

Chancenspiegel

*Bertelsmann Stiftung,
Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.)*

Chancenspiegel

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit
der deutschen Schulsysteme

Autoren und Autorin:
Nils Berkemeyer (IFS)
Wilfried Bos (IFS)
Veronika Manitus (IFS)

unter Mitarbeit von:
Rolf Strietholt (IFS)
Michael Kanders (IFS)
Burkhard Schwier

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2012 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Dr. Nicole Hollenbach
Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld
Herstellung: Sabine Reimann
Umschlaggestaltung: Nadine Humann
Umschlagabbildung: © Veit Mette, Bielefeld
Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld
ISBN 978-3-86793-335-3

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Vorwort	7
I Rahmenkonzept	11
1. Einleitung	11
2. Gerechtigkeitstheorien als normative Bewertungsgrundlage von Schulsystemen	17
3. Zur Bedeutung des Schulsystems für eine moderne Gesellschaft	21
3.1 Funktionen des Schulsystems und die Herausforderung seiner Gestaltung	22
3.2 Die Bedeutung der Schule für das Lernen – Schuleffektivitätsforschung	23
4. Zusammenführung der theoretischen Ansätze: Entwurf einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie	25
5. Die vier Gerechtigkeitsdimensionen des Chancenspiegels	29
6. Grenzen und Perspektiven	37
II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Indikatoren	39
1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme	39
1.1 Besondere Förderbedarfe und Beschulungsformen	40
1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen	47
2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung	54
2.1 Übergänge und Durchlässigkeit	55
2.2 Anschlüsse	62
3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme	69
3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme	70
3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft	78

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme.....	86
4.1 Erworbene Abschlüsse	87
4.2 Fehlende Abschlüsse	93
5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich.	99
 III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur individuellen Förderung.....	105
1. Individuelle Förderung als Strategie für mehr Chancengerechtigkeit. ...	105
2. Strategien zur Sprach- und Leseförderung – eine Analyse.....	106
2.1 Vorgehen und methodische Bemerkungen	107
2.2 Aktivitäten der Sprach- und Leseförderung in den Ländern – eine Übersicht.....	108
2.3 Zusammenfassung	114
 IV Fazit	117
 V Anhang	121
1. Anmerkungen	121
2. Literatur	122
3. Tabellenverzeichnis	138
4. Abbildungsverzeichnis	138
5. Die Autoren und die Autorin	191

Vorwort

Für Kinder und Jugendliche sind Bildungschancen Lebenschancen. Aber gute Bildung ist nicht nur der Schlüssel zu individuellem Erfolg, sondern auch für gesellschaftliche Integration. Gute Bildungschancen sind somit gleichermaßen ein Gebot der Fairness und Gerechtigkeit sowie eine entscheidende Grundvoraussetzung für Demokratie, Wohlstand und Zusammenhalt der ganzen Gesellschaft.

Wir können es nicht hinnehmen, wenn der Bildungserfolg in erheblichem Maße von der Herkunft abhängt. In Deutschland ist das aber der Fall – dafür haben uns vor allem die PISA-Studien die Augen geöffnet. Seit dem ersten »PISA-Schock« hat sich viel getan in Deutschland: Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen wurden eingeführt und damit wurde sukzessive ein neues Paradigma outputorientierter Steuerung im Schulwesen etabliert. Manches ist unumstritten, wie der Ausbau der Ganztagschulen, manches wird kontrovers diskutiert, wie die Verkürzung der Schulzeit. Nach zehn Jahren können wir konstatieren, dass es erfreulicherweise Fortschritte gibt: Die Leistungen der deutschen Schüler sind im internationalen Vergleich besser geworden und auch die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft hat sich etwas abgemildert. Für eine Entwarnung ist es aber zu früh. Denn der Einfluss der Herkunft ist in Deutschland nach wie vor entscheidend. Und die Vielfalt in den Schulen wird weiter steigen – nicht nur wegen des demographischen Wandels, sondern auch wegen der Herausforderung durch die UN-Konvention, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln.

In der Bevölkerung gibt es die ausgeprägte Erwartung, dass das Bildungssystem für sozialen Aufstieg sorgt – und für gute Leistungen. 72 Prozent der Befragten meinten 2011 in einer repräsentativen Umfrage von TNS Emnid im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, es sei eine außerordentlich oder sehr wichtige Aufgabe des Bildungssystems, dass auch Benachteiligte in unserer Gesellschaft sozial aufsteigen können. Genauso viele Menschen sahen es als Aufgabe des Bildungssystems, dass besonders begabte Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial ausschöpfen. Tatsächlich muss unserem Bildungssystem beides gelingen: für faire Chancen zu sorgen und für herausragende Leistungen. In der deutschen Bildungsdebatte der letzten

Jahrzehnte schien das oft ein unüberbrückbarer Gegensatz: Die einen kämpften für Bildungsgerechtigkeit, die anderen für Leistungsfähigkeit. PISA-Spitzenreiter wie Kanada sehen darin keinen Widerspruch und schaffen es unter dem Motto »Equity and Excellence«, beide Ziele anzustreben und zu verwirklichen.

Auch in Deutschland muss dieser vermeintliche Widerspruch in den Bildungsdebatten und Bildungspolitikern überwunden werden. Nur ein Bildungssystem, das leistungsfähig ist, ist chancengerecht und nur ein chancengerechtes Bildungssystem ist leistungsfähig.

Der Chancenspiegel versucht, beide Perspektiven in den Blick zu nehmen. Er fokussiert dabei bewusst auf das Schulsystem, ohne damit die Bedeutung der frühkindlichen Bildung für Lebenschancen infrage zu stellen. Natürlich lässt sich über die voraussetzungsreichen und vieldeutigen Begriffe »Chancengerechtigkeit« und »Leistungsfähigkeit« trefflich streiten und erst recht über ihre Explikation und Spezifikation in Dimensionen und Indikatoren. An dieser Stelle möchten wir Prof. Dr. Wilfried Bos, Dr. habil. Nils Berkemeyer und Veronika Manitus vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund herzlich danken, dass sie sich der Herausforderung gestellt haben und sich in dieser komplexen Debatte mit einem theoretisch plausiblen Ansatz positionieren. Danken möchten wir auch dem wissenschaftlichen Beirat, namentlich Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Dr. Knut Schwippert und Prof. Dr. Horst Weishaupt. Der Beirat hat mit seinen durchaus kritischen, aber hilfreichen Anregungen den Chancenspiegel einer ersten Überprüfung durch die Fachöffentlichkeit unterzogen und damit zu dessen Qualität beigetragen.

Der hier vorgelegte Ansatz von Prof. Dr. Bos und seinem Team am Institut für Schulentwicklungsforschung nimmt Bezug auf die derzeit wichtigsten Theorien über Chancengerechtigkeit und verbindet sie mit schultheoretischen Ansätzen. Der daraus abgeleitete Begriff der Chancengerechtigkeit bezieht sich sowohl auf die Überwindung von Nachteilen als auch auf die Entwicklung von Potenzialen. Ein Schulsystem, das sich diesem Anspruch der Chancengerechtigkeit stellt, muss integrieren, durchlässig sein, Kompetenzen vermitteln und Leistungen durch entsprechende Zertifikate anerkennen. Diese im Chancenspiegel implizierten Dimensionen von Chancengerechtigkeit sind sicher nicht für alle Bildungsforscher erschöpfend, können aber in der öffentlichen Debatte eine hohe Plausibilität beanspruchen.

Bei der Operationalisierung dieser Dimensionen stößt der Chancenspiegel auf Grenzen des Machbaren, die insbesondere von der Datenverfügbarkeit gesetzt werden. Auch die Herausgabe von Daten durch die zuständigen Stellen in Deutschland ist nicht immer problemlos, sobald es um einen möglichen Vergleich der Bundesländer geht.

Der Chancenspiegel erhebt deshalb nicht den Anspruch, mit seinen Dimensionen und Indikatoren die Frage nach Chancengerechtigkeit abschließend zu klären. Sehr wohl aber versteht er sich als ein ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung, das die öffentliche Aufmerksamkeit auf zentrale Befunde und Herausforderungen im Schulsystem fokussieren möchte. Wie steht es um die Chancen von

Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, gemeinsam zu lernen? Welche Chancen haben Schülerinnen und Schüler, eine Ganztagschule zu besuchen? Wie hoch sind die Chancen von benachteiligten Kindern, ein Gymnasium zu besuchen? Wie ausgeprägt sind die Risiken, in eine niedrigere Schulform wechseln oder sitzen bleiben zu müssen? Welche Chancen haben Jugendliche auf einen guten Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? Wie sind ihre Chancen, ihre Kompetenzen in der zentralen Kulturtechnik des Lesens zu entfalten? Wie hoch ist die Chance, die Hochschulreife zu erlangen? Wie hoch das Risiko, die Schule ohne Abschluss verlassen zu müssen? An diesen Fragen kommt eine Gesellschaft nicht vorbei, wenn sie allen eine faire gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen möchte. Diesen Fragen müssen sich die Bildungsverantwortlichen in den Ländern stellen. Und bei der Lösung können erfolgreichere Länder weniger erfolgreichen Ländern Wege weisen – das ist der Sinn des im Chancenspiegel vorgenommenen Ländervergleichs.

Der erste hier vorgelegte Chancenspiegel ist eine Bestandsaufnahme, die einen Ausgangspunkt für die Debatte um die Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme in den Bundesländern markiert. Gemeinsam mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung wollen wir die (fach-)öffentliche Debatte anregen und hoffen, dass die erhöhte Aufmerksamkeit für Fairness im Schulsystem positiven Entwicklungen Rückenwind verleiht. Welche Entwicklungen es bei der Chancengerechtigkeit in den letzten Jahren gegeben hat, wird Gegenstand des nächsten Chancenspiegels sein.

Für Fakten und Herausforderungen zu sensibilisieren, ist die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die Entwicklung von Lösungen. Die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft wird nur dann durchbrochen werden, wenn es gelingt, Kinder und Jugendliche besser individuell zu fördern. Auch hier möchte der Chancenspiegel einen Beitrag leisten, indem er Strategien individueller Förderung in den zentralen Feldern der Sprach- und Leseförderung in den Bundesländern darstellt – und dazu anregt, voneinander zu lernen.

Wir laden mit dem Chancenspiegel alle Bildungsinteressierten ein, sich an der Debatte über die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in unserem Land zu beteiligen. Wir sind überzeugt, dass diese Debatte intensiv und lösungsorientiert geführt werden muss. Denn hier entscheidet sich die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft: Bildungschancen sind Lebenschancen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Ulrich Kober
Director
Programm Integration und Bildung
der Bertelsmann Stiftung

I Rahmenkonzept

1. Einleitung

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland verfügen über die Hoheit in Fragen der Schulbildung und sind somit in der Verantwortung für einen sehr bedeutsamen bildungsbiografischen Abschnitt von Kindern und Jugendlichen. Wenngleich die Bedeutung frühkindlicher Bildung zunehmend erkannt und auch in Rechnung gestellt wird (Roßbach und Blossfeld 2008), bleibt Schule doch der zentrale Ort zur Vergabe von Lebenschancen, sei es beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule oder beim Erwerb von Abschlüssen, die den Zugang zur Berufsbildung und Hochschulbildung regeln. Im Chancenspiegel werden wir daher fast ausschließlich die Schulsysteme der Bundesländer in den Blick nehmen und fragen, was sie für die Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen.

Hierbei spielen ganz unterschiedliche Aspekte eine Rolle. Wie stark ist beispielsweise die Kopplung von sozialer Herkunft und Leistung? Wie gelingt es Schulsystemen, alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen zu lassen? Können Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Bildungsbiografie Schulformen so wechseln, dass ihnen höhere Abschlüsse ermöglicht werden? Wie hoch ist der Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss und demzufolge mit nur geringen Teilhabewahrscheinlichkeiten an beruflichen, kulturellen und politischen Aktivitäten? Dies sind nur einige der zentralen Fragen, die wir behandeln wollen, um ein umfassendes, wenn auch nicht vollständiges Bild von Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen der Bundesrepublik zu zeichnen.

Wir stehen dabei vor der bekannten Herausforderung, über 16 Schulsysteme sprechen zu müssen, die sich ihrer Gestalt und ihrem Aufbau nach mehr oder weniger ähnlich bzw. unähnlich sind (van Ackeren und Klemm 2009; von Friedeburg 1989). Jedes Bundesland wird für Abweichungen im Aufbau und in der Struktur seines Schulsystems von anderen Schulsystemen gute Gründe haben – und kein Land wird wohl sagen, dass es in Sachen Schulbildung einem anderen unterlegen sei, oder gar, dass es ein ungerechteres Schulsystem habe als ein anderes. Dennoch

sind genau solche Aussagen impliziter Bestandteil aktueller empirischer Bildungsforschung. In diesen Arbeiten wird analysiert, dass beispielsweise der Besuch eines Gymnasiums in allen Bundesländern für Schülerinnen und Schüler aus unteren Schichten selbst bei gleichen Leistungen unwahrscheinlicher ist als für solche aus oberen Schichten. Zudem zeigen diese Forschungen, dass die Differenzen zwischen den Ländern unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies ist kein unbedeutendes Problem für die Bildungspolitik und entsprechend wurden seit den ersten Befunden dieser Art vielfältige Bemühungen unternommen, dem beschriebenen Sachverhalt zu begegnen.

Dass solche Bemühungen nicht neu sind, zeigt sich bei der Betrachtung von Traditionslinien in Gerechtigkeitsdiskussionen, wonach bereits in den 1960er Jahren die Diskussionen um »Bildung als Bürgerrecht« (Dahrendorf 1965) und um die Bereitstellung von Humankapital für die Gesellschaft (vgl. auch Picht 1964) virulent waren. Die Debatten und bildungspolitischen Anstrengungen um Chancengleichheit seit den Befunden aus Bildungsforschungsstudien wie PISA und IGLU sind somit nicht gänzlich neu; vielmehr gilt die Sicherung der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben durch Chancengleichheit hierzulande als eine schon lange für gesellschaftlich relevant erachtete Herausforderung.

Die Notwendigkeit einer Reaktion auf solche Befunde, wie etwa in PISA 2000, lässt sich mit einer zentralen Aussage des renommierten Gerechtigkeitstheoretikers John Rawls (1979) begründen, welche besagt, dass Institutionen¹ gerecht zu sein hätten. Dies führt zum eigentlichen Thema des Chancenspiegels: Er versucht weniger zu analysieren, welche Ungleichheiten innerhalb der Schulsysteme und zwischen ihnen bestehen, sondern er greift die Frage auf, wie gerecht die 16 deutschen Schulsysteme sind. Um sie zu beantworten, sind allerdings Analysen hilfreich, die diese Ungleichheiten aufzeigen.

Wie auch immer die Bemühungen für mehr Chancengerechtigkeit aussehen mögen: Es bleibt die Frage, ob 16 unterschiedliche Schulsysteme gleich gerecht sein können. Die bloße Behauptung, sie seien es, überzeugt allein sicher nicht und ist intuitiv auch nicht plausibel. Was aber macht die Gerechtigkeit eines Schulsystems aus und wie kann man sie messen?

Inhalt

Der Chancenspiegel ist so konzipiert, dass er nach der hier vorgelegten Beschreibung der Ausgangslage in den Schulsystemen der Bundesländer auch in den kommenden Jahren regelmäßig erscheint, um etwaige Entwicklungen und Veränderungen sichtbar zu machen. Der hier vorliegende erste Chancenspiegel gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil erläutern wir vor allem seine Konzeption. Im zweiten Teil diskutieren wir Ausprägungen von Indikatoren aus vier von uns im ersten Teil herausgearbeiteten Gerechtigkeitsdimensionen: »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe«. Dabei werden die Befunde ge-

rahmt von Bezügen zu Studien aus der empirischen Bildungsforschung. Damit wird immer auch der aktuelle Forschungsstand berichtet. Dieses ist zugleich der umfassendste und auch zentrale Teil, der von einer zusammenfassenden Gesamtdarstellung beschlossen wird.

Im dritten Teil des Chancenspiegels wird ein besonderer Aspekt aus dem Themenbereich »individuelle Förderung« dargestellt. Damit verschieben wir den Fokus von der Situationsanalyse hin zur Beschreibung von Aktivitäten und Maßnahmen, die in den Ländern initiiert werden, um Schülerinnen und Schüler besser zu fördern. Das übergreifende Thema »individuelle Förderung« hat sich angeboten, da es derzeit als zentraler Weg hin zu mehr Chancengerechtigkeit gilt. Im ersten Chancenspiegel berichten wir hier über die Sprach- und Leseförderung, wobei wir zentrale Strategien und einzelne Beispiele vorstellen (vgl. hierzu auch die aktuellen Bemühungen der Kultusministerkonferenz, KMK 2011a). Damit orientieren wir uns auch an der zunehmenden Forderung, indikatorengestützte Berichte um qualitative Elemente zu ergänzen, die beispielsweise problemorientiert Aktivitäten und Entwicklungsfelder aus Bildungsbereichen behandeln (Döbert 2010).

Die zukünftigen Chancenspiegel werden einen anderen Aspekt der individuellen Förderung als Themenschwerpunkt haben.

Methodische Hinweise

Bereits im Jahr 2009 hat die Bertelsmann Stiftung eine Machbarkeitsstudie in Auftrag gegeben mit dem Ziel, die Messbarkeit von Chancengerechtigkeit zu prüfen. Der Autor und die Autorin dieser Studie (Döbert und Seeber 2009) kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass ein Instrument wie der Chancenspiegel – im Unterschied zu den umfassenderen und breiter angelegten nationalen, landesweiten oder kommunalen Bildungsberichten – ein relevanter Beitrag zur Thematik sein kann.

Durch die ausdrückliche Problemfokussierung auf die Bildungschancen und die Chancengerechtigkeit kommt es hier zu einer Konzentration von Daten, die in dieser Form für Bildungsberichte untypisch ist. Zudem unterscheidet sich der Chancenspiegel in der Herleitung und Begründung der ausgewählten Dimensionen. In diesem Punkt versteht er sich nicht nur als ein Instrument für eine breite öffentliche Berichterstattung, sondern auch als Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung von Chancengerechtigkeit. Sein Anspruch besteht somit darin, einen öffentlichen Beitrag zur Diskussion von Chancengerechtigkeit zu liefern, der Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungsforschung und eine interessierte Öffentlichkeit gleichermaßen anspricht.

Dabei bietet der Chancenspiegel ein erstes Interpretationsangebot für die Leserinnen und Leser. Wie bei anderen Bildungsberichtssystemen sind die kontinuierliche Fortschreibbarkeit, die Repräsentativität sowie die Anforderungen an die Daten Merkmale des Aufbaus und der Konzeption (Rürup, Fuchs und Weishaupt 2010; Döbert und Klieme 2010). Insbesondere die Anforderungen der Repräsentativität

und Datengüte führen auch im Chancenspiegel dazu, dass auf quantitative Daten der amtlichen Statistik, der KMK-Statistik sowie größerer Studien der Bildungsforschung zurückgegriffen wird. Herangezogen werden eine Reihe von Indikatoren, die bereits in der Machbarkeitsstudie als sinnvoll und geeignet herausgearbeitet worden sind.

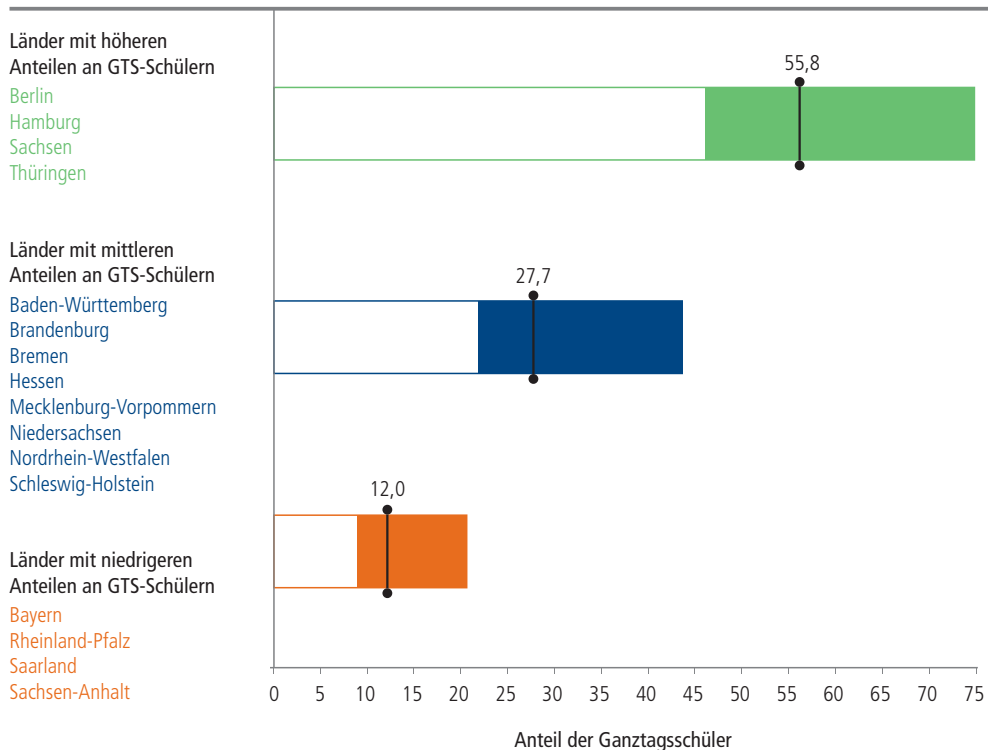
Für die Entwicklung des Chancenspiegels wurden außerdem vorab Experteninterviews sowohl mit Vertretungen aus der Wissenschaft als auch von Verbänden und Gewerkschaften geführt, um das Potenzial dieses Instruments zu diskutieren. Alle Interviewten begrüßten grundsätzlich ein solches Instrument und gaben Ausgestaltungsvorschläge, die in Teilen auch realisiert werden konnten. Schließlich wurde die Entwicklung des Chancenspiegels durch den Austausch mit dem wissenschaftlichen Beirat sowie weiteren »Critical Friends« begleitet. An dieser Stelle sei allen Beteiligten nochmals für die kritisch-konstruktive Zusammenarbeit gedankt.

Für die Darstellung der Indikatoren haben wir auf einen expliziten Ländervergleich mit Darstellung eines Einzelplatzrankings verzichtet und greifen stattdessen auf einen Gruppenvergleich zurück (vgl. Abb. 1).

Bei der Bildung zu vergleichender Ländergruppen kann man entweder empirisch, also anhand der beobachteten Werte, oder aber normativ, also nach bestimmten, an Empirie orientierten Setzungen (z. B. Quartilbildung) vorgehen. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile. Im Chancenspiegel haben wir uns für eine normative Einteilung der Gruppen entschieden. Unsere Setzung teilt die Länder in drei Gruppen ein: Zur oberen Gruppe gehören die Länder, die in Bezug auf den berichteten Indikator auf den Rangplätzen eins bis vier liegen, die also zu den oberen 25 Prozent der Bundesländer gehören. Bei 16 Bundesländern folgt daraus, dass so immer vier Länder in der oberen Gruppe sind. Die mittlere Gruppe besteht aus den mittleren 50 Prozent (also acht Ländern, die auf den Rangplätzen 5 bis 12 liegen) und die untere Gruppe aus den unteren 25 Prozent (die vier Länder auf den Rangplätzen 13 bis 16). Für den Sonderfall, dass ein Land auf dem fünften Platz denselben Wert erreicht wie das Land auf dem vierten Rangplatz, wird der vierte Platz doppelt vergeben, und entsprechend gehören dann zur oberen Gruppe fünf Länder.

Die Vergabe der Rangplätze besagt zunächst nichts darüber, ob der Unterschied zwischen zwei Plätzen signifikant, also statistisch bedeutsam ist. Vielmehr wird es nur selten vorkommen, dass benachbarte Rangplätze auf signifikanten Unterschieden beruhen. Daher ist die von uns gewählte Gruppenbildung vorteilhaft, denn sie führt dazu, dass sich die obere mit der unteren Gruppe kontrastiv vergleichen lässt. Die hierbei zu beobachtenden Unterschiede sind inhaltlich allemal relevant. Innerhalb der Gruppen haben wir auf die Benennung der konkreten Platzierungen verzichtet – die Länder werden jeweils in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet –, weil wir weniger auf ein Länderranking abheben als vielmehr auf eine inhaltliche Diskussion von Chancengerechtigkeit. Der Vergleich der »Extreme« (obere und untere 25 %) ist also ein methodisches Mittel für die inhaltliche Interpretation der Daten. Für die hier exemplarisch angeführte Abbildung ergibt sich nun folgende Lesart:

Abbildung 1: Beispiel zur Gruppendarstellung: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primar- und Sekundarstufe I, 2009



GTS = Ganztagschule
Angaben in Prozent

Die Überschrift informiert über den Gegenstand der Abbildung. In unserem Beispiel wäre dies also der Anteil der Schüler², die schulische Ganztagsangebote nutzen, an allen Schülern im Primarbereich und in der Sekundarstufe I. Hierbei wird für die obere Gruppe der Länder ein durchschnittlich erreichter Anteil an Schülern im Ganztagsbetrieb von 55,8 Prozent ersichtlich, welcher mit einer schwarzen Markierung angezeigt wird. Zudem kann der Abbildung für die obere Ländergruppe entnommen werden, dass in dem Bundesland mit dem höchsten Anteil über 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote nutzen (Ende des Balkens). Das Bundesland am Ende der oberen Gruppe liegt bei 45 Prozent (Anfang der grün eingefärbten Fläche). Somit signalisiert diese Abbildung den höchsten und niedrigsten Wert innerhalb einer Gruppe und zeigt den Mittelwert an. Der blaue und der orange Balken der mittleren und unteren Ländergruppe können nun entsprechend gelesen werden.

Die Gesamtschau der Abbildung kann genutzt werden, um Mittelwerte zwischen den Gruppen zu vergleichen, aber auch um Extremwerte gegenüberzustellen und um zu verdeutlichen, dass in den Gruppen jeweils sehr große Spannweiten zwischen den Einzelwerten der Länder bestehen können. So kann beispielsweise auch der höchste mit dem niedrigsten Anteil verglichen werden. Die Länder sind

vor dem jeweiligen Balken, der die obere, mittlere oder untere Ländergruppe darstellt, alphabetisch, nicht der Rangreihe nach notiert. Diese Form der Abbildung wurde soweit möglich durchgehend gewählt. Mit dieser Wahl der Darstellung konzentrieren wir uns auf eine kontrastive Betrachtung insbesondere der oberen und unteren Gruppe, also immer auf die Länder, die vergleichsweise erfolgreicher und/oder engagierter sind als andere, und auf die Länder, die im Vergleich am wenigsten erfolgreich und/oder engagiert sind.

An einigen Stellen haben wir sogenannte Kreuzabbildungen verwendet. Dabei werden zwei inhaltliche Dimensionen zusammenführend dargestellt. Bekannt sind solche Abbildungen, um beispielsweise den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung vergleichend aufzuzeigen. Unsere Kreuzabbildungen können auf Zusammenhänge hinweisen, stellen aber keinen kausalen Zusammenhang dar.

Diese Darstellung bewahrt das erkenntnisrelevante Moment des Vergleichs, nimmt jedoch die Schärfe eines eindeutigen Rankings von Ländern. An einem solchen Ranking ist der Chancenspiegel nicht interessiert. Vielmehr geht es darum, Spannweiten der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme vergleichend darzustellen. Dabei ist der hier vorgenommene Vergleich zunächst relativ. Wir zeigen vorerst nur das Verhältnis von Ländergruppen zueinander, ohne dabei schon unmittelbar Aussagen über die Gerechtigkeit treffen zu können. Denn selbst wenn ein Land sich in der oberen Gruppe befindet, kann man die Auffassung vertreten, dass es in Bezug auf den entsprechenden Indikator doch notwendig sei, deutlich höhere Werte zu erreichen. Eine absolute Kennzahl für Gerechtigkeit bezogen auf die ausgewählten Indikatoren gibt es nicht.

Der Chancenspiegel wird in seiner Fortschreibung in den nächsten Jahren durch einen Zeitreihenvergleich jedoch zusätzliche Informationen und Erkenntnisse anbieten. Vorerst bleibt es mit diesem ersten Chancenspiegel bei einer Bestandsaufnahme, die in dieser Form einzigartig ist und die bereits jetzt auf deutliche Unterschiede zwischen den oberen und unteren Ländergruppen in den ausgewählten Dimensionen hinweist.

Ziel des Chancenspiegels ist somit, auf mögliche Handlungsbedarfe der Schulsysteme im zentralen Bereich der Chancengerechtigkeit aufmerksam zu machen. Dabei wird er in den kommenden Jahren auch Entwicklungen nachzeichnen, die Hinweise darauf geben, ob es den deutschen Schulsystemen gelingt, mehr Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Um über solche Entwicklungen sinnvoll sprechen zu können, reicht es allerdings aus unserer Sicht nicht, allein Ungleichheiten zwischen den Bundesländern zu benennen. Es muss vielmehr auch über Maßstäbe der Gerechtigkeit diskutiert werden. Hierzu liefert der Chancenspiegel einen ersten Beitrag. Dabei hilft einerseits der Vergleich der Länder. Zudem dürfte es aber ebenfalls hilfreich sein, einige grundsätzliche Überlegungen anzustellen, die einen Einblick in das ermöglichen, was als Gerechtigkeit im Schulsystem überhaupt vorstellbar ist. Dies soll hier in der gebotenen Kürze erfolgen, wobei wir mit Nobelpreisträger Amartya Sen davon ausgehen, dass die meisten Theorien und Ansätze die gleiche Stoßrichtung haben:

»Automatisch werden Differenzen zwischen verschiedenen Theorien nicht verschwinden, aber es ist beruhigend, dass die Verfechter unterschiedlicher Theorien der Gerechtigkeit nicht nur ein gemeinsames Ziel haben, sondern in ihren jeweiligen Denkansätzen auch auf die gleichen menschlichen Eigenschaften bauen. Weil wir diese elementaren Fähigkeiten besitzen – verstehen, mitfühlen, argumentieren können –, sind wir nicht unausweichlich zu einem isolierten Leben ohne Kommunikation und Zusammenarbeit verdammt. Es ist schlimm genug, dass es in der Welt, in der wir leben, so viele Deprivationen gibt (vom Hungerleiden bis zum Leiden unter Tyrannei); noch schrecklicher wäre es, wenn wir nicht kommunizieren, reagieren und streiten könnten« (Sen 2010: 443).

2. Gerechtigkeitstheorien als normative Bewertungsgrundlage von Schulsystemen

Für diesen Dialog über die Gerechtigkeit der Schulsysteme sollen nachfolgend einige wenige Punkte aus der gerechtigkeitstheoretischen Debatte dargestellt werden, ohne auf dahinterliegende Begründungszusammenhänge weiter einzugehen. Wir beziehen uns dabei auf die Arbeiten von John Rawls (1979, 2006), Amartya Sen (1999, 2010) und Axel Honneth (2000, 2007, 2010, 2011). Diese Autoren wurden als Bezugspunkte der Debatte ausgewählt, weil sie jeweils prominent eine spezifische Sichtweise innerhalb des gerechtigkeitstheoretischen Diskurses vertreten (Stojanov 2008). Mit der Betonung von Gerechtigkeit wird theoretisch explizit auch auf eine im Sinne von Habermas ethische Dimension (Habermas 1981a, 1981b) institutioneller Bildung abgehoben und zugleich daran erinnert, dass sich pädagogisches Handeln nicht nur auf der Individualebene, sondern auch auf einer institutionellen Ebene ethischen Prämissen zu unterwerfen hat. Dabei geht es nicht um eine simplifizierende Moralisierung, sondern um einen Dialog, der genauso dem Prinzip Verantwortung (Jonas 1979) sowie der kommunikativen Diskursrationalität von Habermas (1981a, 1981b) Rechnung trägt.

John Rawls vertritt eine Position, die vor allem die Regeln gesellschaftlicher Institutionen betont. Zur Bildung solcher Regeln schlägt er zwei sogenannte Gerechtigkeitsprinzipien vor:

- »a) Jede Person hat den gleichen unabdingbaren Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist.
- b) Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und zweitens müssen sie den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen (Differenzprinzip)« (Rawls 2006: 78).

Der Beitrag Rawls ist besonders unter Berücksichtigung des zweiten Prinzips in der Anwendung auf das Schulsystem bedeutsam. Vor allem das Unterschiedsprin-

zip (oder Differenzprinzip) scheint für die Diskussion über Gerechtigkeit im Schulsystem von Bedeutung, weil Rawls hier gleichsam eine Verteilungsregel an die Hand gibt, deren Einhaltung empirisch geprüft werden kann. Dabei zeigt sich, dass die Institution Schule die Forderungen des zweiten Gerechtigkeitsprinzips derzeit eher nicht erfüllt. Folgt man Rawls, muss Schule als gesellschaftliche Institution so gestaltet sein, dass auch und gerade die zufällig schlechter gestellten Kinder, also diejenigen, die in arme Verhältnisse hineingeboren werden oder über weniger natürliche Ressourcen verfügen, fair behandelt werden und sie aufgrund dieser zufälligen Eigenschaften, die sie nicht selbst zu verantworten haben, keine zusätzlichen Nachteile erfahren. Die Diskussion über Mindeststandards im Schulsystem (Klieme und Laukart 2003) kann in dieser Hinsicht verstanden werden (auch Giesinger 2007, 2011).

Die Theorie der Gerechtigkeit von Sen verschiebt die Perspektive von den Institutionen hin zum einzelnen Menschen. Nicht mehr allein staatliche Regelungen zur Verteilung von Gütern sollten demnach Beachtung finden, sondern die Befähigungen (Capability Approach) zur freien Wahl des Lebensstils der einzelnen Menschen sowie die Bedingungen, unter denen der Mensch seine Befähigungen erwirbt.

»Institutionen und Regeln üben natürlich großen Einfluss auf das Geschehen aus, deshalb sind sie wichtig, und zur gegenwärtigen Welt gehören sie ebenfalls, aber die tatsächliche Wirklichkeit geht weit über das Bild der Organisationen hinaus und schließt das Leben ein, das Menschen führen – oder nicht führen können« (Sen 2010: 47).

Sen nähert sich damit der Prozessebene. Er interessiert sich für die »Comprehensive Outcomes«³, die umfassenden Ergebnisse, die eben die Bedingungen, unter denen sie erzielt werden, miteinschließen. Im Unterschied dazu sei die Betrachtung des »Culmination Outcome«, also der Ergebnisse, die von den Bedingungen ihrer Entstehung abstrahieren, zu kurz gegriffen. Dieser Hinweis auf »Comprehensive Outcomes« führt beim Übertrag auf das Schulsystem dazu, Gerechtigkeit auch unter Einbeziehung von Prozessmerkmalen (z. B. Wiederholerquoten) zu beurteilen und darüber hinaus Dinge zu berücksichtigen, die nicht unmittelbar durch die Regelungen des Schulgesetzes abgedeckt sind. Der aktuell an Bedeutung gewinnende Bereich des informellen oder nonformalen Lernens könnte ebenfalls in diesem Sinne verstanden werden. In einer didaktisch gewendeten Mikroperspektive wäre es zudem denkbar, den Aspekt der freien Wahl der Lebensstile als Aufforderung zur Demokratisierung von Schule insgesamt aufzufassen. Dabei würde mit vermehrten Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zugleich ihre Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Lernen proportional wachsen. Aktuell gibt es in dieser Diskussion einige Beiträge in der Erziehungswissenschaft (Otto und Ziegler 2008; Beutel und Fauser 2009).

Die dritte hier zu nennende Perspektive, die von Axel Honneth, rückt die Interaktion zwischen Menschen und die in diesen Interaktionen stattfindenden Anerkennungsprozesse in den Mittelpunkt. Rechtsgleichheit (Sphäre der politischen Öff-

fentlichkeit), Bedürfnisgerechtigkeit (Sphäre der persönlichen Beziehungen) und Leistungsgerechtigkeit (Sphäre marktwirtschaftlichen Handelns) werden dabei als Leitprinzipien der drei (als sittlich klassifizierten) Sphären moderner Gesellschaften benannt. In Bezug auf Schule erscheint die Frage bedeutsam, welches Leitprinzip besonders relevant ist. Es dürfte klar sein, dass sich im schulischen Raum unterschiedliche Sphären überschneiden, womit ein bekanntes Grundproblem institutioneller Erziehung und Bildung gerechtigkeitstheoretisch neu beschrieben ist. Es kommt also zu Konkurrenzen zwischen den Prinzipien. In Anlehnung an Honneth ist nun unter einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive darauf zu achten, dass alle drei Prinzipien in Rechnung gestellt werden, weil sie nur aufeinander bezogen zu einem insgesamt gerechten Zustand führen können. Gewalt an Schulen und im schulischen Umfeld (z. B. auf den Schulwegen) wäre hier genauso zu unterbinden wie Mobbing im Klassenraum – und zwar von Schülern untereinander wie auch von Lehrkräften gegenüber Schülern sowie umgekehrt.

Genauso müsste Leistungsgerechtigkeit unter der Perspektive der Anerkennung neu justiert werden, da sie nicht einseitig in der Beobachtung von Lernergebnissen der Schüler verstehbar wird, sondern nur im Bezug der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte aufeinander. Leistungsgerechtigkeit muss also als Wechselspiel, als gemeinsame Leistung von Kindern und Jugendlichen sowie Lehrkräften verstanden werden. Wer Leistung von dieser Wechselbeziehung unabhängig versteht, sieht sich schnell der von Rawls geübten Kritik an einer verkürzt verstandenen Leistungsgerechtigkeit ausgesetzt.

Der häufig benutzte Begriff der Teilhabe kann in dieser gesamten Diskussion nicht im Sinne eines Differenzkriteriums zwischen den Theorien verwendet werden. Allen Theorien geht es letztlich um die Beschreibung von Möglichkeiten, Gesellschaft so zu gestalten, dass sich die menschlichen Kräfte mit dem Ziel der freien gesellschaftlichen Teilhabe entfalten können. Alle Theorien verweisen auf dieses wichtige Ziel, das bei Rawls durch gerechte Institutionen gewährleistet werden soll, bei Sen durch die Befähigung der einzelnen Personen und bei Honneth durch die Realisierung sozialer Freiheit in Form von Anerkennungsprozessen. Die generelle Bedeutsamkeit der Teilhabe von Menschen am gesellschaftlichen Leben zu betonen, ist damit auch für den Chancenspiegel ein zentrales und leitendes Prinzip, wenn es darum geht, Gerechtigkeitsdimensionen zu finden und Indikatoren auszuwählen.

Die Bezeichnung »Chancenspiegel« impliziert bereits die Fokussierung auf die Frage, wie es um die Chancen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen schulischer Sozialisations-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse bestellt ist. Unter Rückgriff auf die Arbeit von Amartya Sen (1999, 2010) lässt sich hierbei eine Chance als Funktion der Freiheit eines Menschen begreifen. Je mehr Freiheiten ein Mensch hat, desto vielfältiger sind seine Chancen, einen Lebensstil auszuüben, der ganz seinen Vorstellungen entspricht. Er begreift Chancen als »umfassende Chancen«, die von der Entscheidung her zu denken und nicht von einem Endzustand her zu rekonstruieren sind. Vereinfacht formuliert: Es ist nicht mög-

lich, im Nachhinein, unter Kenntnis des Ergebnisses, zu entscheiden, ob etwas gerecht ist oder nicht, sondern nur im Vorhinein: durch Analyse und Abwägung der Entscheidungsmöglichkeiten, die eine Person hat.

Bezogen auf das Schulsystem heißt das, dass die Gerechtigkeit des Systems nicht allein vom erreichten Bildungsabschluss des Schülers her beurteilt werden darf. Vielmehr gilt es, nach Spiel- und Entscheidungsräumen für das Lernen und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu fragen. Je größer diese sind, desto größer ist die Chance jedes einzelnen Kindes, seine eigene Bildungsbiografie mitzubestimmen. Dass dies besser gelingt, wenn die Institution Schule im Sinne Rawls gerecht ist, erscheint plausibel, denn: Je weniger ein Schulsystem Chancen minimiert, weil es beispielsweise Schüler ausschließt, ungleiche Bewertungsmaßstäbe für Menschen unterschiedlicher Gruppierungen hat (seien diese auch ganz unbewusst) oder unterschiedliche Zeitressourcen vorhält, desto größer sind die Freiheitsgrade der Schülerinnen und Schüler und als umso gerechter kann es bezeichnet werden.

Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.

Im Sinne Rawls stellt unsere Definition eine Mindestanforderung an Bildungsinstitutionen dar, die zugleich durch die in Deutschland herrschende Rechtsgrundlage gestützt wird. So sichert das Grundgesetz allen Bürgerinnen und Bürgern nicht nur formale, sondern faktische Chancengleichheit zu. Diese bezieht sich auch auf den Erwerb immaterieller Güter wie Bildung. Es geht also darum zu gewährleisten, dass niemand, etwa durch seine Herkunft, benachteiligt wird (vgl. hierzu auch den Kommentar zum Grundgesetz, Jarass und Pieroth 1992). Dass diese von uns definierte Mindestanforderung für chancengerechte Institutionen eine höchst anspruchsvolle Norm bildet, zeigt die aktuelle PISA-Studie, die für alle untersuchten OECD-Staaten einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern nachweisen kann (Klieme et al. 2010).

Einhergehend mit dieser Mindestanforderung ist die Teilhabe durch einen von den Schulsystemen zu sichernden Mindeststandard (Giesinger 2007, 2011) an kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen zu gewährleisten. Wir fokussieren mit dieser Definition und der damit einhergehenden Erläuterung auf das Phänomen der ungerechtfertigten Spreizungen, die durch institutionelle Bildungsprozesse in der Schule ganz offensichtlich erzeugt werden. Mit einer solchen Schwerpunktsetzung wird es plausibel, den gerechtigkeitstheoretischen Ansätzen eine schultheoretische Betrachtung anzubieten und diese dann miteinander zu ver-

binden. Erst so können aus der Aufgabenbestimmung der Schule in Kombination mit Gerechtigkeitsmaßstäben tragfähige Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems herausgearbeitet werden. Im empirischen Teil des Chancenspiegels können die Schulsysteme der Länder sodann anhand dieser Gerechtigkeitsdimensionen – jedenfalls soweit sie empirisch abgebildet werden können – untersucht werden.

3. Zur Bedeutung des Schulsystems für eine moderne Gesellschaft

Ein gerechtes Schulsystem, wie auch immer es ausgestaltet sein mag, ist in modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften (Luhmann 1984; Schimank 2000, 2005) funktional in Bezug auf die Gesellschaft. Dies heißt zunächst nicht mehr, als dass es spezifische Leistungen für die Gesellschaft erfüllt bzw. Probleme für die Gesellschaft löst, die andernorts nicht oder weniger funktional, also effektiv erbracht oder bearbeitet werden können. Im Fall des Schulsystems – Luhmann (2002) spricht auch vom Erziehungssystem der Gesellschaft – geht es ganz allgemein gesprochen um die Erziehung und Bildung der jungen Generation zwecks sozialer und kultureller Integration in die Gesellschaft bei gleichzeitiger Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Der unmittelbare Bezug der Schule zur Gesellschaft ist ein Dauerthema der Erziehungswissenschaft. Klassisch sind hier etwa die Arbeiten von John Dewey, der Schule als Ort der Vorbereitung der nachwachsenden Generation zur Vervollkommnung der Gesellschaft sieht und damit noch ganz den Gedanken reformpädagogischer bzw. aufklärerischer Pädagogik verpflichtet ist (Dewey 2000: 37 ff.). Stärker analytisch und bis heute zentral ist die strukturfunktionalistische Beschreibung von Schule im Anschluss an Parsons (2009). Die Adaption erfolgte insbesondere durch Fends »Theorie der Schule« (1980) und in einer der Position des akteurzentrierten Institutionalismus (Scharpf 2000; Mayntz und Scharpf 1995) nahestehenden Erweiterung in seinen Arbeiten »Neue Theorie der Schule« und »Schule gestalten« (Fend 2006, 2008).

Ohne im Detail auf die wechselvolle Geschichte der Schultheorie einzugehen, sei nur so viel gesagt, dass nur wenige Versuche vorliegen, das Schulsystem und die Schule in Bezug auf die Gesellschaft umfänglich zu beschreiben. Auffällig ist besonders die Tatsache, dass eine Verbindung zu sozialtheoretischen und sozialphilosophischen Konzeptionen von Gerechtigkeit so gut wie keine Rolle spielt, wenngleich die Schule als zentrale Reproduktionsinstanz der Gesellschaft weitgehend anerkannt ist (Bourdieu und Passeron 1971). Nachfolgend wird unter Bezug auf Fend sowie schultheoretisch relevante Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung eine Folie aufgespannt, die für die Aufgaben und Funktionen des Schulsystems zu sensibilisieren vermag. In einem weiteren Schritt soll im vierten Abschnitt dann eine Synthese der schul- und gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen vorgestellt werden, die zu vier Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems führt.

3.1 Funktionen des Schulsystems und die Herausforderung seiner Gestaltung

In Fends »Theorie der Schule« (1980) werden unter Bezugnahme auf die strukturfunktionalistischen Arbeiten von Parsons (2009) Funktionen des Schulsystems herausgearbeitet. In der neuen Theorie der Schule (Fend 2006) finden sich diese Funktionen leicht überarbeitet wieder (nachfolgend ebd.: 49 ff.):

Enkulturationsfunktion: Das Schulsystem hat die Funktion der kulturellen und sozialisatorischen Initiation, um zu gewährleisten, dass die Kinder und Jugendlichen die sie umgebenden Zeichensysteme, symbolischen Ordnungen und kulturellen Sinnsysteme verstehen können. Nur wenn wir wissen, dass wir zum Beispiel im Straßenverkehr bei Grün gehen oder fahren dürfen, ergibt ein Ampelsystem für uns und andere Sinn. Es geht also darum, die Zeichen (Ampelsystem) zu verstehen und auch befolgen zu lernen, um an Gesellschaft teilzunehmen.

Qualifikationsfunktion: Mit dieser Funktion kommt der Schule die Aufgabe zu, durch Lehre und Unterricht berufsrelevante Fähigkeiten zu vermitteln, die insbesondere vom ökonomischen bzw. wirtschaftlichen System der Gesellschaft nachgefragt werden. Anders ausgedrückt, steht hier der Erwerb verwertbarer Kompetenzen im Vordergrund. Über die Verwertbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen gibt es regelmäßige Auseinandersetzungen, in denen geklärt werden soll, welche Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler besonders relevant sind. Die PISA- und IGLU-Studien haben beispielsweise gezeigt, wie notwendig es ist, stärker auf basale Kompetenzen und Qualifikationen wie Lesen zu achten.

Allokationsfunktion: Die Allokationsfunktion ist aufs Engste mit der von Fend nicht mehr benutzten Selektionsfunktion (Fend 1980) verwandt. Durch Prüfungen und Berechtigungen, die in Form von Zertifikaten und Abschlüssen vergeben werden, regelt sich bis zu einem gewissen Umfang ein Teil der Sozialstruktur und in größerem Maße das berufliche Positionssystem. In der Regel werden höhere Abschlüsse mit einer besseren Bezahlung im Beruf belohnt. Über finanzielle Unterschiede kommt es dann auch zu strukturellen Effekten im sozialräumlichen Gefüge. Das bedeutet, dass sich solche Effekte im Stadtbild und in der Zusammensetzung der Wohnbevölkerung eines Stadtteils zeigen. Diese Effekte erreichen die Schule später wieder in Form der Zusammensetzung der Schülerschaft. Dieser Zusammenhang ist früh von den französischen Soziologen Bourdieu und Passeron (1971) als schichtenspezifische Reproduktion beschrieben worden.

Integrationsfunktion: Die Integrationsfunktion richtet sich auf die Vermittlung bestehender Regelsysteme und Herrschaftsformen. Im schulischen Kontext wird sie inhaltlich vor allem über den Bereich der politischen Bildung (gemeint ist hier politische Bildung und Demokratieerziehung als Querschnittsfunktion aller Unterrichtsfächer, vgl. Beutel und Beutel 2010) realisiert. Sie soll zur sozialen Identität der Schüler beitragen und politische Teilhabe sichern. Wir haben unter Bezug auf Sen bereits angedeutet, dass gerade diese Funktion der Schule unter gegebenen Bedingungen nicht immer hinreichend erfüllt wird und es entsprechend zu einer inhaltlich erweiterten Ausgestaltung kommen müsste (Beutel und Fauser 2009).

Wenngleich mit diesen Funktionen eine wichtige und weitreichende Beschreibung des Schulsystems und seines Bezugs zur Gesellschaft vorgelegt worden ist, bleibt in einer strukturfunktionalen Perspektive die Frage nach der Qualität der Ausgestaltung der Funktionsbereiche weitgehend unberücksichtigt (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt). Die Funktionsbereiche bieten also nur eine Orientierung hinsichtlich der relevanten Aufgaben, die die Schule für die Gesellschaft zu übernehmen hat. Die Frage, ob Schule dabei gerecht ist, lässt sich hieraus noch nicht unmittelbar beantworten. Und es ist auch unklar, wie Schule gestaltet werden kann, damit ihre Funktionen qualitätsvoll erfüllt werden. Fend hat dies zumindest in Ansätzen gesehen und entsprechend seine strukturfunktionale Theorie der Schule erweitert.

Er rückt vor allem die Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten, die innerhalb des Schulsystems gegeben sind, in den Fokus. Die Gestaltung soll so erfolgen, dass das Angebot gut zu seinen Nutzern und Nutzerinnen passt. Damit verknüpft Fend Befunde der Schuleffektivitätsforschung mit seinem Angebot-Nutzungs-Modell. Der Bewertungsmaßstab wird somit in den Bereich der Passung von Angebot und Nutzung verschoben, wobei die Qualität der Passung durch gute Outputleistungen des Systems dokumentiert wird. Eine Verbindung zur Frage der Gerechtigkeit der »Produktionsprozesse« innerhalb des Bildungssystems sowie seiner Inputbedingungen nimmt Fend noch nicht vor.

3.2 Die Bedeutung der Schule für das Lernen – Schuleffektivitätsforschung

Vor allem in Deutschland wurden Fragen nach den Aufgaben von Schule und den dafür richtigen Rahmenbedingungen rein normativ diskutiert, ohne wirklich etwas über die Wirkungen des Schulsystems zu wissen. Dies änderte sich erst Mitte der 1990er Jahre mit der hierzulande einsetzenden Rezeption der School Effectiveness Research, also der Schuleffektivitätsforschung, die im angloamerikanischen Raum bereits auf eine längere Tradition zurückblicken konnte (Bonsen, Bos und Rolff 2008). Angeleitet durch die kybernetische Vorstellung eines auf Input, Prozess und Output basierenden Systems, das in je spezifischen soziokulturellen Kontexten gedacht wird, soll insbesondere die Frage beantwortet werden, was eine gute Schule ausmacht. Die Qualität der Schule wurde dabei an den Outputs der Schülerinnen und Schüler bemessen. Variablen auf der Input- und Prozessebene werden als Prädiktoren für den erbrachten Output betrachtet. Besonders im Rahmen der internationalen Large-Scale-Studien wie TIMSS, PISA und IGLU wurde und wird zunehmend versucht, neben Variablen auf Schulebene (z. B. Führung, Ziele, Kultur, Unterrichtsqualität) auch systemspezifische Unterschiede in den Blick zu nehmen, wie beispielsweise den Grad der Autonomie oder die Art der Ausbildung der Lehrkräfte.

Komplexe Forschungsdesigns sind aktuell darum bemüht, mehrerebenenanalytisch Variablen auf verschiedenen Ebenen mit dem Systemoutput in Verbindung zu bringen, um so empirisch zu zeigen, was ein gutes Schulsystem ausmacht. Diese empirischen Studien sind für schultheoretisches Denken ein wertvolles Korrektiv

und sie geben auch Orientierung im Hinblick auf Fragen der Gestaltung des Schulsystems – wenngleich ein Befund in Bezug auf die Bedeutung von Führung in Schulen noch nichts darüber aussagt, wie gute Schulleiterinnen und Schulleiter im System ausgebildet werden.

Mit der Schuleffektivitätsforschung kommt also ein empirischer Bezug in die Diskussion und mit der Empirie kommen Daten, die mit den theoretischen Überlegungen zu verknüpfen sind. Doch auch dieser Fortschritt löst allein noch nicht die Herausforderung, über die Frage der Gerechtigkeit nachzudenken, weil ein gutes Schulsystem, also eines, das einen hohen Leistungsoutput erzielt, durchaus als ungerecht vorgestellt werden kann. Man stelle sich nur das fiktive Beispiel vor, dass ein Schulsystem 80 Prozent seiner Schülerinnen und Schüler besonders gut fördert, sich aber um die unteren 20 Prozent nicht weiter kümmert. Dies mag den Effekt haben, dass der Mittelwert des Leistungsoutputs sehr hoch ist – leider jedoch zuungunsten der unteren 20 Prozent.

Der Output eines Systems kann also nicht allein als Maßstab genommen werden. Amartya Sen ist ja sogar der Auffassung, wie weiter oben erläutert, dass vom Ergebnis her eine Beurteilung der Gerechtigkeit gar nicht möglich sei, sondern im Vorfeld die Prozesse innerhalb des Systems zu bewerten sind. Übersetzt bedeutet dies, dass ein hoher Output aus Sens Perspektive nicht unmittelbar etwas über die Gerechtigkeit eines Schulsystems aussagt. Es mag in Bezug auf den Output zwar besser als ein anderes System sein – gerechter wird es dadurch noch lange nicht. Dies ist schnell zu erkennen, wenn wir uns wiederum ein fiktives Beispiel vorstellen: Ein Schulsystem erzeugt hohe Outputs, indem es sehr rigide mit den Schülerinnen und Schülern verfährt, besonders viele Hausaufgaben gestellt werden, rein lehrstoffbezogen und somit ohne Schülerorientierung gearbeitet wird. Solch ein Schulsystem würde Interessen und Bedürfnisse von Schülern nicht berücksichtigen, Anerkennungsprozesse verkümmern lassen und Bildung als Ausbildung verkürzen. Darum würde es trotz guter Leistungswerte im Output nicht als gerecht gelten können.

Ähnlich wie Fends Arbeit »Schule gestalten« (Fend 2008) widmet sich die Schuleffektivitätsforschung vermehrt Fragen der Gestaltung von Schule. Dabei kommt es immer mehr zu einer Verschmelzung der beiden Traditionen von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung (Bonsen, Bos und Rolff 2008; Teddlie und Sammons 2010; Townsend 2007). Zudem ist zu beobachten, dass nicht mehr allein Qualität fokussiert wird, sondern auch »Equity«, also Gleichheit. Diese wird aber weniger gerechtigkeits-theoretisch gefasst, sondern ebenfalls über den Leistungsoutput beschrieben. Dabei geht es dann um die Fähigkeit eines Schulsystems, Leistungen von Schülern von ihrem sozioökonomischen Status zu entkoppeln. Anders formuliert: »Equity« ist hergestellt, wenn ein Schulsystem gewährleisten kann, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozioökonomischen und soziokulturellen Status sowie unabhängig von Hautfarbe und Geschlecht gleiche Lernstände erreichen. Wir sehen die Nähe zu der von uns vorgeschlagenen Definition von Chancengerechtigkeit.

4. Zusammenführung der theoretischen Ansätze: Entwurf einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie

Wenngleich hier vieles nur angedeutet werden konnte, so ist zumindest klar geworden, dass sich die Frage nach der Gerechtigkeit eines Schulsystems von der Frage nach seiner Qualität unterscheidet. Wir sind der Meinung, dass es notwendig ist, eine integrierte Schultheorie zu entwickeln, die bezogen auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule nicht allein Zielperspektiven für die Entwicklung von Schule durch Qualitätsmerkmale guter Schulsysteme bereithält, sondern auch eine Antwort auf die Frage nach der Gerechtigkeit eines Schulsystems bietet. Zudem sollten die theoretischen Überlegungen dergestalt sein, dass sie sich zumindest in Ansätzen empirisch abbilden lassen. Darum ist es notwendig, Indikatoren zu finden, die etwas über die gerechte Ausgestaltung des Schulsystems aussagen können.

Es konnte gezeigt werden, dass strukturfunktionale Ansätze innerhalb der Schultheorie die Verbindungslinien zwischen Schule und Gesellschaft herausstellen, ihnen jedoch zumeist ein Konzept oder ein theoretischer Ansatz fehlt, der die Gestaltung von Schule auch an den Schnittstellen zur Gesellschaft bearbeitet. Fend (2008) hat hierzu einen ersten Beitrag geleistet und gezeigt, wie Schule auf welchen Ebenen gestaltet werden kann, wobei er die Ebene institutioneller Ordnungspolitik, die Mesoebene der Schule sowie die Mikroebene des Unterrichts unterscheidet.

Solche Überlegungen sind eine notwendige Ergänzung zu den deskriptiven Beschreibungen der strukturfunktionalen Ansätze. Sie rücken die Steuerung des Schulsystems sowie die Koordinierungs- und Gestaltungsprozesse in Schule und Unterricht in den Blick (Berkemeyer 2010) und bieten auch Erklärungspotenziale und Analyseperspektiven für aktuelle bildungspolitische Steuerungsperspektiven. Hier wären beispielsweise Aktivitäten einer evidenzbasierten Bildungspolitik (Alt-richter und Maag Merki 2010), einer bedarfsorientierten Steuerung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2010) oder der Implementierung von Bildungsstandards und zentralen Abschlussprüfungen zu nennen. Eine Untersuchung von Steuerungshandlungen und deren Effekte auf die Gerechtigkeit der Schulsysteme und somit die Legitimation der Formation der Schulsysteme, die neben den benannten Steuerungsaktivitäten beispielsweise auch Curricula als Rahmenvorgaben des Unterrichts und Formen der Leistungsbeurteilung auf der Mikroebene in den Blick zu nehmen hätte, kann hier allerdings nicht vorgenommen werden und auch in Bezug auf ihre gerechtigkeitstheoretische Fundierung nicht weiter ausgearbeitet werden. Ein solcher Untersuchungskomplex wäre aber gewiss eine wertvolle Ergänzung zu der hier vorgelegten Studie.

Mit der Integration der Gestaltungsdimension in seine Schultheorie ist es Fend gelungen, unterschiedliche Aspekte der Schuleffektivitätsforschung einzubinden. Dadurch kann bereits eine Antwort auf die Frage gegeben werden, wie das Schulsystem zu gestalten ist, damit es seine Funktionen nicht nur erfüllt, sondern die

Resultate auch als qualitativ voll erachtet werden können. Die Gestaltung des Systems kann dabei nur in den Bereichen Input, Prozess, Output sowie den dazwischenliegenden Schnittstellen geleistet werden. Die Kontexte des Systems sind vom System selbst kaum unmittelbar steuerbar. Nun haben wir gefordert, dass diese Verbindung von strukturfunktionalen Überlegungen sowie Steuerungs- und Gestaltungsansatz noch um die gerechtigkeits-theoretischen Aspekte zu ergänzen ist.

Die Kombination der vorliegenden schultheoretischen Dimensionen mit den gerechtigkeits-theoretischen Ansätzen erscheint ein erstes probates Mittel, um zu einem integrierten gerechtigkeits-theoretischen Ansatz zu gelangen. Da es höchst kompliziert ist, wenn überhaupt möglich, die Gerechtigkeitsansätze empirisch so zu operationalisieren, dass sie trennscharf voneinander sind, werden sie vorerst als ein gemeinsamer Gerechtigkeitsbezug vorgestellt. In weiteren Analysen können dann Eigenheiten des einen oder anderen Ansatzes stärker wieder in den Blick genommen werden. Zur Herausarbeitung von Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems genügt somit vorerst eine einfache Kreuztabellierung. Wenngleich beim Output zumeist an Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern gedacht wird, erinnert uns die strukturfunktionale Schultheorie daran, dass neben Qualifikation auch Integration, Enkulturation und Allokation bedeutsame Leistungen (Outputs) des Schulsystems sind.

Es muss an dieser Stelle jedoch noch eine weitere Unterscheidung eingeführt werden, die sich aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Zugänge von Strukturfunktionalismus und Schuleffektivitätsforschung ergibt. Alle Funktionen des Schulsystems werden in strukturfunktionaler Hinsicht als Resultate oder Leistungen des Schulsystems beschreibbar. Aus Sicht der Schuleffektivitätsforschung lassen sich bestimmte Funktionen jedoch auch der Input- oder Prozessdimension zuordnen. So ist die durch das Schulsystem vorgenommene Allokation ein Prozessmerkmal. Die Integration ist eine Funktion, die sich auf zwei Dimensionen beziehen lässt, da sie zum einen durch die schulstrukturellen Gegebenheiten entsteht, zum anderen sich auch als Ergebnis schulischer Erziehungs- und Lernprozesse, also als Output fassen lässt. Im Chancenspiegel wird dieser Aspekt vor allem als Inputvariable verstanden, die die schulstrukturellen Merkmale der Schulsysteme in einer spezifischen Weise berücksichtigt (vgl. hierzu den Abschnitt Integrationskraft).

Über die Einbindung der gerechtigkeits-theoretischen Ansätze ergibt sich nun die Frage, wie ein Schulsystem zu gestalten ist, damit es nicht nur Qualität liefert, sondern auch gerecht ist. Dies muss in Bezug auf die drei Dimensionen (Input, Prozess, Output) sowie die benannten Funktionen des Schulsystems erfolgen. Unser Vorschlag lautet, vier Gerechtigkeitsdimensionen zu benennen, die die bisherigen schultheoretischen Ansätze aufgreifen und diese um einen gerechtigkeits-theoretischen Aspekt ergänzen. Sie sollen so gewählt werden, dass sie auf die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme, auf ihre Funktionalität abheben und zugleich operationalisierbar bleiben. Die Dimensionen werden nachfolgend kurz vorgestellt

(vgl. auch Tab. 1). Eine Übersicht der Dimensionen und der jeweiligen Indikatoren erfolgt in Tabelle 2, wobei darauf hinzuweisen ist, dass das Indikatorenset nicht als unveränderbar und/oder erweiterbar aufgefasst werden darf. Der Chancenspiegel orientiert sich hier an der Maxime einer auf eher wenigen Indikatoren je Dimension beruhenden Beschreibung.

Im Anschluss werden die Dimensionen ausführlich beschrieben. Dort wird auch auf unterschiedlichen Dimensionen eines Indikators, die durch die jeweilige gerechtigkeitstheoretische Folie hervortreten, Bezug genommen.

Tabelle 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen

Schul- theoretische Gerech- tigkeits- theoretische Dimension	Input	Prozess	Output	
	(Integration)	(Allokation)	(Qualifikation, Allokation und Enkulturation)	
Institutionenansatz, Befähigungsansatz, Anerkennungsansatz	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe

Die Dimension »Integrationskraft« greift nicht allein die gesellschaftliche Notwendigkeit der Integration der jungen Generation in die Gesellschaft auf, sondern fokussiert in der hier vorgelegten Deutungsweise auch auf die Frage, welche Kinder mit- und voneinander lernen können und unter welchen schulischen Rahmenbedingungen dies geschieht. Es wird somit ein systemimmanentes Verständnis vorgeschlagen, wodurch vornehmlich Exklusionsmomente im Schulsystem (Förderschulsystem) sowie Möglichkeitsräume sozialer Integration (Ganztagsschulsystem) beleuchtet werden.

Gerechtigkeitsannahme zur Integrationskraft

Soziale und systemische Integration (vgl. den Abschnitt »Integrationskraft«) sind Gradmesser einer gerechten Gesellschaft. Integration kann dabei nicht auf Exklusion basieren. Die soziale Integration kann erleichtert werden, wenn zeitliche Räume geboten werden, in denen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aufbauen, indem sie kommunikativ Gemeinschaft erfahren.

In der Prozessdimension mag zunächst die Frage nach der Unterrichtsqualität und der Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion relevant erscheinen. Wenngleich dies sicher interessante Aspekte der Prozessdimension sind, muss doch konstatiert werden, dass die Möglichkeit, sie über Indikatoren zuverlässig abzubilden, stark eingeschränkt ist. Zudem ist zu fragen, wie der Gerechtigkeitsaspekt in diesen Dimensionen zum Vorschein treten kann. Darum wird im Chancenspiegel die Prozessdi-

mension ausschließlich über Anschlüsse im System sowie über Auf- und Abwärtsbewegungen im System dargestellt (vgl. zu diesem Vorgehen auch UNDP 2010). Die Dimension bezeichnen wir als Durchlässigkeit. Gerechtigkeitsaspekte lassen sich innerhalb dieser Dimension gut beobachten, beispielsweise beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, wenn etwa bei gleicher Befähigung Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status keine Empfehlung für einen Gymnasialbesuch erhalten wie jene mit höherem sozioökonomischem Status. Es wird somit danach geschaut, wie gerecht Anschlüsse erfolgen und wie starr oder flexibel ein System mit Schülerbiografien verfährt.

Gerechtigkeitsannahme zur Durchlässigkeit

Der Zwang zur Selektion ist aus pädagogischer Perspektive eine grundsätzliche Zumutung, da Selektionsprozesse nicht auf pädagogische Entwicklungsarbeit setzen, sondern auf strukturelle Homogenisierung. Will eine Gesellschaft solche Selektionsprozesse beibehalten (und letztlich werden sie nicht aus Gesellschaften eliminiert werden können), muss dafür Sorge getragen werden, dass sie so weit wie möglich gerecht sind. Dies ist der Fall, wenn Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken im System unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der Kinder und Jugendlichen sind und auch systeminterne Angebotsformationen nicht zu Verzerrungen innerer Zuweisungsprozesse führen, also die Beschaffenheit des Systems selbst zu ungerechten Schülerströmen führt.

Im Bereich des Outputs sehen wir zwei Gerechtigkeitsdimensionen. Zum einen findet sich hier die Dimension der Kompetenzförderung. Sie gibt Auskunft über die Fähigkeit eines Schulsystems, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer sozioökonomischen Lage, ihres Geschlechts oder ihrer Hautfarbe vergleichbare Lernbedingungen vorfinden und entsprechend zu vergleichbaren Lernergebnissen kommen, auch bezogen auf Aspekte, die für die Enkulturation von Bedeutung sind. Damit kann nicht gemeint sein, dass alle Kinder am Ende der Schulzeit gleiche Kompetenzen haben – dies wäre naiv und gesamtgesellschaftlich wohl auch kaum wünschenswert. Unterschiedliche Kompetenzen sind im eigentlichen Sinne des Wortes normal.

Zum anderen findet sich neben der extern und wissenschaftlich objektiven Beschreibung von Outputs in Form von Kompetenzen eine zweite Dimension, die eine interne, also systemspezifische Outputvariable darstellt. Gemeint sind die Zertifikate, die in einem Schulsystem vergeben werden. Entsprechend bezieht sich die vierte Gerechtigkeitsdimension auf die Zertifikatsvergabe. Zertifikate sollten entsprechend der an sie gestellten Anforderungen vergeben werden. Zudem sollten Zertifikate vergleichbar sein, also ein Abitur im Bundesland A mit dem Abitur im Bundesland B. Ein Hinweis auf die Vergleichbarkeit und somit auch die Gerechtigkeit der Vergabep Praxis von Zertifikaten kann durch die Verknüpfung von Zertifikatsvergabe und Kompetenzförderung entstehen.

Gerechtigkeitsannahme zur Kompetenzförderung

Schulsysteme können nur dann Gerechtigkeit für sich in Anspruch nehmen, wenn sie sämtliche Potenziale von Schülerinnen und Schülern ausschöpfen und keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zulassen.

Gerechtigkeitsannahme zur Zertifikatsvergabe

Je höherwertiger eine angemessene Zertifikatsvergabe erfolgt – also unter Berücksichtigung der an die Zertifikate gestellten systeminternen Anforderungen und ihrer systeminternen wie systemexternen Vergleichbarkeit –, umso gerechter ist das Schulsystem in Bezug auf die Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind.

Die hier vorgeschlagenen vier Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems verstehen wir – so eine vorläufige Zusammenfassung der angestellten Überlegungen – als ein Resultat der Auseinandersetzung mit Ansätzen aus der Gerechtigkeitstheorie, der Schultheorie sowie der zahlreichen Befunde zu Ungleichheit im Schulsystem, die teils auf Erkenntnissen der allgemeinen amtlichen Statistik und teils auf den großen Kompetenzuntersuchungen der letzten Jahre basieren. Erst aus dieser Zusammenschau erscheint es uns möglich, geeignete Gerechtigkeitsdimensionen vorzuschlagen und aussagekräftige Indikatoren zu benennen. Dabei erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. So sind z. B. für weitere Analysen ergänzende Indikatoren denkbar, etwa solche, die auf Geschlechterdisparitäten abheben, die wir hier nicht berücksichtigen (vgl. das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2009).

5. Die vier Gerechtigkeitsdimensionen des Chancenspiegels

Im Folgenden werden wir die von uns entwickelten Gerechtigkeitsdimensionen ausführlich darstellen und sie an die schultheoretischen und gerechtigkeitstheoretischen Ansätze rückbinden. Die Bezeichnungen der vier Dimensionen sind zunächst als Vorschläge zu verstehen. Die Anzahl und die Bezeichnungen lassen sich allerdings gut vor dem Hintergrund der ausgewählten Indikatoren (empirisches Argument) sowie der theoretischen Ausführungen zur Gerechtigkeit sowie zum Schulsystem (theoretisches Argument) begründen. Die Bezeichnung soll dabei auch nochmals die im Chancenspiegel eingenommene Perspektive verdeutlichen, aus der heraus uns die Fähigkeit der Schulsysteme interessiert, Integration herzustellen, Durchlässigkeit sinnvoll zu begünstigen sowie Kompetenzen und Zertifikate auszuschöpfen. Wir fragen also explizit nach den Leistungen der Schulsysteme der Länder in Bezug auf die vier Gerechtigkeitsdimensionen.

Tabelle 2: Theoretische Zuordnung der im Chancenspiegel berücksichtigten Indikatoren

Schultheoretische Dimensionen			
Input Integration	Prozess Allokation	Output Qualifikation, Allokation, Enkulturation	
Gerechtigkeitsdimensionen			
Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote)	Relative Chancen auf Gymnasialbesuch (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Primarstufe (IGLU)	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife
Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf (Inklusionsanteile)	Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen: Fokus Gymnasialanteile	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Sekundarstufe (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife
Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Exklusionsquote)	Wechsel zwischen den Schulformen: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechsel	Erreichte Kompetenzwerte der unteren 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Zusammenführung der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen und Kompetenzerwerb
Anteil Ganztagschulen an allen Schulen	Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer in Sekundarstufe I und II	Erreichte Kompetenzwerte der oberen 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
Anteil Schülerinnen und Schüler im Ganztag an allen Schülerinnen und Schülern	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren im Berufsbildungssystem nach schulischer Vorbildung, Fokus Duales System und Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss	Ganztagsschule und Schulleistung (IGLU, TIMSS, PISA)	Ausländische Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
Anteil Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztag an allen Schülerinnen und Schülern		Abstände der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund (IGLU)	Zusammenführung der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen und Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss aus beruflichen Schulen
		Abstände der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu denen mit Migrationshintergrund (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	
		Vorsprung von Kindern in den Kompetenzwerten mit mehr als 100 Büchern im Haushalt (IGLU)	
		Vorsprung der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzwerten aus den oberen EGP-Klassen zu Schülerinnen und Schülern aus den unteren EGP-Klassen (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	

Integrationskraft

In modernen Gesellschaften, die soziologisch als ausdifferenzierte Gesellschaften von Teilsystemen zu verstehen sind (Habermas 1981a, 1981b; Luhmann 1984), kann zwischen Systemintegration und sozialer Integration unterschieden werden. Systemintegration wird durch generalisierte Kommunikationsmedien hergestellt. Für administrative Systeme ist dieses Medium das Recht. Die Systemintegration im Schulbereich wird rechtlich über die Schulpflicht sichergestellt. Pädagogisch betrachtet genügt eine rein rechtliche Systemintegration jedoch nicht. Ihr muss eine soziale Integration folgen (vgl. hierzu ausführlich Habermas 1981a, 1981b). Erst die soziale Integration ermöglicht es Individuen, Bildungsprozesse im Modus kommunikativen Handelns zu vollziehen (Habermas 1981b). Solche Akte kommunikativen Handelns können auch als kollektive Lernprozesse bezeichnet werden (Miller 1986). Sie bieten den Boden einer tief verankerten sozialen Integration.

Mit der Integrationskraft des Schulsystems bezeichnen wir nun eine Dimension, die Auskunft darüber gibt, wie gut es einem Schulsystem gelingt, mit seinen Angeboten Kinder und Jugendliche systemspezifisch sowie sozial zu integrieren. Zum einen fragen wir, wer am Regelschulsystem beteiligt wird, und heben so besonders auf die Frage der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen ab. Derzeit beobachten wir in Deutschland noch eine weitgehende Exklusion durch die Ausdifferenzierung des Systems in Förderschul- und Regelschulsystem. Im Hinblick auf die soziale Integration blicken wir auf die Möglichkeiten, die das Schulsystem bereithält, um kommunikativ zu handeln. Hierbei können wir jedoch nicht die Qualität solcher Handlungen berücksichtigen, sondern nur die Bedingung der Möglichkeit befragen, indem wir beobachten, wie lange Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben wird, am Schulalltag teilzunehmen. Hierbei heben wir auf die Beschulung im Ganzttag ab.

Bezogen auf die ausgeführten schultheoretischen Funktionsbereiche (Fend 2006) ist diese Dimension für alle Bereiche relevant, weil sie eine Bedingung der Möglichkeit zur Teilhabe an Schule beschreibt. Im Bereich der gemeinsamen Beschulung geht es darum, inwieweit es gelingt, Schülerinnen und Schüler zunächst systembezogen zu integrieren. Aus einer anerkennungstheoretischen Position muss bezweifelt werden, ob eine gesellschaftliche Teilhabe sinnvoll gelernt werden kann, wenn die Exklusion eine der ersten institutionellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen ist. Im Fall der getrennten Beschulung haben weder Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen noch solche aus Förderschulen die Möglichkeit der wechselseitigen Anerkennung, da ihnen die Begegnung mit »dem Anderen« verwehrt bleibt. So bleiben sie füreinander fremd.

Diese Fremdheit ist noch viel zu oft in der öffentlichen und privaten Infrastruktur dokumentiert, die auf die besonderen Bedürfnisse, beispielsweise von gehbehinderten, blinden und tauben Menschen, längst nicht hinreichend eingestellt ist. Auch die meisten Schulgebäude gehen wie selbstverständlich davon aus, dass alle Kinder Treppen steigen können oder auf Orientierungsmarken auf dem Schulhof und den

Fluren nicht angewiesen sind. Auch in der Vermeidung der Duldung von abweichendem Verhalten, etwa in Fällen von Erziehungsschwierigkeit, wird dies deutlich.

Die hier beschriebene Exklusion, die durch den Unterschied von Förderschule⁴ und Regelschule bezeichnet ist, hat aus unserer Sicht darum eine andere Qualität als die Selektion im Anschluss an die Grundschule, da mit ihr eine tiefgreifende gesellschaftliche Stigmatisierung von Personen legitimiert wird. Wie auch immer dieser Vorgang formaljuristisch seine korrekte Bezeichnung finden mag und was immer auch real an Arbeit und auch guter Arbeit geleistet wird – faktisch bleibt der gesellschaftliche Stempel des wie auch immer »behinderten« Schülers (Preuss-Lausitz 2010).

Die Teilnahme am Ganzttag wird hier sowohl unter anerkennungstheoretischer Perspektive als auch unter dem Konzept der Befähigung betrachtet. Gerade persönliche Kontakte und Freundschaften können im Raum ganztägiger Bildung eine neue und umfänglichere Bedeutung erhalten (Anerkennung). Zudem erscheint uns die Annahme plausibel, dass im Zuge des Ganztags nicht allein schulisch geprüfte Fähigkeiten weiterentwickelt werden, sondern auch Fähigkeiten kultureller und politischer Teilhabe.⁵ Diese erachten wir gleichbedeutend mit den grundlegenden Kompetenzen in zentralen Domänen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften.

Es sei angemerkt, dass die meisten der hier im Chancenspiegel verwendeten Indikatoren nur Quantitäten erfassen und darum eben noch nicht hinreichend über die Qualitäten der beobachteten Bereiche Auskunft geben. Größere Quantitäten können demnach vor allem als Bedingung der Möglichkeit für mehr Gerechtigkeit angesehen werden. Konkret: Eine höhere Teilnahmequote am Ganzttag ist die Voraussetzung, um vom Ganzttag profitieren zu können. Hierbei wird zugleich unterstellt, dass das Angebot, wie auch im sonstigen Schulalltag, grundsätzlich sinnvoll ist.

Die Gerechtigkeitsdimension »Integrationskraft« wird über sechs Indikatoren beschrieben, wobei drei den Bereich der gemeinsamen bzw. getrennten Beschulung betreffen und drei Indikatoren sich auf den Bereich des Ganztags beziehen. Wie ausgeführt, gehen wir davon aus, dass eine hohe Integrationskraft sich günstig auf die Gerechtigkeit eines Schulsystems auswirkt. Somit ist beispielsweise der Anteil an inklusiver Beschulung selbst bereits ein Gerechtigkeitskriterium. Zudem kann dann erwartet werden, dass die Integrationskraft auch positiv auf andere Gerechtigkeitsdimensionen wirkt. Wir werden auf solche Querverbindungen zwischen den Dimensionen immer wieder eingehen, ohne aber bereits eine vollständige Theorie hierzu vorlegen zu können.

Durchlässigkeit

In Bezug auf die Funktionsbereiche des Schulsystems lässt sich die Durchlässigkeit der Allokation zuordnen, da die Durchlässigkeit Auskunft über die »Stellung in der schulischen Leistungshierarchie« gibt (Fend 2006: 51, Abb. 4). Die vorhandene oder

nicht vorhandene Durchlässigkeit in Schulsystemen sagt etwas über ihre »Allokationsbereitschaft« aus, also die systembedingten Bewegungsdynamiken von Schülerströmen.⁶ Damit ist gemeint, dass die Schulsysteme offensichtlich nicht dazu bereit bzw. nicht darauf eingestellt sind, in gleicher Weise beispielsweise hohe Abschlüsse zu vergeben. Die Gründe sind vielfältig. Die Kultur und Tradition der Schulsysteme kann hierfür genauso bedeutend sein wie die wirtschaftliche Situation des Landes und die vorhandene Beschäftigungsstruktur. Unplausibel ist die Annahme, unterschiedliche Abschlussquoten seien allein in der Schülerschaft begründet. Solche Argumente sind versteckt naturalistisch und wenig aufgeklärt. Zudem verdrängen sie die originäre Verantwortung der Schulsysteme für ihre Kinder.

Es muss zwischen vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit unterschieden werden. Bei vertikaler Durchlässigkeit geht es zum Beispiel um die Möglichkeit, aufgrund der Entkopplung von Schularten auch höhere Abschlüsse über den Weg anderer Schularten zu erlangen, also konkret etwa den Übertritt von Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe (Bellenberg 1999). Bei der horizontalen Durchlässigkeit geht es um den Wechsel von Schülerinnen und Schülern zwischen den Schulformen der gleichen Schulstufe, also um Auf- und Abstiege in Bezug auf die hierarchische Stellung der Schulform im Gesamtsystem, die sich unter anderem aus den angebotenen Abschlüssen, aber auch aus Prestige und gesellschaftlicher Wertschätzung ergibt. Zudem greifen wir unter der Dimension der Durchlässigkeit Übergänge und Anschlüsse des Schulsystems auf. Hier werden insbesondere der Übergang von der Grundschule in das Gymnasium und der Übergang in das Berufsbildungssystem beleuchtet. An dieser Stelle verlassen wir also kurz das allgemeinbildende Schulsystem, um auf eine zentrale Anschlussstelle aufmerksam zu machen. Auch auf das Anschlusssystem der Hochschulbildung gehen wir kurz ein.

Wie sind die gewählten Beobachtungsbereiche nun gerechtigkeitstheoretisch zu deuten? Im negativen Fall der Abschulung (also dem Wechsel auf eine Schulform, die einen niedrigeren Abschluss anbietet) oder der Klassenwiederholung wäre aus Sicht der Verteilungsgerechtigkeit und des Unterschiedsprinzips zu fragen, ob diese Regelung tatsächlich allen zugutekommt. Wer wird durch diese Maßnahmen tatsächlich begünstigt? Besonders in Fällen der Abschulung als »Schutzfunktion für die Schule und Klasse« muss es zu Legitimationsproblemen für diese Praxis kommen. Aus einer anerkennungstheoretischen Sicht muss gefragt werden, ob solche Formen der institutionellen und persönlichen Ablehnung nicht eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen Integrität bedeuten. Umgekehrt scheinen Aufstiege von Schülerinnen und Schülern als Formen der Anerkennung geeignet zu sein, da in wechselseitiger Beziehung eine Anerkennung der jeweiligen Leistungen erfolgt.

Die ersten beiden Indikatoren der Dimension »Durchlässigkeit« beziehen sich auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Dabei konzentrieren wir uns jeweils auf den Übergang in das Gymnasium, weil dabei die Schülerinnen und Schüler die größten Chancen haben, erfolgreich Bildungskarrieren zu verfolgen. Besonders verdeutlicht dies der Befund von Baumert, Stanat und Water-

mann (2006), dass Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus fungieren. Der folgende Indikator bezieht sich auf Auf- und Abstiege von Schülerinnen und Schülern. Der vierte Indikator erfasst die Wiederholerquote. Im abschließenden Indikator geht es um den Übergang in das Berufsbildungssystem.

Wie beschrieben zeigt sich, dass die Dimension »Durchlässigkeit«, die sowohl Übergänge als auch Wechsel zwischen Schulformen sowie Wiederholerquoten umfasst, gerechtigkeits-theoretisch bedeutsam ist. Bei dieser Dimension muss darauf geachtet werden, dass eine hohe Durchlässigkeit allein kein Gerechtigkeitsmerkmal sein kann. Vielmehr müssen die Richtungen der Durchlässigkeit und ihre Anschlussstellen berücksichtigt werden. Doch auch hier geht es darum, über den Vergleich darauf aufmerksam zu machen, dass es unterschiedliche Kulturen der Durchlässigkeit gibt, die als unterschiedlich gerecht bewertet werden können.

Kompetenzförderung

Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind den Funktionsbereichen Enkulturation und in besonderem Maße dem der Qualifikation zuzuordnen. Eine Ausschöpfung potenzieller Kompetenzen, so die Annahme, kommt sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Gesellschaft insgesamt zugute, da diese vor allem in Form von Erwerbstätigkeit, aber auch politisch-kultureller Teilhabe einen Beitrag zur persönlichen wie gesellschaftlichen Entwicklung leisten können.

Mit der zunehmenden Nutzung von Verfahren der Kompetenzmessung im Schulbereich wird nicht nur eine präzise Beschreibung von Lernständen für bestimmte Domänen möglich, sondern es eröffnen sich zugleich vielfache Analyse-möglichkeiten, die in den letzten gut 15 Jahren zunehmend Anwendung gefunden haben. Mit der zuverlässigen testbasierten Messung von Kompetenzen wird es möglich, einen spezifischen Output von Schulsystemen zu beobachten und zu analysieren. Besonders die als zentral erachteten Domänen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften werden dabei immer wieder untersucht. Als Basiskompetenz für alle Schulfächer ist die Lesekompetenz zu sehen, da sie Voraussetzung ist, an den allermeisten Unterrichtsinhalten überhaupt partizipieren zu können. Ein historisches Bewusstsein wird sich genauso wenig einstellen wie politische Urteilsfähigkeit, wenn zentrale Quellen aufgrund mangelnder Lesekompetenz verschlossen bleiben. Dies trifft umso mehr zu, als wir vor allem durch das Internet noch stärker als je zuvor zu einer literalen Gesellschaft werden, in der wir vielfache Kontakte ganz ohne gesprochene Sprache pflegen können (Assmann 2007; Castells 2003). Aus diesem vornehmlichen Grund haben wir Lesen als die zentrale Referenzdomäne herangezogen.

Kompetenzen sagen sowohl etwas über die Stellung innerhalb der schulischen Leistungshierarchie aus als auch über die Verfügung berufsrelevanter Fähigkeiten. Der Erwerb von Kompetenzen kann insbesondere vom Befähigungsansatz und vom Verteilungsansatz her gerechtigkeits-theoretisch verstanden werden. Dabei geht es

um die Frage, ob das Schulsystem zufällige Unterschiede (Rawls spricht auch von natürlichen Unterschieden) zwischen Schülerinnen und Schülern verschärft oder ob es gelingt, im Sinne des Unterschiedsprinzips alle Lernenden ohne Benachteiligung zu fördern. Eine nicht vollständige oder – weniger hart formuliert – nachlässige Kompetenzausschöpfung muss in diesem Sinne als institutionell ungerecht betrachtet werden. Aus Sicht des Befähigungsansatzes deuten nicht ausgeschöpfte Kompetenzen darauf hin, dass Chancen zur freien Lebensgestaltung eingeschränkt bzw. erst gar nicht eröffnet werden.

Die ersten beiden Indikatoren der Dimension »Kompetenzförderung« beziehen sich auf die Lesekompetenz der Viertklässler sowie der Neuntklässler. Der dritte Indikator betrachtet die Lesekompetenz der Neuntklässler jeweils für die oberen und unteren zehn Prozent. So erfahren wir etwas über die institutionelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Der vierte Indikator basiert auf eigenen Berechnungen und betrachtet den bereits angesprochenen Zusammenhang von Ganztag und Kompetenzerwerb. Die letzten drei Indikatoren beziehen sich auf den Zusammenhang von Kompetenzerwerb und Migrationshintergrund respektive sozialer Herkunft.

Mit der Gerechtigkeitsdimension der Kompetenzförderung wird im Chancenspiegel eine auch international hoch relevante Dimension in den Blick genommen. Bei aller Bedeutsamkeit dieser Dimension, die besonders durch das große öffentliche Interesse an den PISA-Befunden entstanden ist, darf sie nicht als dominierend angesehen werden. Vor allem ist eine zu schnelle und einseitige Betonung hoher Kompetenzwerte gegenüber anderen Gerechtigkeitsdimensionen zu vermeiden. Im Sinne Sens ist der Kompetenzerwerb lediglich ein »einfaches Ergebnis« (Sen 2010: 51) und kann daher nicht allein über Gerechtigkeit im Schulsystem entscheiden. Gleichwohl ist die Objektivität dieser Dimension hoch zu schätzen, da hier gewissermaßen ein externes Kriterium zugrunde gelegt werden kann, während die anderen Dimensionen systemimmanent sind. Insgesamt gilt für diese Dimension die Annahme: je höher die erreichte Kompetenzförderung, desto gerechter das Schulsystem (Perspektive Befähigungsansatz).

Zugleich kann das System Gerechtigkeitsvorteile verlieren, wenn zufällige Merkmale von Schülerinnen und Schülern zu negativen Effekten führen, die gemeinhin als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet werden (Verletzung des Unterschiedsprinzips der Verteilungsgerechtigkeit). Dies bezieht sich beispielsweise auf die Indikatoren, die den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft bzw. Migrationshintergrund fokussieren. Mit Blick auf ein gerechtes Schulsystem ist in diesem Fall also die Frage leitend, inwieweit hier keine Kopplung besteht.

Zertifikatsvergabe

Mit dem Begriff der Zertifikatsvergabe als vierter Gerechtigkeitsdimension des Chancenspiegels verfolgen wir die Frage, ob die Schulsysteme eine institutionell

gerechte Verteilung der Zertifikate vornehmen. Damit wird der Funktionsbereich der Allokation fokussiert, da die Zertifikate oder Abschlüsse unmittelbar über die weiteren direkten Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern entscheiden. In diesem Bereich werden somit im Wesentlichen erreichte und nicht erreichte Abschlüsse angeschaut.

Die Zertifikatsdimension kann wiederum aus einer verteilungstheoretischen wie aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive besonders aufschlussreich sein. Aus Sicht der Verteilungsgerechtigkeit geht es wieder darum, ob das Unterschiedsprinzip gewahrt bleibt, die Institution Schule somit gerecht ist. Aus der Perspektive des Anerkennungsansatzes gilt es aber auch zu fragen, wie sich Schulsystem und Schüler in Bezug auf erbrachte Leistungen begegnen und ob eine Leistungsgerechtigkeit im Sinne des Anerkennungsparadigmas vorliegt.

Besonders in Fällen der Nichtzertifizierung von Schülern liegt eine offizielle Nichtanerkennung vor. Diese vorläufige Exklusion (das Nachholen von Abschlüssen ist ja möglich) ist dann anerkennungstheoretisch problematisch, wenn die Ursache einseitig bei den Schülern vermutet wird, weil damit ein direkter Hinweis auf fehlende Bereitschaft zur Anerkennung einer gemeinsamen Praxis vorliegt. Auch hier erhält die Dimension ihre Bedeutung durch die Möglichkeit des Vergleichs. Erst im Vergleich zeigen sich mögliche Ungerechtigkeiten, weil es unplausibel ist, deutliche Unterschiede anzunehmen. Es sind die gefundenen Unterschiede, die Erklärungen fordern, weil erst im Wissen um solche Unterschiede mangelnde Gerechtigkeit oder Fairness vermutet werden kann.

Sechs Indikatoren wurden für die Dimension »Zertifikatsvergabe« ausgewählt: Die ersten beiden erfassen die Absolventen mit Hochschulreife, einmal nur aus den allgemeinbildenden Schulen und einmal insgesamt, also inklusive der berufsbildenden Angebote zur Erlangung der Hochschulreife. Der dritte Indikator führt diese Absolventenquote und erreichte Kompetenzen zusammen. Im vierten Indikator werden Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss erfasst. Verabredungen zur Reduzierung von Absolventen ohne Abschluss wurden auch bereits in der Kultusministerkonferenz getroffen (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008). Der fünfte Indikator differenziert dies nach ausländischen⁷ Jugendlichen aus. Der sechste Indikator kreuzt in einer Gegenüberstellung die Abgänge aus den allgemeinbildenden Schulen mit den Schülerinnen und Schülern aus den beruflichen Schulen, die dort einen Hauptschulabschluss erworben haben.

In der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« liegen vergleichsweise harte Indikatoren vor, da beispielsweise Zertifikate am Ende von Schullaufbahnen tatsächlich formal und faktisch über weitere Lebenschancen entscheiden können. Wenngleich Zertifikate auch nachgeholt werden können, muss es doch Ziel sein, möglichst alle Kinder und Jugendlichen mit einem Zertifikat begründet auszustatten. Insofern gilt: Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die vergebenen Zertifikate, als desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden. Dies gilt aus unserer Sicht so lange, bis die Schulsysteme nachweisen können, dass sie tatsächlich alle vorhandenen Kompetenzen ausschöp-

fen. Derzeit ist dies noch nicht der Fall. Hinweise auf das Unvermögen von Schülern müssen insofern mit äußerster Skepsis betrachtet werden. Im anerkennungstheoretischen Paradigma bleibt die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an Schule und Gesellschaft eine auf wechselseitiger Anerkennung basierende Leistung beider Seiten unter Einschluss gesamtgesellschaftlicher Bedingungen.

6. Grenzen und Perspektiven

Die von uns vorgeschlagenen Gerechtigkeitsdimensionen wurden in Tabelle 2 zusammenfassend dargestellt. Dort finden sich auch noch einmal die Indikatoren sowie die Bezüge zur Schultheorie und zu den Gerechtigkeitstheorien.

Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass die Dimensionen jeweils für sich betrachtet werden können und aus einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive auch einen Eigenwert haben. Die alleinige Rückführung von Gerechtigkeitsurteilen auf Effekte im Lernzuwachs oder bei der Zertifikatsausschöpfung wäre Sen folgend eine Verkürzung auf »Culmination Outcomes«. Wenngleich die Outcomes von Bedeutung sind, dürfen sie nicht die allein dominierenden Kriterien zur Beurteilung von Chancengerechtigkeit sein.

Neben einer getrennten Betrachtung der Dimensionen haben die Ausführungen aber zudem verdeutlicht, dass es Wechselbeziehungen zwischen ihnen gibt. Mitunter werden diese zwar gesehen, die zugrunde gelegten Dimensionen oft aber nicht als gleichwertig anerkannt. Dies führt dazu, dass die von uns als eigenständig gewerteten Gerechtigkeitsdimensionen nur noch als Prädiktoren Verwendung finden, also zwar als relevant, aber für die Frage der Gerechtigkeit nicht im ursprünglichen Sinne eigenständig anerkannt werden. Darum sei nochmals darauf hingewiesen, dass jede der vier Dimensionen zunächst für sich als bedeutsam erachtet wird. Diese Grundannahme kann nicht allein der Logik der Effizienz oder Effektivität folgen. Effizienz und Effektivität sind nur zwei Beurteilungsmaßstäbe, die etwas über Gerechtigkeit aussagen können. Sie sind aber allein keineswegs hinreichend. Dies ist eine der zentralen Botschaften aller hier vorgestellten Ansätze zur Gerechtigkeit.

Der Chancenspiegel legt den Fokus besonders auf den Output der Schulsysteme, was sich allein an den zwei veranschlagten Gerechtigkeitsdimensionen »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« erkennen lässt. Hierbei wurde jedoch versucht, die Outputseite des Systems nicht losgelöst von den anderen Systemdimensionen zu begreifen, sondern sie komplementär zu der Input- und Prozessdimension zu konzipieren. Im Rahmen dieses Instruments muss allerdings darauf verzichtet werden, detaillierte Analysen über spezifische Gelegenheitsstrukturen der Länder und ihre Inputgestaltungen vorzunehmen. Dies ist zum einen der Absicht dieses ersten Chancenspiegels geschuldet, zunächst für eine Status-quo-Beschreibung zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme »Realisierungsver-

gleiche« (Sen 2010: 37) von Gerechtigkeit vorzunehmen. Zum anderen können einige Dimensionen auch aufgrund der Datenlage nicht mit weiteren Indikatoren empirisch beschrieben werden. So kommt es vor, dass Datensätze entweder nicht in einem Format vorliegen, dass sie ländervergleichend zu nutzen sind, die Zugänglichkeit erschwert ist oder aber die Daten gar nicht erhoben sind.

Aus dieser Herausforderung – einer Weiterentwicklung der Theoriebildung einerseits und einer verbesserten Datenlage andererseits – würden sich für eine zukünftige Analyse weitere Indikatoren ergeben, die denkbar geeignet erscheinen, ebenfalls einen Beitrag zur Beschreibung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen zu leisten. Beispiele für solche Indikatoren könnten die Art der Diagnose von Förderbedürftigkeit sein, die Zusammensetzung der Schülerschaft, um Klumpungseffekte zu berücksichtigen, die Privatisierung im Grundschulsektor, der Vergleich der erreichten Zertifikate von inklusiv und separat beschulten Jugendlichen, Indikatoren zu den Prozessbedingungen von Lernen etc. In der Entwicklung von Indikatoren, die Anerkennungsprozesse abbilden, scheinen vornehmlich die Herausforderungen zu liegen.

Der Chancenspiegel versteht sich somit nicht als ein abschließendes Maß für Gerechtigkeit im Schulsystem, sondern als Ausgangspunkt einer gesellschaftlichen Debatte über die gerechte Konstitution und Gestaltung der deutschen Schulsysteme.

II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Indikatoren

1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme

Die Indikatoren zur Integrationskraft der Schulsysteme wurden unter einer zentralen Leitfrage ausgewählt: Wer befindet sich wo im Schulsystem? Eine Frage, die in den Blick nimmt, welche Kinder und Jugendlichen ihre Schulzeit in welcher schulischen Organisationsform verbringen, zum Beispiel, ob sie sich in Regelschulen, Förderschulen, Halbtags- oder Ganztagsschulen befinden. Damit wird unter Integrationskraft die soziale und zeitliche Einbindung aller Kinder in das Regelschulsystem verstanden. Hierbei reagiert der Chancenspiegel auch auf die von Deutschland 2009 anerkannte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2006, welche durch die Ratifizierung künftig ebenfalls für deutsche Schulen verbindlich sein wird.

Aspekte der Teilhabesicherung, etwa durch effektive Durchlässigkeit und unverzögerte Übergänge in den Schulsystemen und ihren Anschlussystemen, werden in den späteren Abschnitten gesondert behandelt. An dieser Stelle sollen unter der Integrationskraft zwei zentrale Aspekte von Schulsystemen im Vordergrund stehen, die über spezielle Formen der Integrationsleistungen Auskunft geben und in jüngster Zeit auch vermehrt öffentliche Aufmerksamkeit erfahren – nicht zuletzt, weil mit ihnen die Hoffnung auf mehr Chancengerechtigkeit verbunden ist: die inklusive Beschulung aller Kinder, also gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Förderbedarf, sowie der Ausbau und die Nutzung von Ganztagsangeboten. Da sich Integrationskraft hier auf formale Teilhabe von Menschen an den allgemeinen Schulen (also den allgemeinbildenden Schulen ohne Förderschulen) bezieht, wird die inklusive Beschulung entsprechend als die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen⁸ definiert.

1.1 Besondere Förderbedarfe und Beschulungsformen

Die gegliederten Schulsysteme Deutschlands weisen als ein separates System das Förderschulwesen auf, in dem Kinder und Jugendliche nach der Feststellung eines besonderen Förderbedarfs getrennt von den Kindern und Jugendlichen ohne einen solchen spezifischen Bedarf unterrichtet werden.

Seit den 1980er Jahren finden sich vermehrt Ansätze, die die personenbezogene individuelle Förderung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen einem Förderschulsystem vorziehen, das auf eine getrennte Beschulung setzt. Der Ausbau von Formen gemeinsamer Beschulung ist bislang allerdings noch sehr unterschiedlich in den Ländern ausgeprägt (Preuss-Lausitz 2010). Zusätzliche Anstrengungen werden nötig sein, um die in Deutschland 2009 in Kraft getretene UN-Konvention zu realisieren. Dort heißt es in Artikel 24, dass die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten haben (UN 2006).

Mit der Bestätigung dieser Konvention ist Deutschland verpflichtet, die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe voranzutreiben und für die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler Sorge zu tragen. Neben dieser gesetzlichen Verpflichtung haben sich die Länder weitergehend auch öffentlich zu dieser Herausforderung bekannt: »Eine solche inklusive Bildung ist ein ständiger Prozess, der hochwertige Bildung für alle gewährleisten soll. Gruppen, in denen Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt wird, bieten Chancen für alle Kinder, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Länder stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen und dem damit verbundenen pädagogischen Perspektivwechsel bezogen auf Kinder mit Behinderungen« (KMK 2010b: 3 f.).

Bevor wir uns mit dem Stand der inklusiven Beschulung auseinandersetzen, geht es im Folgenden um die Menschen hierzulande, bei denen formal besondere Förderbedarfe diagnostiziert wurden und die sich entweder in den allgemeinen Schulen oder separat in den Förderschulen befinden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

In den 1994 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschlands« wird darauf verwiesen, den Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen losgelöst von seinem Förderort zu betrachten und auch nicht mehr die Sonderschulbedürftigkeit zu diagnostizieren, sondern den »sonderpädagogischen Förderbedarf«, der in allen Bundesländern einem konkreten Förderschwerpunkt zugeordnet wird (Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Kranke, übergreifender Förderschwerpunkt, noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet). Die Praxis der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist dabei durchaus umstritten, da sie

im Wesentlichen der Expertise sonderpädagogischer Fachkräfte unterliegt und in den Ländern unterschiedliche Verfahren und Kriterien existieren. Zudem zeigen Untersuchungen, dass weder diese Kriterien zur »Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs« noch die Entscheidung über einen Förderort wissenschaftlich fundiert sind« (Albers 2010: 64; Jogschies 2008). Hinzu kommen problematische Benachteiligungsmechanismen innerhalb der Feststellungsverfahren, wie etwa der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Verfahren (Kottmann 2007).

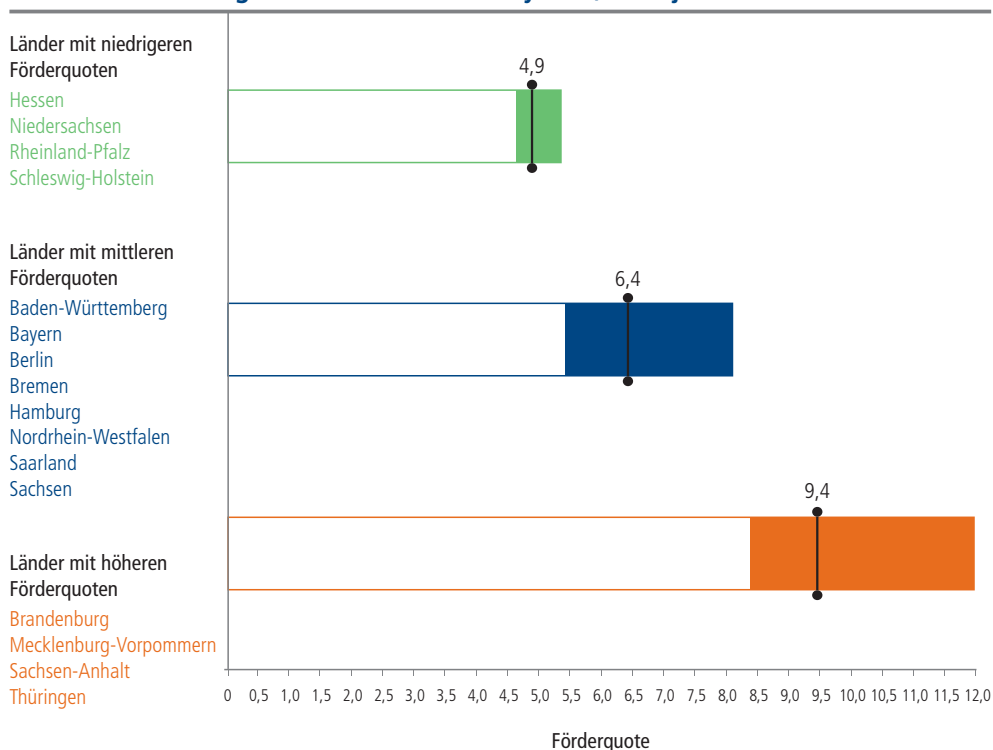
Aus der Gerechtigkeitsperspektive stellt sich ferner die Frage nach den gleichwertigen gesellschaftlichen Teilhabechancen von Menschen, die oft schon sehr früh mit der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs versehen wurden und in der Folge meist einem separaten Schulwesen zugewiesen wurden. Dies wird zum einen als Etikettierung erlebt (Schumann 2007) und erschwert zum anderen die Chancen auf den regulären Erwerb auch der höheren schulischen Abschlüsse und damit die Sicherung gesellschaftlicher Anschlüsse. Untersuchungen zu den beruflichen Werdegängen von Kindern mit besonderem Förderbedarf zeigen, dass ehemalige Schülerinnen und Schüler aus den allgemeinen Schulen zu 75 Prozent einen beruflichen Abschluss erwarben, ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen dagegen nur zu 43 Prozent (Blöchlinger 1991).

Im Rahmen des Chancenspiegels wird in den eigenen Analysen von »besonderem Förderbedarf« gesprochen, in der Annahme, dass dieser Begriff weniger darauf abzielt, dass Kinder mit solchen Förderbedarfen generell einer »Sonder-Pädagogik« bedürfen, wie es der Ausdruck »sonderpädagogischer Förderbedarf« impliziert.⁹

Die folgenden Analysen beschäftigen sich mit drei zentralen Indikatoren: der Förderquote, dem Inklusionsanteil und der Exklusionsquote. Diese Indikatoren zeigen Folgendes an (siehe auch Klemm 2010a): Die Förderquote gibt den Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern wieder. Der Inklusionsanteil zeigt den Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf an, die von allen Schülern mit besonderem Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden. Die Exklusionsquote schließlich gibt den Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf an, die von allen Schülern separat in Förderschulen etc. unterrichtet werden. Im Folgenden werden wir zunächst auf die Förderquote eingehen.

Insgesamt befinden sich in Deutschland 485.418 Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im allgemeinbildenden Schulsystem (allgemeine Schulen und Förderschulen zusammen, bezogen auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10), mit Stand des Schuljahres 2009/2010. Berücksichtigt man die Förderschwerpunkte, hat der Schwerpunkt Lernen den größten Anteil, dem allein 42,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zugeordnet werden. Im Vergleich zwischen den Ländergruppen zeigen sich unterschiedlich hohe Förderquoten, also Unterschiede in den Anteilen der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern (Abb. 2):

Abbildung 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2009/2010



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; eigene Berechnungen

Während die obere Gruppe der Länder eine durchschnittliche Quote von 4,9 Prozent aufweist, liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem besonderem Förderbedarf in der unteren Gruppe fast doppelt so hoch bei 9,4 Prozent. Auffällig ist, dass sich in der Gruppe mit den höchsten Förderquoten ausschließlich Länder aus dem Osten Deutschlands befinden.

Berücksichtigt werden muss bei den Länderdifferenzen, dass hier ein unterschiedlicher Umgang in der Feststellungspraxis zugrunde liegt und die Länder keine einheitlichen Diagnoseverfahren anwenden. Die Brisanz unterschiedlicher Verfahren wird ersichtlich, berücksichtigt man Analysen weitergehender Studien (wie etwa die BELLA-Studie, Lehmann und Hoffmann 2009): Sie legen die Vermutung nahe, dass unterschiedliche Praxen der Diagnose und weniger die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler die Unterschiede in den Förderquoten im Ländervergleich erklären könnten.

Für Deutschland insgesamt beläuft sich die Förderquote auf 6,2 Prozent im Schuljahr 2009/2010 und ist damit gegenüber dem Schuljahr zuvor angestiegen

(6 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dieser Trend ist schon seit Jahren zu beobachten (Kottmann 2007). Als Ursache dafür, dass die Förderquote in einzelnen Schwerpunkten zunimmt, werden beispielsweise veränderte Diagnoseverfahren, aber auch Bemühungen um den Erhalt der Förderschulen genannt (ebd.). Besonders letztere Praxis ist gerechtigkeits-theoretisch problematisch, da organisationale Interessen der Selbsterhaltung über die Interessen und Rechte der Kinder gestellt werden.

Im internationalen Vergleich hat Deutschland eine der höchsten Förderquoten, weist sogar unter den EU-Staaten den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf auf, die separat in Förderschulen unterrichtet werden. Gleichzeitig hat Deutschland den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die inklusiv in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden (ebd.), auch wenn hier ebenfalls bei der Interpretation die unterschiedliche Bestimmung des besonderen Förderbedarfs und andere schulische Systeme berücksichtigt werden müssen.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Mit der Anerkennung der UN-Konvention 2009 sind die Bundesländer aufgefordert, ein inklusives Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, das Menschen mit besonderen Förderbedarfen nicht strukturell getrennt von anderen Kindern behandelt. Das zentrale Anliegen von Inklusion besteht darin, alle Menschen in die gesellschaftlichen Systeme, so auch das Schulsystem, durchgehend einzubeziehen und nicht etwa aufgrund besonderer Förderbedarfe separat in eigenen Schulen von den Wegen der Teilhabe über die Regelschulsysteme auszuschließen. Konkret ist demnach zu betrachten, inwiefern Kinder und Jugendliche gemeinsam unterrichtet werden oder, negativ formuliert, inwiefern Kinder und Jugendliche separat in Förderschulen unterrichtet werden.

Dem Bemühen um inklusive Beschulung kommt zudem entgegen, dass die Leistungen der Förderschulen im Hinblick auf das Gebot der Chancengerechtigkeit als eher problematisch eingestuft werden, legt man die empirischen Befunde zugrunde: »Die Förderschule wird dem Verfassungsauftrag, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, nicht gerecht, sie ist keine Schule der Chancengleichheit« (Wocken 2007: 49). Mehr als 75 Prozent der Schüler verlassen die Förderschule ohne einen Hauptschulabschluss und sind ohne dieses schulische Zertifikat und durch die Etikettierung »Förderschulbesuch« auf dem berufsbildenden Markt, etwa gegenüber Absolventen der Hauptschule, benachteiligt.

Aktuelle empirische Befunde zur Wirksamkeit der inklusiven Beschulung hinsichtlich der Kompetenzentwicklung sind auf nationaler Ebene rar (Ausnahmen bilden die Untersuchungen in der BELLA-Studie, Lehmann und Hoffmann 2009; und die Untersuchungen auf Klassenebene in KESS, Rauer und Schuck 2007). Befunde aus anderen Ländern zeigen, dass die gesondert unterrichteten Schülerinnen und Schüler in der Leistungsentwicklung gegenüber denen benachteiligt sind, die

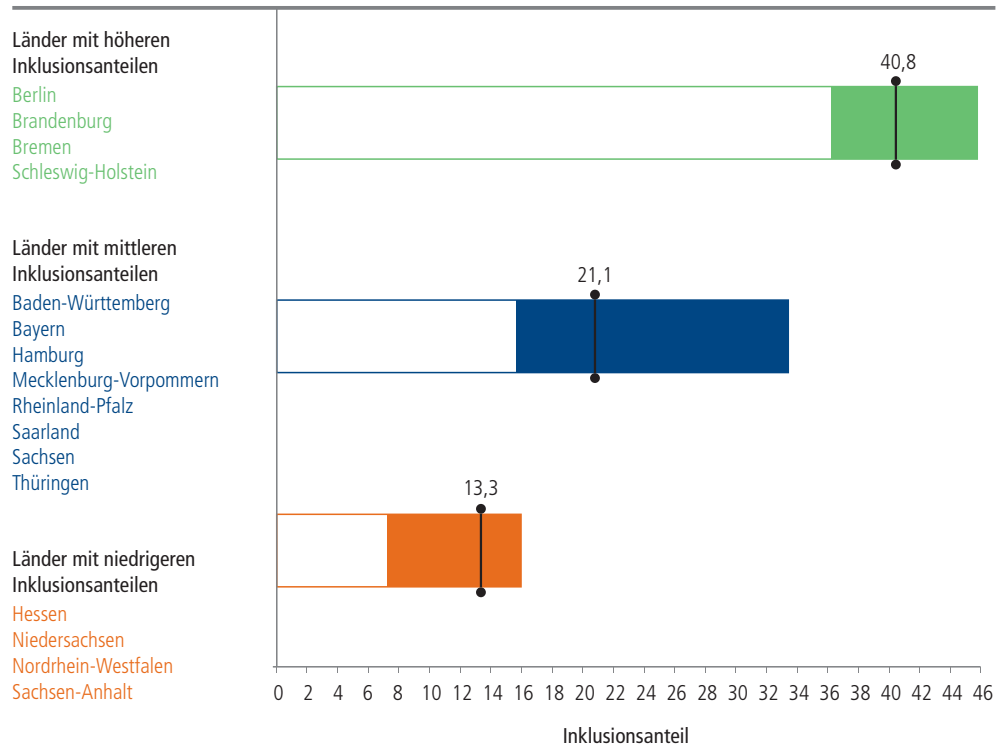
in inklusiven Klassenverbänden unterrichtet werden: So erreichen in einer norwegischen Studie 35 Prozent der Schüler in Sonderklassen die allgemeinen Leistungsziele gegenüber 60 Prozent der Schüler aus Klassen mit gemeinsamem Unterricht (Myklebust 2006; Übersicht zum Forschungsstand in Klemm und Preuss-Lausitz 2008). In einer umfassenden Studie konnten Haeblerin et al. bereits 1990 zudem aufzeigen, dass das Leistungsvermögen im Fach Deutsch von Schülern mit besonderem Förderbedarf höher ist, wenn sie in den Schulen des Regelschulsystems unterrichtet werden.

Wirkt sich inklusives Unterrichten negativ auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf aus? Empirisch ergeben sich durch das inklusive Unterrichten hier keine Beeinträchtigungen, weder für die Leistungsstarken noch für die Leistungsschwächeren. Vielmehr zeigen die Schülerinnen und Schüler aus inklusiv unterrichteten Klassen erhebliche soziale Kompetenzen im Vergleich zu denjenigen aus den Klassen ohne gemeinsamen Unterricht (Feyerer 1998, 2003). Untersuchungen verdeutlichen zudem, dass ehemalige Schülerinnen und Schüler aus inklusiv unterrichteten Klassen signifikant häufiger in die Berufsausbildung einmünden (Ginnold 2007). Bemerkenswert ist auch, dass mehrere Studien schlussfolgern: Besonders der Einfluss der heterogenen Lernklassen und die damit verbundenen Maßnahmen der individuellen Förderung können als lernförderlich für alle Kinder und Jugendlichen innerhalb inklusiver Beschulung gelten (ebd.; Feyerer 1998).

Die Notwendigkeit der inklusiven Beschulung ergibt sich aus dem ratifizierten politischen Willen, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, dessen Umsetzung mit der Anerkennung der UN-Konvention für die Bundesländer verpflichtend ist. Zugleich zeigt die Forschung bislang keinen Hinweis, der auf Nachteile für die Entwicklung von Leistung und sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen hindeutet, die durch inklusive Beschulung entstehen. Eher wird auf förderliche Auswirkungen des gemeinsamen Lernens verwiesen.

Der in den Ländern erreichte Stand der Realisierung von Inklusion unterscheidet sich erheblich (vgl. Abb. 3). Während in der oberen Ländergruppe ein Inklusionsanteil von 40,8 Prozent besteht, weisen Länder in der unteren Gruppe einen deutlich geringeren Anteil von 13,3 Prozent inklusiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler auf. Erneut liegen diesem differentiellen Bild weitere Unterschiede zwischen den Ländern zugrunde. Sie beziehen sich zum einen auf die Berechnungsgrundlagen der Inklusionsanteile (teils werden auch inklusive Organisationsformen, in denen Schüler mit besonderem Förderbedarf nur teilweise oder aber gar nicht mit Schülern ohne besonderen Förderbedarf unterrichtet werden, statistisch als inklusiv geführt, etwa sogenannte Außenklassen), zum anderen auf generelle Unterschiede im Stand der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011). Mit Blick auf das Ziel der inklusiven Beschulung und angesichts des Umstands, dass im Schuljahr 2009/2010 in Deutschland von knapp 500.000 Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf rund vier Fünftel nach wie vor in gesonderten Schulen unterrichtet werden (79,9 %),

Abbildung 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2009/2010



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

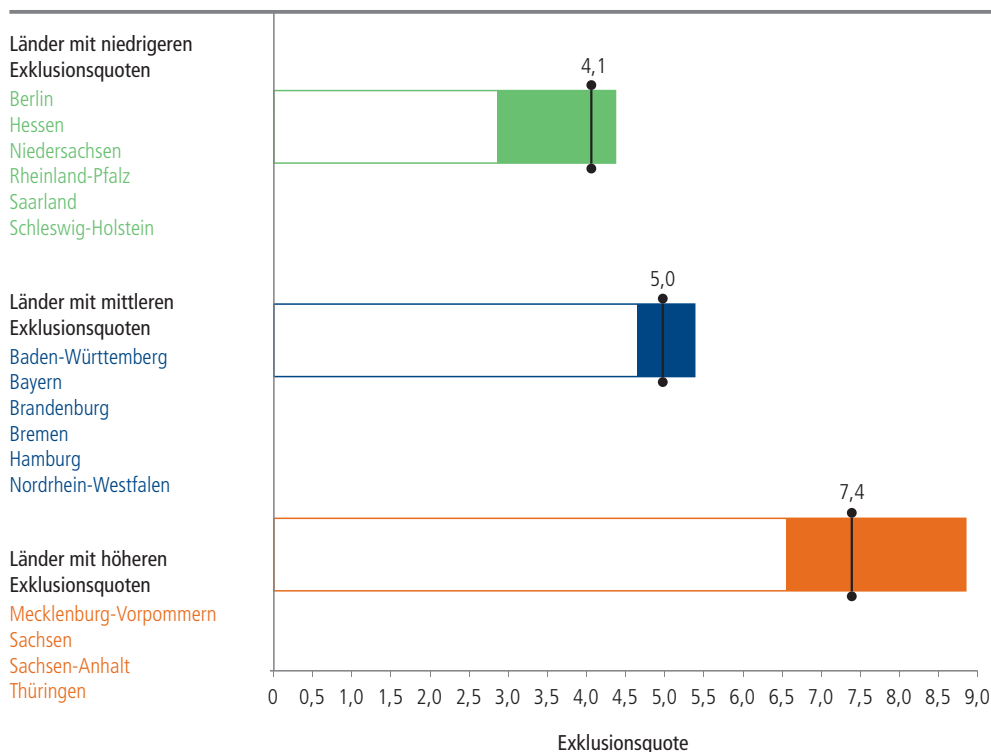
Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; eigene Berechnungen

besteht ein deutlicher Handlungsbedarf, die Inklusionsanteile auszubauen. Weitergehende Untersuchungen zeigen, dass besonders der Sekundarbereich deutlich hinter den Inklusionsanteilen im Vorschul- und Primarbereich zurückliegt und verstärkt ausgebaut werden müsste, um inklusive Bildungsbiografien zu fördern (Klemm 2010a).

Zusammenführung von Inklusionsanteilen und Förderquoten

Angesichts der erheblichen Unterschiede zwischen den Ländergruppen in den Anteilen der Förderquoten und den Inklusionsanteilen sollen hier diese beiden Kennzahlen zusammengeführt werden. Hintergrund ist die Frage, ob Länder mit höheren Förderquoten es gleichzeitig auch schaffen, ihre Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf inklusiv zu unterrichten – oder anders formuliert: Wie hoch

Abbildung 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert von den allgemeinen Schulen in Förderschulen unterrichtet werden, und wie steht dies im Verhältnis zu der Höhe des Anteils an inklusiv unterrichteten Schülern?

Um darüber Auskunft zu geben, kann die sogenannte Exklusionsquote herangezogen werden, die den Anteil der Schüler anzeigt, die separat in Förderschulen unterrichtet werden, gemessen an allen Schülern. Will man gemäß der UN-Konvention ein inklusives Schulsystem schaffen, könnte somit eine niedrige Exklusionsquote (also wenige Schüler, die gesondert beschult werden, im Verhältnis zu allen Schülern) bei hohen Inklusionsanteilen (also möglichst vielen Schülern mit besonderem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden) als wünschenswert gelten. Tatsächlich stellt sich dies jedoch ganz unterschiedlich dar.

Bei den ermittelten Exklusionsquoten fallen zunächst generelle Unterschiede zwischen den Ländergruppen auf (vgl. Abb. 4). Einer durchschnittlichen Quote von 4,1 Prozent in der oberen Gruppe der Länder (aufgrund identischer Werte befinden

sich hier im Unterschied zu den bisherigen Gruppenbildungen nicht vier, sondern sechs Länder) steht in der unteren Gruppe eine weitaus höhere Quote von durchschnittlich 7,4 Prozent gegenüber. Daraus lässt sich zunächst festhalten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von den allgemeinen Schulen separiert unterrichtet werden, also gesondert in Förderschulen lernen, zwischen den Ländern unterschiedlich hoch ist.

Berücksichtigt man nun die erreichten Inklusionsanteile (vgl. Abb. 3) und die ausgewiesene Förderquote (vgl. Abb. 2), zeigt sich, dass einzelne Länder beispielsweise bei den Inklusionsanteilen in der oberen Gruppe eingeordnet werden konnten, im Hinblick auf die Exklusionsquote jedoch in der unteren Gruppe. Dies bedeutet: Einzelne Länder zeigen vergleichsweise einen hohen Inklusionsanteil, infolge ihrer hohen Förderquote (also eines hohen Anteils an Schülern mit besonderem Förderbedarf) liegt jedoch auch der Anteil der Schüler, die gesondert unterrichtet werden, vergleichsweise hoch. Umgekehrt verdeutlicht diese Zusammenführung, dass einzelne Länder zwar im Vergleich einen geringen Inklusionsanteil aufweisen, allerdings infolge einer relativ niedrigen Förderquote auch insgesamt weniger Schüler gesondert beschulen, also eine im Vergleich niedrigere Exklusionsquote aufweisen. Dass beide Varianten auf einzelne Länder zutreffen, zeigt sich in den drei Visualisierungen zu Förderquoten, Inklusionsanteilen und Exklusionsquoten, anhand derer zu erkennen ist, dass einzelne Länder sich jeweils in unterschiedlichen Ranggruppen befinden.

Die bereits durch die Förderquoten und Inklusionsanteile verdeutlichten Differenzen zwischen den Ländergruppen werden durch die Exklusionsquote noch einmal differenzierter ins Verhältnis gesetzt: Mit einem hohen Inklusionsanteil geht im Vergleich nicht immer auch ein niedriger Anteil an Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf einher, die separat unterrichtet werden.

1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen

Seit 2003 unterstützen Bund und Länder gemeinsam den Ausbau ganztagsschulischer Angebote im Zuge des Investivprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung«, durch das die Bundesregierung den Aus- und Aufbau der Ganztagsinfrastruktur mit insgesamt vier Milliarden Euro fördert. Schon diese Fördersumme ist ein Hinweis auf die großen Hoffnungen, die mit Ganztagschulen verbunden werden: An die Ganztagschule richtet sich die Erwartung, dass sie die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit unterstützt (sozialpolitische Dimension), zur Entwicklung von Lernkultur und pädagogischer schulischer Praxis beiträgt (bildungspolitische Dimension), Lernchancen verbessert, den Erwerb kognitiver und sozialer Fähigkeiten fördert sowie soziale Benachteiligung kompensiert (Holtappels 2009; Radisch und Klieme 2004).

Sie kann zudem als Reaktion auf die Verletzung des zweiten Gerechtigkeitsprinzips nach Rawls verstanden werden: Der Ganztags hat das Potenzial, dafür zu sorgen, dass Kinder, die durch ihre Herkunft zufällig schlechtere Voraussetzungen

mitbringen, keine Nachteile erfahren. Ganztagsschulen bieten für Kinder und Jugendliche auch eine Möglichkeit, außerunterrichtliche Bildungserfahrungen zu machen. Weitergehend ist damit die Hoffnung verknüpft, dass Ganztagsschulen einen Beitrag zu abgestimmten Kooperationen und Partnerschaften der relevanten Bildungsakteure vor Ort leisten (Rauschenbach 2009).

Gerade angesichts des zugeschriebenen Potenzials, sich um den Ausgleich schwacher sozialer Herkunftsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu bemühen, werden Ganztagsschulen hier verstanden als ein Instrument zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit, die über die Verlängerung der schulischen Lernzeit in den Nachmittag und neu entwickelte Lernkulturen im Rahmen der ganztägigen Angebote angestrebt wird. Der Aus- und Aufbau der Ganztagsschule kann anhand dieser Ziele explizit als eine Antwort auf gesellschaftlich veränderte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen verstanden werden (Rollett und Holtappels 2010).

Vor dem Hintergrund der ambitionierten Zuschreibungen an Ganztagsschulen und angesichts der hohen Ressourcen, die in deren Ausbau investiert werden, interessiert nun im folgenden Abschnitt, wie weit es den Ländern gelingt, innerhalb ihrer Schulsysteme die Ganztagsangebote auf- und auszubauen und inwieweit diese von Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Inwiefern sich diese Hoffnungen auch empirisch bestätigen, was also die Wirksamkeit von Ganztagsschulen in Bezug auf die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen kennzeichnet, wird in Kapitel 3 behandelt.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

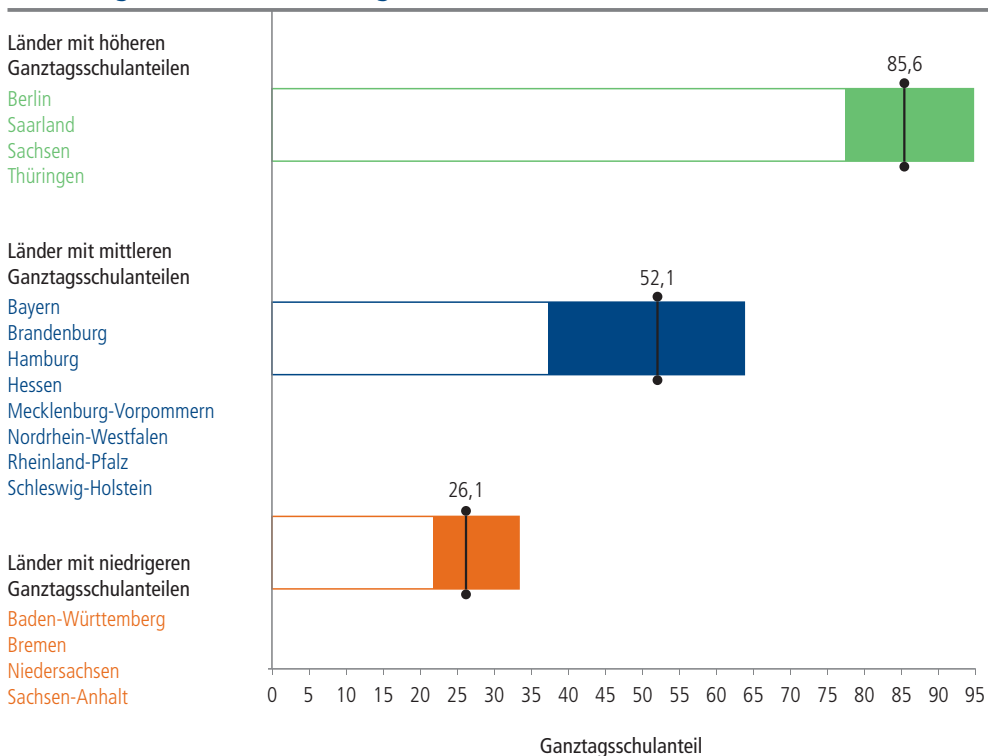
Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2003 festgelegt, was unter einer Ganztagschule zu verstehen ist: Demnach müssen diese Schulen an mindestens drei Wochentagen ein ganztägiges Angebot bereitstellen, das pro Tag wenigstens sieben Zeitstunden umfasst. Ganztagsschulen bieten ihren Schülerinnen und Schülern außerdem ein Mittagessen. Sämtliche Angebote werden unter Aufsicht und Einbindung der Schulleitung durchgeführt und stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht. Dabei gibt es unterschiedliche Organisationsformen: In der offenen Form nehmen lediglich einzelne Kinder und Jugendliche die Angebote wahr und es besteht keine Teilnahmepflicht; in der teilgebundenen Form sind nur einige Schüler zur Teilnahme verpflichtet; und in dem voll gebundenen Modell nehmen alle Schülerinnen und Schüler bindend an mindestens drei Tagen wöchentlich am Ganztag teil. Generell wird angenommen, dass durch die erweiterte Lernzeit in außerunterrichtlichen Angeboten, die in einem pädagogischen Gesamtrahmen stehen, »die Ganztagsschulteilnahme leistungsrelevante Fähigkeiten (z. B. Lernfähigkeiten wie Arbeitstechniken oder Lernstrategien) und damit auch die fachlichen Kompetenzen und überfachlichen Schlüsselkompetenzen der Schülerinnen und Schüler steigern kann« (Holtappels et al. 2010: 166).

Betrachtet man die von der KMK herausgegebenen Zahlen zu Ganztagsschulen, zeichnet die Entwicklung über die letzten Jahre einen deutlichen Ausbau an Ganztagsschulen nach: Für 2009 bieten 46,8 Prozent aller Verwaltungseinheiten ganztags schulische Angebote gegenüber noch 28,3 Prozent im Jahr 2005, wobei der Ausbau offener Formen den höchsten Anteil aufweist (70,2 % an allen Ganztagsschulen). Verwaltungseinheiten umfassen hier immer eine Schuleinheit (also auch mehrere Schularten unter einem Dach), während die Ausweisung nach Schulen sich auf die einzelne Schulart bezieht.

Insgesamt kann für die letzten Jahre ein erheblicher Ausbau ganztags schulischer Angebote festgestellt werden; allerdings sind gebundene Angebote bislang nicht die Regel. Diese Entwicklung kann als Indiz genommen werden, dass die gerechtigkeits-theoretischen Potenziale von Ganztagsschulen nicht in dem Umfang ausgeschöpft und die unterschiedlichen Fähigkeiten nicht in dem Maße gefördert werden, wie es das Organisationsmodell zulassen könnte.

Im Ländergruppenvergleich ergibt sich ein differenziertes Bild zum Stand des Ausbaus schulischer Ganztagsangebote (vgl. Abb. 5):

Abbildung 5: Anteil der Ganztagsschulen in den Ländern an allen Schulen, 2009



Aus Berechnungsgründen wurden die Zahlen zu den Einzelschulen zugrunde gelegt.
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

In den Ländern der oberen Gruppe sind durchschnittlich 85,6 Prozent aller Schulen Ganztagschulen, während sich der Ausbau in den Ländern der unteren Gruppe erst auf 26,1 Prozent beläuft. Dieser heterogene Stand wird auch auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Länder im Aufbau von Ganztagschulen zurückgeführt, was sich ebenfalls in einer erheblichen Spanne hinsichtlich der Länderanteile an den verschiedenen Schularten niederschlägt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Berücksichtigt werden muss bei der Interpretation außerdem, dass die Datenlage nicht offenbart, was jeweils in den Ländern rechnerisch bereits als Ganztagschule erfasst wird (etwa ob die Anbindung an einen Hort dafür ausreicht), und somit unklar ist, ob einzelne Länder unterschiedliche Vorgehensweisen in der statistischen Zählung haben. Ein einheitliches Meldeverfahren gibt es hier nicht. Da wir die Ausweisung des Ganztags nach Schulen und nicht nach Verwaltungseinheiten gewählt haben, sind zudem einige Doppelerfassungen inbegriffen.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Die Ganztagsangebote in Schulen umfassen unterschiedliche Elemente: von der Hausaufgabenbetreuung über fachbezogene Förderangebote und Arbeitsgemeinschaften bis hin zu Freizeitangeboten. In der Grundschule haben ungebundene Freizeitelemente eine größere Bedeutung als in der Sekundarstufe I, in der die fächerübergreifenden Angebote (AGs, Kurse, Projekte) von etwa zwei Drittel der Ganztags teilnehmenden besucht werden (StEG-Konsortium 2010). Dabei ist es – abgesehen von der verpflichtenden Teilnahme in gebundenen Formen – kein selbstverständlicher Bestandteil schulischer Laufbahnen, Ganztagschulen zu nutzen: Befunde aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigen, dass die Teilnahme in den höheren Jahrgängen abnimmt (Steiner und Fischer 2011). Die Ursachen können unter anderem in der größeren Bedeutung von Betreuungsaspekten im Primarbereich gesehen werden, da die Betreuungserwartungen von Eltern an Ganztagsangebote mit dem Alter ihrer Kinder zusammenhängen (StEG-Konsortium 2010).

Betrachten wir die Ganztagsbeteiligung unter dem Gesichtspunkt, wie zugänglich die Angebote für nach soziostrukturellen Merkmalen unterscheidbare Schülergruppen sind, fällt auf: In der dritten Jahrgangsstufe nehmen Kinder mit Migrationshintergrund und geringem sozioökonomischem Status seltener am Ganztags teil als in der fünften Jahrgangsstufe, wo gerade diese Gruppen die Angebote nutzen. Begründet wird dieser Unterschied damit, dass speziell an Haupt- und integrierten Gesamtschulen der Ganztags häufiger in voll gebundener oder teilgebundener Form organisiert wird als in Grundschulen (ebd.).

Eine Möglichkeit, die Nutzung schulischer Ganztagsangebote zu erkunden, ist die Betrachtung des Anteils der Schüler, die am Ganztags teilnehmen. Analog zum fortschreitenden Ausbau von Ganztagschulen berichtet die KMK-Statistik auch für die Nutzung der Angebote steigende Quoten: Demnach nehmen in Deutschland 26,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009 am Ganztagsbetrieb teil

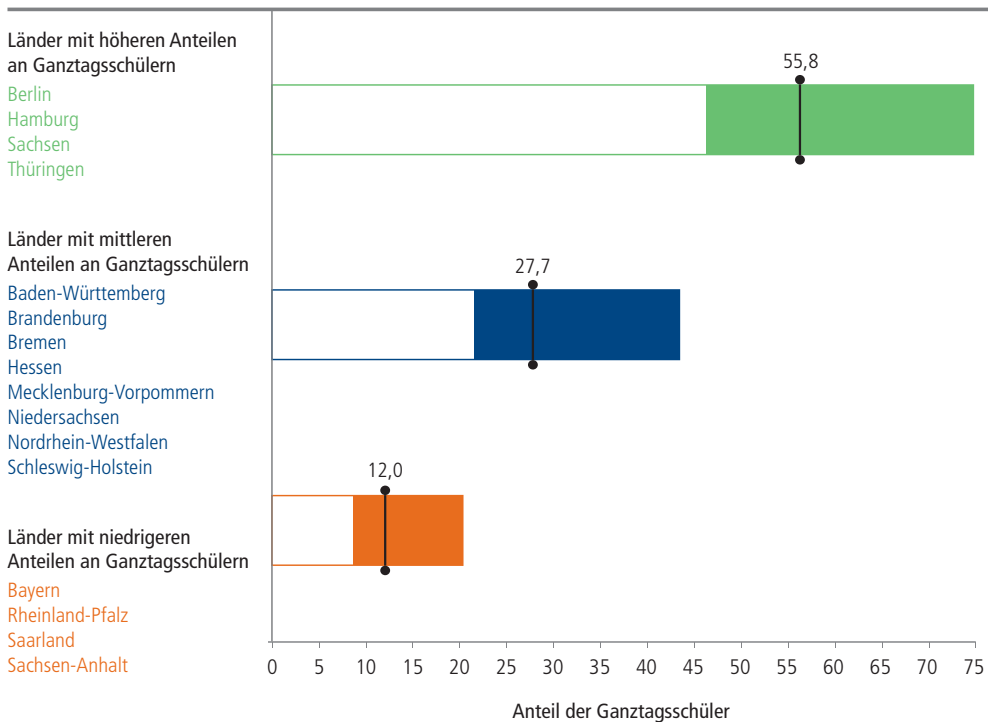
– gegenüber 15,2 Prozent im Jahr 2005. In jedem Bundesland erhöhte sich 2009, soweit in der KMK-Statistik ausgewiesen, der Anteil an Ganztags Schülerinnen und -schülern gegenüber dem Vorjahr.

Die Ländergruppenbetrachtung spiegelt wiederum Unterschiede in erheblichem Ausmaß (vgl. Abb. 6):

Die untere Ländergruppe weist einen Anteil der Schüler im Ganztags von 12,0 Prozent aus, während sich der entsprechende Anteil in der oberen Ländergruppe auf 55,8 Prozent beläuft. Allerdings muss gerade bei diesen beiden Gruppen berücksichtigt werden, dass es eine erhebliche Spanne zwischen den Einzelwerten gibt (von 8,5 bis 19,9 % in der unteren Gruppe und 45,0 bis 72,7 % in der oberen Gruppe). Trotz dieser Varianz signalisieren die Gruppendifferenzen deutlich den unterschiedlichen Stand der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an schulischen Ganztagsangeboten in den Ländern.

Der differenziertere Blick auf die Anteile der Schülerinnen und Schüler, nach Ganztagsformen unterteilt, erscheint wichtig, da sich gezeigt hat, dass insbesondere die vollen und teilgebundenen Angebote lernförderlichere Voraussetzungen bieten – wie eine günstigere soziale und leistungsgemäße Durchmischung in den

Abbildung 6: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009



Angaben in Prozent

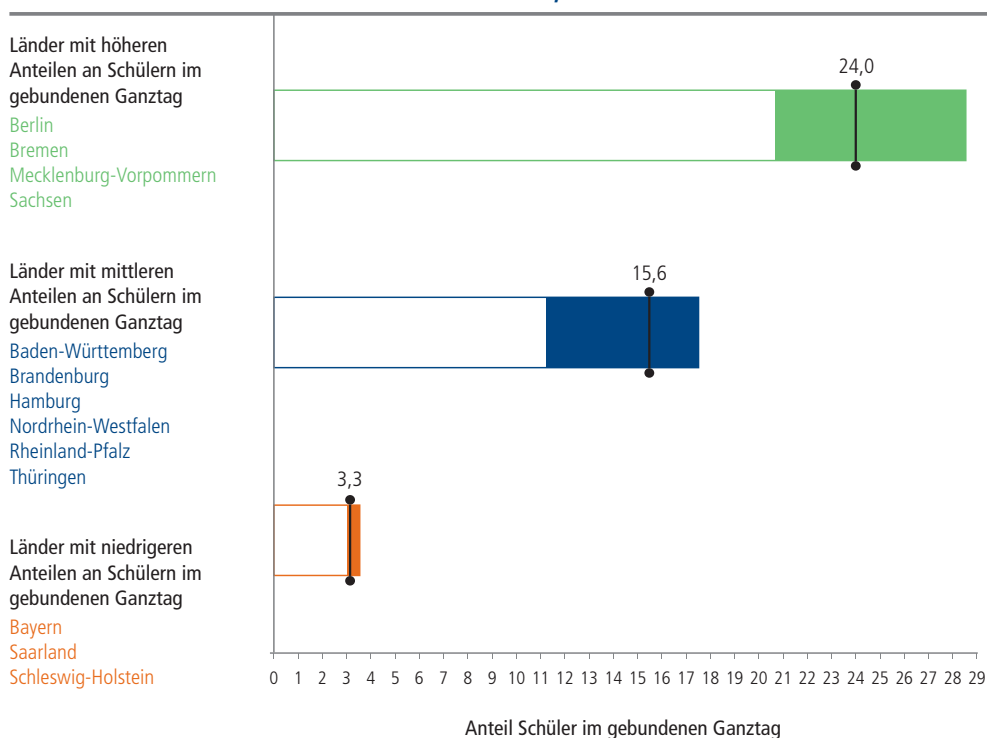
Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

Lerngruppen –, als das in offenen Angeboten der Fall ist (Holtappels et al. 2010). Zudem wirkt sich die häufigere Teilnahme am Ganztag in den voll gebundenen Formen so aus, dass sich beispielsweise das Risiko reduziert, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen (StEG-Konsortium 2010).

Insgesamt liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Ganztagsangeboten der gebundenen Form bei 11,9 Prozent im Jahr 2009 und damit hinter dem Anteil derjenigen, die an offenen Formen teilnehmen (15 %, bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler). Zwischen den Ländern ergeben sich hinsichtlich der Anteile in gebundenen Formen jedoch erhebliche Unterschiede (vgl. Abb. 7).

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die an gebundenen Ganztagsangeboten teilnehmen, variieren in den Ländergruppen von durchschnittlich 3,3 Prozent bis hin zu durchschnittlich 24 Prozent. Angesichts der zitierten Befunde zu der gerade in gebundenen Formen entfalteten Wirkung von Ganztag erscheinen diese Unterschiede bedenklich. Um über etwaige Versorgungsdefizite tatsächlich Auskunft geben zu können, müssten jedoch die realen Angebotskapazitäten der einzelnen Schulen berücksichtigt werden, um sie dann der jeweiligen Nachfrage vor Ort gegenüberzustellen.

Abbildung 7: Anteil der Schüler in gebundenen Ganztagsformen an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009



Für diesen Vergleich wurden nur 13 Länder berücksichtigt, da für drei Länder die entsprechenden Angaben in der Statistik fehlen. Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

Die KMK-Statistik erlaubt hierüber bislang keinerlei Aussagen und die Erfassung einer solchen Relation erscheint auch aus vielerlei Gründen schwierig: In StEG konnte gezeigt werden, dass zumindest für fast die Hälfte der untersuchten Schulen keine feste Zahl an Plätzen im Ganzttag existiert, welche sich abfragen ließe, sondern die Schulen flexibel auf die Nachfrage reagierten (Dieckmann, Höhmann und Tillmann 2007).¹¹ Gleichzeitig wurde jedoch sichtbar, dass für ein Fünftel der Schulen die Nachfrage nicht gedeckt werden konnte, also tatsächlich auch Unterschiede in der Versorgungsrelation bestehen können, die für die differenzierte Analyse berücksichtigt werden müssten. Bei Knappheitsproblemen werden dann auch etwaige damit einhergehende soziale Selektionsmechanismen relevant (Steiner 2009). Für eine differenzierte statistische Erfassung der Ganztagsnutzung wirkt sich zudem erschwerend aus, dass einige Schülerinnen und Schüler die Angebote nur zeitweise wahrnehmen und dass manche Schulen generell die Ganztagssträgerschaft und damit auch die Organisation des Angebots an andere Einrichtungen ausgelagert haben (Stecher 2011).

Vor dem Hintergrund der fehlenden Informationen zur konkreten Nutzung der Angebote wird hier auch auf eine Berechnung des Verhältnisses von schulischem Ganztagsausbau und seiner Nutzung verzichtet.

Zusammenfassung

Die Integrationskraft der Schulsysteme bezog sich in diesem Kapitel auf zwei Bereiche: Inklusive Beschulung soll das separierte Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen und ihre Ausgrenzung vermeiden und so allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an den regulären Wegen zum Bildungserfolg ermöglichen; als ein besonderes Bildungsangebot soll die Teilnahme am Ganzttag auch mehr Chancengerechtigkeit schaffen, indem sie zusätzlichen Raum und mehr Angebote für die individuellen Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen bietet. Die Befunde zeigen, dass es sowohl hinsichtlich der inklusiven Beschulung als auch mit Blick auf die ganztagsschulischen Angebote um die Integrationskraft in den Schulsystemen unterschiedlich bestellt ist.

Den Schulsystemen der Länder gelingt es bisher sehr unterschiedlich, für das Recht aller Menschen auf inklusive Bildung – zu deren Schaffung sie verpflichtet sind – zu sorgen. Wird ein besonderer Förderbedarf diagnostiziert, zieht dies in der Regel eine gesellschaftliche Ausgrenzung in Form der Sonderbeschulung und damit eine Etikettierung nach sich. Die kaum überschaubare Praxis der Feststellungsverfahren zum Förderbedarf kann als ein Verstoß gegen das Gleichheitspostulat gewertet werden und sollte nicht mit dem Verweis auf die Entscheidungshoheit der Länder begründet werden dürfen. Vor diesem Hintergrund scheint es umso mehr geboten, dass die Umsetzung der UN-Konvention in den Ländern forciert wird und damit die Integrationskraft ihrer Schulsysteme zunimmt. An dieser Stelle soll jedoch auch nicht der Hinweis auf die erforderlichen Ressourcen für einen Umgestal-

tungsprozess hin zu stärker inkludierenden Schulsystemen fehlen: Neben der Notwendigkeit der personellen und sächlichen Ausstattung bedarf es entsprechender methodisch-didaktischer Konzeptionalisierungen für ein gemeinsames Lernen. Dies verweist auch auf möglicherweise unterschiedliche mit den Förderschwerpunkten einhergehende Anforderungen für die praktische Umsetzung der UN-Konvention.

Für die Schulsysteme bedeutsam ist zudem das bei den Bemühungen um inklusive Beschulungen zu erwartende Ungleichgewicht: Besonders Schularten wie die Hauptschule, welche ohnehin mit einem niedrigen Leistungsniveau konfrontiert sind, werden vermutlich den Hauptteil der Inklusionsleistungen bewältigen müssen (Bos, Müller und Stubbe 2010). Auf dem Weg zu einer inklusiven Beschulung aller Kinder und Jugendlichen stehen den Schulsystemen der Länder somit insgesamt vielfältige Anforderungen und Ressourceneinsatz bevor (Klemm und Preuss-Lausitz 2011). Erste länderübergreifende Bemühungen zur Umsetzung finden sich in der Formulierung gemeinsamer Empfehlungen (KMK 2011b).

Mit der ganztagsschulischen Ausgestaltung von Schulsystemen werden zahlreiche Erwartungen verknüpft, die vor allem darauf abzielen, für Kinder und Jugendliche Angebote bereitzustellen, die ihnen in anderen Lebensbereichen möglicherweise fehlen. Ganztagschulen sollen sowohl für benachteiligte Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien kompensatorische Wirkungen entfalten als auch den Förderbedarfen von leistungsstärkeren wie -schwächeren Schülern begegnen. Die hier referierten Befunde spiegeln die seit Jahren zu beobachtende Entwicklung der quantitativen Zunahme des Ganztags im schulischen Bereich in allen Ländern wider, wenngleich zwischen den Ländern teils deutliche Unterschiede bestehen. Mit diesem Trend der Zunahme kann jedoch derzeit noch keine Aussage über die Qualität der schulischen Ganztagsangebote und ihre Wirksamkeit getroffen werden.

2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung

Die gegenwärtigen Schulsysteme sind eine zentrale Instanz, die Teilhabechancen an späteren sozialen und beruflichen Positionen vergibt. Berufskarrieren und Arbeitsmarktchancen werden durch zuvor stattgefundene Übergänge in und zwischen den Schulsystemen und Anschlussystemen sowie durch den Erfolg oder Misserfolg von Schullaufbahnen mitbestimmt. Deren Erfolg hängt von unterschiedlichen Ereignissen ab, die während der Schullaufbahnen eintreten (können): beispielsweise von der Übergangsentscheidung von der Grundschule in die weiterführende Schule, dem Wechsel zwischen den Schularten, den Möglichkeiten des Erwerbs von Abschlüssen oder auch dem Erleben von schulischem Versagen im Fall einer Klassenwiederholung. Damit rücken die Durchlässigkeit in den Schulsystemen und zu den sich anschließenden Bildungsangeboten wie Berufsbildungssystem und Hochschule sowie Disparitäten an Übergangsstellen in den Fokus.

Durchlässigkeit im Bildungswesen bezieht sich dabei auf zwei Aspekte: die horizontale Durchlässigkeit, also den Wechsel von Schülerinnen und Schülern zwischen Schularten in parallele Bildungsgänge, und die vertikale Durchlässigkeit, also den Übertritt in andere Schulstufen, etwa von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe (Bellenberg 1999; zur Entkopplung von Schularten und Schulabschlüssen siehe auch Kapitel 4).

Konkret wird in diesem Kapitel der Blick auf den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gerichtet sowie auf die jeweiligen Wechselanteile zwischen Schularten auch nach dem erfolgten Übergang aus der Grundschule sowie auf Klassenwiederholungen. Da Letztere oft mit Schulwechseln einhergehen, werden sie als Risiko für einen Schulabstieg verstanden und damit ebenfalls als ein Aspekt von Durchlässigkeit behandelt. Schließlich werden zwei Anschlussbereiche des Übergangs von den allgemeinbildenden Schulsystemen in die berufliche Bildung betrachtet: das Berufsbildungssystem und die Hochschulbildung.

2.1 Übergänge und Durchlässigkeit

Die meisten deutschen Schulsysteme sind im internationalen Vergleich noch stark gegliedert. Nachdem bereits bei der Einschulung Kinder durch Zurückstellungen aussortiert werden, greift in den Schulsystemen meist schon nach vier Jahren eine potenziell lebensentscheidende Selektion durch die Zuweisung der Grundschulkin- der auf unterschiedliche Schularten, die vorrangig jeweils unterschiedliche Abschlüsse ermöglichen.

Einschulung und der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulformen

In der Regel beginnt das Schulleben für alle Kinder in Deutschland mit der Einschulung in die Grundschule. Unter anderem als Folge bildungspolitischer Bemühungen, Kinder früher schulisch zu fördern, ist der Anteil Sechsjähriger in den Schulsystemen gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). In Deutschland gab es im Schuljahr 2009/2010 knapp 85 Prozent fristgerechte Einschulungen in Grundschulen, denen rund 5,2 Prozent Nichteinschulungen gegenüberstehen (die Differenz zu 100 % ergibt sich aus dem Anteil der vorzeitig Eingeschul- ten). Es wurden 37.409 Kinder von der Einschulung zurückgestellt oder befreit, die nun im Unterschied zu den meisten Gleichaltrigen voraussichtlich erst ein Jahr später ihre Schullaufbahn beginnen.

Die Schulsysteme in den Ländern sehen nach der vierjährigen Grundschulzeit (in Berlin und Brandenburg sechsjährig) einen Wechsel auf die weiterführenden Schulformen vor, die schließlich zu einem Schulabschluss führen sollen. Dies sind im öffentlichen Bereich die Hauptschule, die Realschule oder Schularten mit mittleren Bildungsgängen, das Gymnasium sowie die Förderschule.¹² Diese internatio-

nal gesehene Besonderheit der frühen Selektion stellt eine zwingende Schnittstelle dar, die alle Kinder erfahren und die bedeutsam für ihren weiteren bildungsbiografischen Werdegang ist. Dabei gilt: »Im Bildungssystem darf nicht jeder nach freiem Willen jede Laufbahn wählen« (Ditton und Krüsken 2009: 77); vielmehr ist die Entscheidung, wohin es nach der Grundschule geht, formal an das Leistungsniveau und die erreichten Noten geknüpft.

In den meisten Bundesländern wird die Wahl der weiterführenden Schule durch die Grundschulempfehlung bestimmt, in anderen Ländern liegt sie in den Händen der Eltern, auch wenn diese durch die Empfehlung der Grundschule gelenkt werden. Demnach folgen Eltern häufig der Grundschulempfehlung oder diese wird in Abstimmung mit den Eltern ausgesprochen (van Ophuysen 2006). Gerade mal 17 Prozent der Eltern weichen von der Empfehlung nach oben ab, wie IGLU-Daten zeigen (Bos et al. 2003).

Als besonders problematisch erweist sich, dass Grundschulempfehlungen sachfremden Einflüssen unterliegen und zugunsten der status- und bildungshöheren Gruppe und somit nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien ausfallen (Maaz und Nagy 2010). Anhand von IGLU-Daten konnte gezeigt werden, dass Kinder aus den oberen Dienstklassen eine höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder aus einem Facharbeiterhaushalt – bei gleicher Leistung und gleicher kognitiver Ausgangslage (Bos et al. 2004). Ähnliches zeigte sich anhand von PISA-Daten, wonach ein Jugendlicher aus einer oberen Dienstklasse eine rund dreimal höhere Chance hat, auf das Gymnasium zu gelangen, als ein Jugendlicher aus einer Arbeiterfamilie – bei gleichem Kompetenzstand (Ehmke und Baumert 2007).

Auch Kindern mit Migrationshintergrund gelingt im Vergleich seltener der Wechsel auf das Gymnasium oder die Realschule, wobei sich diese Unterschiede ebenfalls auf die unterschiedlichen sozialen Hintergrundbedingungen und die Differenzen in der schulischen Leistung zurückführen lassen (Kristen und Dollmann 2009). Somit ist festzuhalten: »Als offizielles Kriterium für diese Übergangsentcheidung galt (und gilt) die Leistungsfähigkeit und die Begabung der Kinder, tatsächlich ist jedoch der massive Einfluss der sozialen Herkunft immer wieder nachgewiesen worden« (Horstkemper und Tillmann 2008: 287).

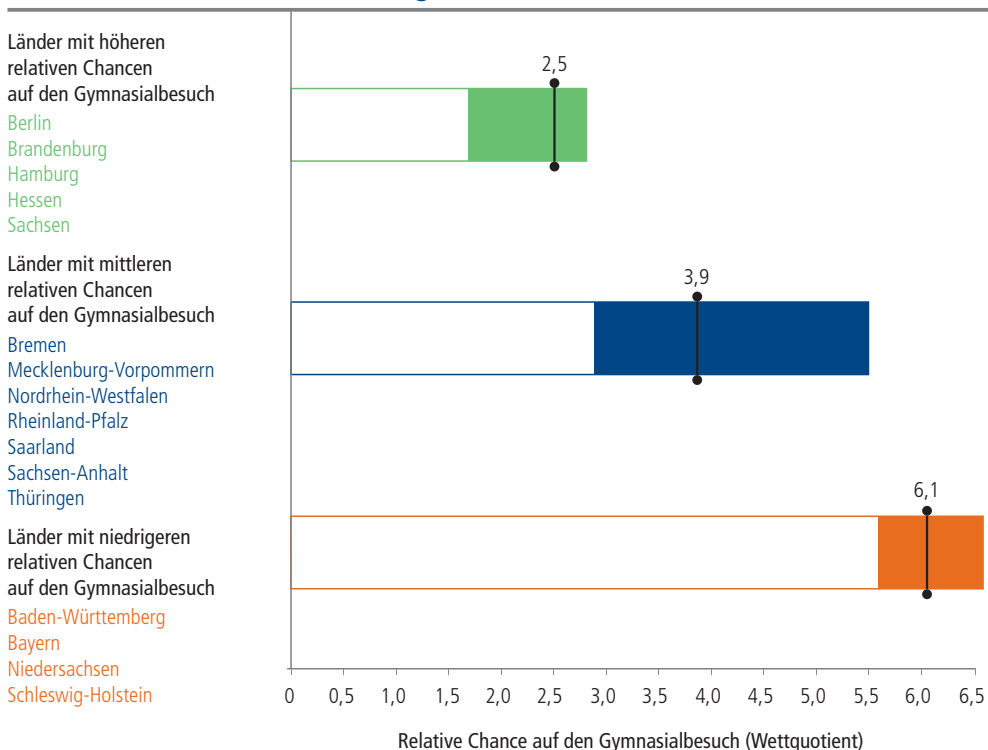
Der Zusammenhang zwischen den Chancen auf einen Gymnasialbesuch und der sozialen Herkunft wurde in allen großen Schulleistungsstudien wie IGLU und PISA gezeigt. Die jüngsten ländervergleichenden Analysen bieten die Untersuchungen zu den Bildungsstandards, welche deutliche Unterschiede in den Chancen auf einen Besuch des Gymnasiums nach sozialer Herkunft ermitteln (Knigge und Leucht 2010). Hierzu wurde unter anderem über sogenannte Wettquotienten unter Kontrolle der Fachleistung in Deutsch die relative Chance für einen Gymnasialbesuch unter Berücksichtigung der jeweiligen Sozialschicht ermittelt (die sogenannten EGP-Klassen), aus der die Jugendlichen stammen. Für Deutschland insgesamt wurde ein Quotient von 4,5 errechnet. Das bedeutet, dass ein Kind aus der oberen Dienstklasse eine 4,5-mal höhere Chance hat, das Gymnasium zu besuchen, als ein

Kind aus einem Arbeiterhaushalt (ebd.). Im Ländergruppenvergleich stellen sich die Unterschiede dieser Chancen wie folgt dar (Abb. 8): In allen Ländergruppen zeigt sich die höhere Chance für Kinder aus oberen Dienstklassen auf den Besuch des Gymnasiums gegenüber den Kindern, die aus unteren Dienstklassen stammen. Diese Chancen unterscheiden sich aber nochmals zwischen den Ländergruppen: So liegen sie in der oberen Gruppe bei durchschnittlich 2,5; dagegen ist die Chance auf einen Gymnasialbesuch in der unteren Gruppe für ein Kind aus oberen Dienstklassen durchschnittlich 6,1-mal höher als für Kinder aus den unteren Dienstklassen – bei Kontrolle von Lesekompetenz.

Die Forschung zum Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich zeigt neben sozialen Disparitäten weitere Problemlagen, etwa hinsichtlich der Übergangsgestaltung, wie die oft fehlende Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen abgebender und aufnehmender Schule, und auch bezüglich des individuellen Erlebens dieses Lebensereignisses, durch das Kindern die Bewältigung neuer Anforderungen und grundsätzliche Umstellungsleistungen abverlangt werden (Helsper et al. 2009).

Insgesamt ergibt sich aus vielen Bereichen der Forschung, dass der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine durchaus kritische Schnittstelle mit hoher lebensgeschichtlicher Bedeutung darstellt.

Abbildung 8: Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Betrachtet man, wie sich Fünftklässler, die zuvor die Grundschule besucht haben, auf die verschiedenen weiterführenden Schularten verteilen, so zeigt sich für das Schuljahr 2009/2010, dass sich ein Trend aus den vergangenen Jahren fortsetzt: hin zu steigenden Anteilen des Gymnasiums und sinkenden Anteilen der Hauptschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Insgesamt wechselten im Jahr 2009 hierzulande 748.876 Kinder von der Grundschule in die weiterführende Schulart, von denen allein 41,6 Prozent auf das Gymnasium gingen (Tab. 3). Der Gymnasialanteil weist hier in den meisten Ländern den höchsten Anteil aus. Betrachtet wurden auch die Förderschulanteile: Bundesweit mussten 4.078 Kinder nach der Grundschulzeit auf eine Förderschule wechseln. Dies ist umso bedeutsamer, da diese Schüler bereits mit dem Übergang zur Förderschule geringere Erfolgsaussichten haben, diese Schulart mit mindestens einem Hauptschulabschluss zu verlassen (Solga 2009).

Tabelle 3: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2009/2010

	Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Förderschule	alle Übergänge
absolut	10.219	113.789	57.306	168.302	311.295	83.887	4.078	748.876
in %	1,4	15,2	7,7	22,5	41,6	11,2	0,5	100,0

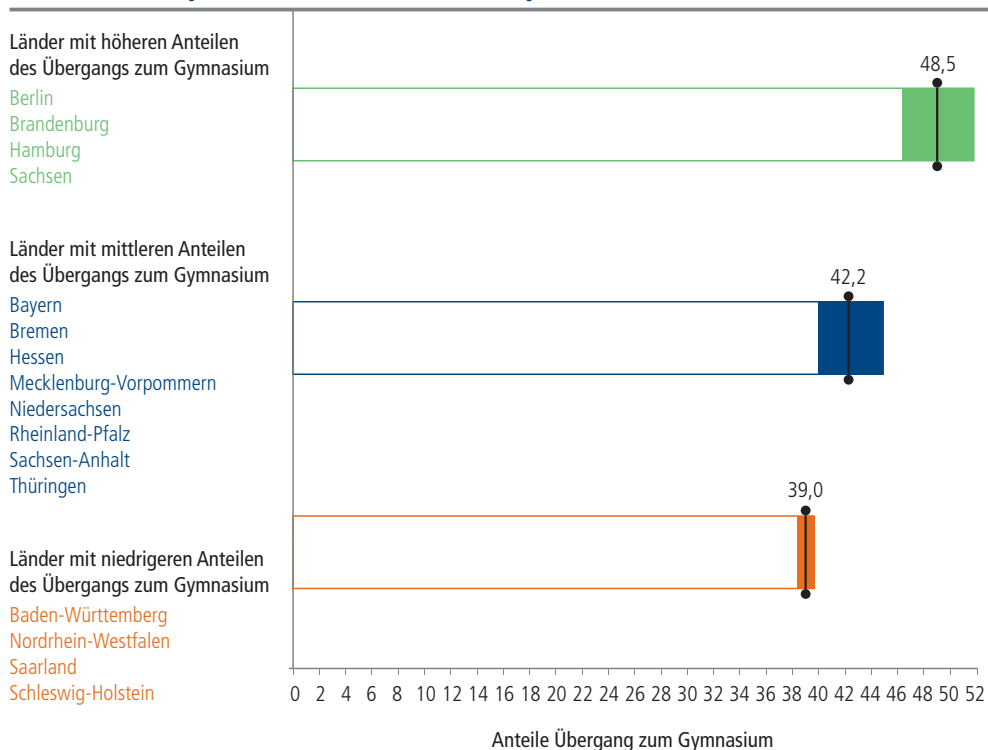
In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10

Der zunehmende Wechsel auf ein Gymnasium wird zum einen durch den demographischen Wandel erklärt, in dessen Folge besonders die Hauptschulen von rückläufigen Schülerzahlen betroffen sind. Zum anderen lassen die gestiegenen Bildungsaspirationen von Eltern wie auch von Schülern das Gymnasium besonders attraktiv erscheinen – als die Schulform, die in allen Ländern zu dem höchsten Schulabschluss führt.

Mit diesem Fokus auf das Gymnasium werden ländergruppenbezogene Unterschiede in den Anteilen dieser Schulart sichtbar (Abb. 9): von 48,5 Prozent in der oberen Gruppe der Länder zu 39 Prozent in der unteren Gruppe. Dabei berücksichtigt diese Betrachtung zwar nicht die jeweilige landesspezifische Schulstruktur mit Besonderheiten wie einem stark ausgeprägten Gesamtschulsystem oder beruflichen Gymnasien, signalisiert aber gleichwohl die bestehenden Unterschiede in den Übergangsquoten bezogen allein auf die Schulform, die in allen 16 Ländern vorhanden ist und in der Regel zum höchsten schulischen Abschluss führt. Dass jedoch dieser Abschluss, also die Hochschulreife, in einigen Ländern tatsächlich nicht nur auf dem klassischen Weg über den Besuch des Gymnasiums erworben wird, zeigen die Ausführungen zu den schulischen Zertifikaten in Kapitel 4.

Abbildung 9: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, Schuljahr 2009/2010



* In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen, Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt:
In MV besuchen die Schülerinnen und Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen). Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jg. 5) auf eine Sekundarschulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2010, Tab. D1-1A-web). Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Wechsel zwischen den Schularten und Übergang in die Sekundarstufe II

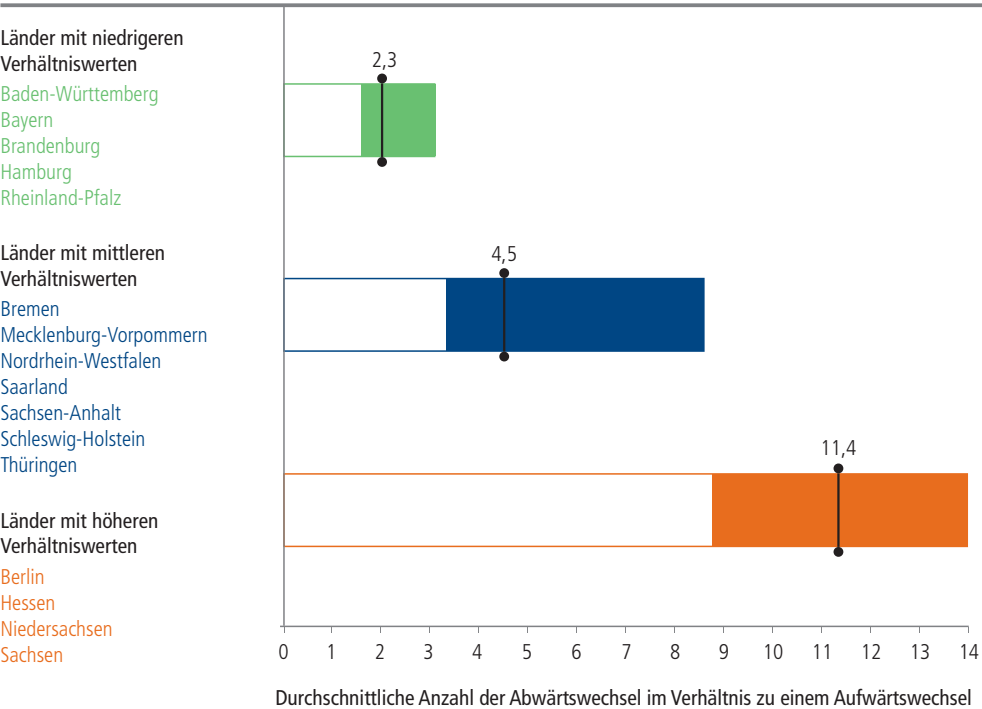
Prinzipiell ist es in Deutschland auch nach dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule möglich, zu einem späteren Zeitpunkt die Schulart zu wechseln, wenn sich die vorherige Wahl als nicht passend erweist oder die Leistungsentwicklungen des Kindes dies nahelegen. Wechsel, aufwärts wie abwärts, sind in allen Ländern zum Teil an unterschiedliche Regelungen und Voraussetzungen geknüpft, wie etwa einen bestimmten Notenspiegel, Klassenkonferenzbeschlüsse und Aufnahmeprüfungen (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004). Die Möglichkeit des Schulartwechsels soll somit ein entscheidendes Korrektiv falscher Bildungsgangentscheidungen darstellen.

Tatsächlich aber wird vorwiegend nach unten korrigiert, da die meisten Schulartwechsel in Richtung einer kognitiv weniger anspruchsvollen Schulart erfolgen. Betrachtet man die Schularten – die Anteile werden ohne die aus der Förderschule berichtet –, so fanden im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 71.885 Wechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 statt. Die Wechseldynamik in den Ländern ist hier unterschiedlich: Die Spannweite reicht von 1,1 bis zu 12,3 Prozent Wechselanteil (Tab. 33, Anhang).

Von allen Wechseln sind etwas mehr als die Hälfte Abwärtswechsel, die Schüler also auf eine weniger anspruchsvolle Schulart vollziehen, wovon wiederum rund 30 Prozent vom Gymnasium kommen. Der Anteil der tatsächlichen Aufwärtswechsel (also Wechsel zu Schularten, die vorrangig einen höheren Abschluss anbieten) beläuft sich hingegen auf 11,9 Prozent.

Betrachtet man die tatsächlichen Aufwärts- und Abwärtswechsel im Verhältnis, so kommen in Deutschland auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 4,3 Wechsel in eine niedrigere Schulart. Dieses Verhältnis stellt sich im Ländergruppenvergleich unterschiedlich dar (Abb. 10): In der oberen Gruppe der Länder kommen auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 2,3 Abwärtswechsel, wogegen sich dieses Verhältnis in der unteren Gruppe deutlich verschärft: Hier stehen einem Aufwärtswechsel durchschnittlich 11,4 Abwärtswechsel gegenüber. Auch wenn wiederum schulstrukturelle Besonderheiten in den Ländern zu berücksichtigen sind, wie ein

Abbildung 10: Verhältnis von Aufwärts- und Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2009/2010



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

stark ausgebautes Gesamtschulsystem oder berufliche Gymnasien – bei der Interpretation dieser insgesamt geringen Anteile an Aufwärtswechseln zeigt sich, dass die horizontale Durchlässigkeit vor allem als Durchlässigkeit nach unten Anwendung findet. Die Ursachen für die Differenz zwischen hohen Abwärts- und niedrigen Aufwärtswechseln werden vor allem darin gesehen, dass schlechte Leistungen hinsichtlich einer Nichtversetzung (und damit einher geht oft der Schulartwechsel) geprüft werden und weniger die guten Leistungen dahingehend, ob ein Wechsel in eine anspruchsvollere Schulart erfolgen kann (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004).

Ein besonderer Indikator für die horizontale Durchlässigkeit der Schulformen ist der Wechsel von Schülern aus den Förderschulen in das allgemeine Schulsystem, da sich hierüber abbildet, inwiefern es Förderschülern gelingt, in das Regelschulsystem einzutreten. Es handelt sich dabei aber nicht nur um Schüler, die es in die inklusive Beschulung an den allgemeinen Schulen schaffen, also weiterhin einen besonderen Förderbedarf aufweisen, sondern hierunter fallen auch diejenigen, die keinen besonderen Förderbedarf mehr aufweisen und daher in die allgemeinen Schulen wechseln. Für das Schuljahr 2009/2010 vollzogen diesen Wechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 in Deutschland insgesamt 1.743 Schüler. Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen aus Förderschulen in den Klassenstufen 7 bis 9 insgesamt ergibt dies für Deutschland einen Wechselanteil von 7,7 Prozent. Zwischen den Ländern besteht hier eine Spanne von 0,5 Prozent Wechseln aus Förderschulen in die allgemeinen Schulen bis zu 7,9 Prozent Wechseln (Tab. 34, Anhang).¹³

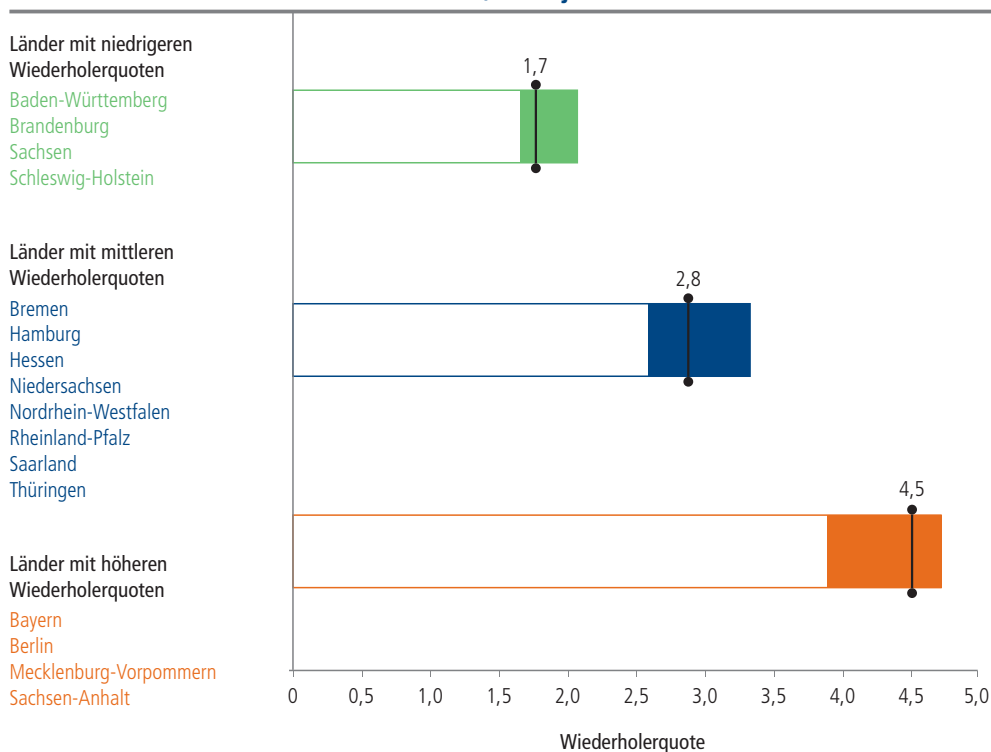
Viele Schülerinnen und Schüler wechseln hierzulande am Ende der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9 oder 10) in die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schularten. Dieser Eintritt in den Bildungsbereich, der unter anderem auf den höchsten Schulabschluss vorbereitet (allgemeine Hochschulreife), erfolgt entweder aus einem Übergang innerhalb der Schulart, also von Schülerinnen und Schülern, die sich zum Beispiel schon auf dem Gymnasium befinden, aber auch als Aufwärtswechsel aus anderen Schularten, also etwa von mittleren Schulen auf das Gymnasium.

In die Sekundarstufe II traten in Deutschland 354.949 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/2010 ein. Hierunter befanden sich zu 8,3 Prozent noch diejenigen, die von anderen Schularten kommen, wobei sich das neunjährige Gymnasium insgesamt als durchlässiger erweist als das achtjährige (10,1 zu 2,8 % Wechselanteil). Eine Möglichkeit des Übertritts in die Sekundarstufe II bieten auch die beruflichen Schulen: Diese verzeichnen für 2009 in der Sekundarstufe II 167.907 Anfängerinnen und Anfänger zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (z. B. in Fachgymnasien, beruflichen Gymnasien oder entsprechenden Bildungsgängen der Fachoberschule; BIBB und Bertelsmann Stiftung 2011). Der Erwerb der schulischen Abschlüsse wird gesondert in Kapitel 4 behandelt.

Klassenwiederholungen

Die bereits thematisierten hohen Anteile an Wechseln in weniger anspruchsvolle Schularten rekrutieren sich zum Teil aus einem zentralen Merkmal schulischen

Abbildung 11: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der allgemeinen Schulen an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; Eigene Berechnungen

Misserfolgs, dem sogenannten Sitzenbleiben. Dieses wird bildungspolitisch wie auch wissenschaftlich immer wieder kontrovers diskutiert, wobei inzwischen die skeptischen Einschätzungen möglicher positiver pädagogischer Effekte überwiegen. Die zentrale Kritik bezieht sich zum einen auf die infolge der Nichtversetzung verlängerte Schulzeit und damit den verzögerten Eintritt in den Arbeitsmarkt, zum anderen auf die langfristig fehlenden leistungssteigernden Effekte (Tillmann und Meier 2001).

Die Nichtversetzung in die nächsthöhere Klassenstufe aufgrund mangelhafter Leistungen »stellt eine im internationalen Vergleich auffallend häufig ergriffene Maßnahme dar« (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004: 59), wogegen weit seltener Klassen wegen besonders hervorstechender Leistungen übersprungen werden. Dabei soll Nichtversetzung – so die Erwartung – ein Instrument sein, um leistungshomogenere Klassen zu schaffen. Tatsächlich aber zeigt die Forschung keine nachhaltige Leistungsverbesserung der betroffenen Kinder und Jugendlichen (Ehmke, Drechsel und Carstensen 2008), allerdings gesamtgesellschaftlich zu tragende Kosten von knapp einer Milliarde Euro jährlich, die durch Klassenwiederholungen entstehen (Klemm 2009a).

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden bildungspolitischen Willens der Länder, die Wiederholerquote zu senken (im Brahm 2011), ist in den letzten Jahren zu beobachten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen müssen, zurückgeht. Belief sich dieser 2007/2008 noch auf 2,7 Prozent, ist er im Folgejahr auf 2,2 Prozent gesunken und liegt im Schuljahr 2009/2010 bei 2,1 Prozent. Dahinter verbergen sich aber immer noch 173.597 Kinder und Jugendliche, deren Schulzeit sich durch die Wiederholung verlängern wird. Bezogen auf die Bildungsbereiche weist der Primarbereich¹⁴ (in dem durch die flexible Schuleingangsphase keine Klassenwiederholungen im Jahrgang 1 oder 2 stattfinden) eine Wiederholerquote von 0,5 Prozent im Schuljahr 2009/2010 auf; im Sekundarbereich I müssen 2,9 Prozent der Schüler eine Klasse wiederholen und im Sekundarbereich II sind dies 2,8 Prozent. Schularbezogen ist die Wiederholerquote der Realschulen mit 4,5 Prozent am höchsten.¹⁵

Auffallend sind die Unterschiede in den Wiederholerquoten zwischen den Ländern, betrachtet man die Sekundarstufe I und II zusammengefasst, also die Bildungsbereiche mit den höchsten Wiederholeranteilen (Abb. 11).

Zwischen den Ländergruppen ergibt sich eine Spanne von 1,7 Prozent (obere Gruppe) bis zu einem 4,5-prozentigen Anteil in der unteren Gruppe. Scheint es somit zwar bundesweit einen rückgängigen Trend an Klassenwiederholungen zu geben, signalisieren diese deutlichen Länderdifferenzen jedoch, dass die Praxis des Nichtversetzens unterschiedlich ist.

2.2 Anschlüsse

Jugendliche verlassen nach Erwerb eines Schulabschlusses und zum Teil auch ohne Abschluss (Kap. 4) die allgemeinbildende Schule, um meist in die anschließenden Bildungsangebote wie Berufsbildungssystem oder Hochschule einzutreten, zu einem geringen Teil auch direkt in den Arbeitsmarkt.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Eine Definition des Berufsbildungssystems unterteilt dieses in drei Sektoren (Baethge 2008a): Duales System, Berufsschulsystem und Übergangssystem. Diese drei Systeme weisen eine unterschiedliche innere Kohärenz auf. Während das Übergangssystem weniger ein System als vorrangig ein loses Bündel an Maßnahmen ohne Berufsabschluss ist, bereitet das vollzeitschulische Schulberufssystem vor allem auf Berufe im Dienstleistungssektor vor und steht gleichwertig neben dem Dualen System. Das Duale System, das den größten Sektor im Berufsbildungssystem ausmacht, hat ein hohes nationales wie internationales Ansehen (ebd.), was sich auch in der Nachfrage widerspiegelt: Die Mehrzahl (51 %) der Schulabgänger mit und ohne Schulabschluss wünscht sich einen Ausbildungsplatz im Dualen System,

wobei dies – bezogen auf die Schularten – am häufigsten die Abgänger aus den mittleren Schularten anstreben (BIBB und Bertelsmann Stiftung 2011).

Für das Jahr 2009 stellen sich die tatsächlichen Übergänge auf die Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischem Vorbildungsniveau wie folgt dar:

Tabelle 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2009

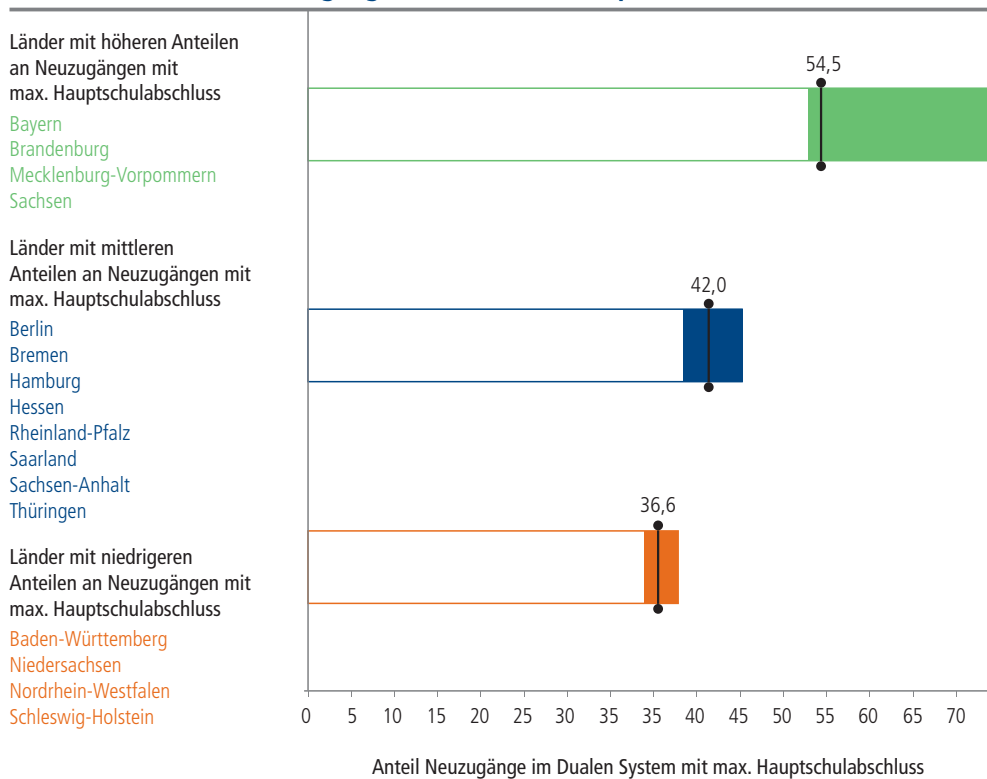
	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Duales System	22.928	27,1	152.181	45,2	232.161	54,8	98.358	68,0
Schulberufssystem	455	0,5	34.856	10,3	125.835	29,7	43.278	29,9
Übergangssystem	61.278	72,4	149.843	44,5	65.924	15,6	2.937	2,0
Summen	84.661	100,0	336.880	100,0	423.920	100,0	144.573	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10

Obwohl im Dualen System inzwischen auch die Neuzugänge mit fehlendem und vorhandenem Hauptschulabschluss steigende Anteile aufweisen, besteht nach wie vor ein nach schulischer Vorbildung auszumachendes Ungleichgewicht in den drei Sektoren. Dies geht im Wesentlichen zulasten der Jugendlichen, die maximal einen Hauptschulabschluss haben. So erreichen die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss nur zu etwas mehr als einem Viertel das Duale System direkt, Jugendliche mit Hauptschulabschluss immerhin zu 45,2 Prozent, wohingegen mehr als zwei Drittel der Neuzugänge mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife (68 %) in das Duale System einmünden. Fokussiert man die Jugendlichen ohne schulischen Abschluss und diejenigen mit Hauptschulabschluss, also die Gruppe, die bundesweit am stärksten von einer Polarisierung nach schulischem Vorbildungsniveau im Berufsbildungssystem betroffen ist, so ergibt der Ländergruppenvergleich gravierende Unterschiede in den Anteilen am Dualen System (Abb. 12).

Gegenüber den Ländern in der oberen Gruppe mit einem durchschnittlichen Anteil an Neuzugängen von 54,5 Prozent beträgt dieser Anteil in der unteren Gruppe fast 20 Prozentpunkte weniger (36,6 %). Bei der Interpretation gilt es zu berücksichtigen, dass gerade das Duale System stark gekoppelt ist an die unterschiedlichen Dynamiken der Arbeitsmärkte in den Ländern sowie an die jeweiligen regionalen wirtschaftlichen Strukturen und Entwicklungen. Zudem ist seine Bedeutung vor allem im Ost-West-Vergleich unterschiedlich: Das Duale System hat im Osten eine geringere Bedeutung als die außerbetrieblichen Bildungsangebote (Funcke, Oberschachtsiek und Giesecke 2010). Es bleibt festzuhalten, dass neben der generellen Benachteiligung von Schulabgängern mit maximal Hauptschulabschluss, in das Duale System zu gelangen, die Problemlage in den Ländern sehr unterschiedlich ist.

Abbildung 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2009



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10; eigene Berechnungen

Die Differenzen der Beteiligung im Dualen System nach schulischer Vorbildung verschärfen sich, betrachtet man die ausländischen Jugendlichen und ihre Anteile im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen: Bezogen auf die Neuzugänge erreicht die Gruppe der ausländischen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss lediglich einen Anteil von 27 Prozent im Dualen System gegenüber 43,7 Prozent der vergleichbaren deutschen Jugendlichen. Kaum ein Land weist hier ausgewogene Anteilsgrößen auf. In jedem Bundesland schaffen es die deutschen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss eher in das Duale System als die ausländischen Jugendlichen. Diese Disparität bezeichnete bereits der Nationale Bildungsbericht als ein großes Problem hinsichtlich der Schaffung von Chancengleichheit und Sicherung von Arbeitskräftepotenzial (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Trotz der inzwischen (vorrangig demographisch bedingten) zunehmenden Entspannung des Ausbildungsmarktes kann von einer ausreichenden Integration ausländischer Jugendlicher in das Duale System nicht die Rede sein (Gericke und Uhly 2010).

Neuzugänge in das Übergangssystem als ein Bereich der Berufsbildung

Die strukturellen Verschiebungen der Anteile in den drei Sektoren des Berufsbildungssystems gehen mit einer Expansion des Übergangssystems seit den 1990er Jahren einher, dessen Nutzung jedoch seit 2007 leicht rückläufig ist. Nach der vom Nationalen Bildungsbericht 2006 vorgenommenen Einteilung in die Sektoren stellt das Übergangssystem gegenüber dem Dualen System und dem Schulberufssystem eine Besonderheit dar, weil es keinen berufsqualifizierenden Abschluss bietet. Vielmehr handelt es sich um ein nicht strukturiertes Gefüge von Bildungsangeboten, die vorwiegend auf die Verbesserung der Kompetenzen von Jugendlichen für die Aufnahme einer späteren Berufsausbildung abzielen oder aber das Nachholen schulischer Abschlüsse ermöglichen. Hinzu kommt ein kleinerer Teil an verpflichtenden berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, wie beispielsweise das Praktikum vor der Erzieherausbildung.

Funktion und Effizienz des Übergangssystems werden insgesamt kontrovers diskutiert: Zwar wird die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nachzuholen, als ein positives Leistungsmerkmal hervorgehoben; dagegen steht allerdings die Kritik an dem mit fast allen Maßnahmen des Übergangssystems verbundenen Zeitverlust und in der Folge erst einem verzögert stattfindenden Eintritt in den Arbeitsmarkt (Baethge 2008b; Baethge, Solga und Wieck 2007). Andere Einschätzungen verschärfen diese Ressourcenproblematik noch dahingehend, dass Jugendliche im Übergangssystem auch der Gefahr ausgesetzt sind, demotivierende Warteschleifen und Maßnahmenkarrieren zu durchlaufen, und gleichzeitig das Übergangssystem hohe Kosten verursacht (Werner, Neumann und Schmidt 2008). Untersuchungen von Bildungsverläufen konnten zeigen, dass fast die Hälfte der Jugendlichen im Anschluss an die durchlaufene Maßnahme eine Berufsausbildung aufnahmen, gleichwohl aber immer noch knapp ein Drittel auch drei Jahre nach der Maßnahme ohne voll qualifizierende Berufsausbildung blieben oder sie abbrachen (Beicht 2009).

Insgesamt gelten die durch das Nachholen schulischer Abschlüsse verbesserten Chancen auf zukünftige Bildungsmöglichkeiten wie einen Ausbildungsplatz als ein Mehrwert des Übergangssystems (Werner, Neumann und Schmidt 2008). Dies verweist jedoch vorrangig auf die kompensatorische Funktion, nämlich dem erheblichen Anteil an Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Schulsysteme ohne einen Abschluss verlassen haben, eine Nachholoption zu bieten. Dagegen stehen der zu befürchtende Motivationsverlust der Jugendlichen durch die (unfreiwillige) Teilnahme an nicht berufsqualifizierenden Maßnahmen im Übergangssystem, Misserfolg bei der Ausbildungsplatzsuche auch nach dem Besuch des Übergangssystems und eine deutlich verspätete etwaige Teilhabe am Arbeitsmarkt.

Dass das Übergangssystem insgesamt die Schwierigkeiten beim Eintritt in die Berufsausbildung ausdrückt, verdeutlichen die hohen Anteile bezogen auf das schulische Vorbildungsniveau der Neuzugänge: Etwas weniger als die Hälfte aller Neuzugänge mit Hauptschulabschluss (44,5 %) und deutlich mehr als zwei Drittel

aller Neuzugänge ohne einen Hauptschulabschluss (72,4 %) münden in das Übergangssystem ein (Tab. 40, Anhang).

Seit 2007 ist eine rückgängige Teilnahme am Übergangssystem zu verzeichnen, die vorwiegend auf den demographischen Wandel zurückgeführt wird (BIBB und Bertelsmann Stiftung 2011). Immer noch aber gingen in Deutschland 346.781 Menschen 2009 in die Ersatzmaßnahmen des Übergangssystems – das sind knapp ein Drittel (32,6 %) aller Neuzugänge in den Sektoren des Berufsbildungssystems. Vor allem für Schulabgänger ohne Abschluss, welche besonders schwierige Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung haben, dürfte es nach wie vor eine zentrale Anlaufstelle sein.

Zwischen den Ländern variieren die Anteile der Neuzugänge im Übergangssystem erheblich, doch wird hier ein Vergleich erschwert, weil die Länder die Personengruppen dem Übergangssystem unterschiedlich zuordnen. Zudem ergeben sich regionale Besonderheiten und unterschiedliche »Traditionen«, die zugrunde gelegt werden, etwa ein stärker ausgeprägter Rückgriff auf das öffentlich geförderte Ausbildungswesen in den ostdeutschen Ländern bei nicht hinreichenden Angeboten des Dualen Systems. Hier hat das Übergangssystem also eine geringe Bedeutung. Zudem gibt es Länderspezifika dahingehend, dass ein hoher Anteil im Übergangssystem unter anderem auch deshalb entsteht, weil sich ein Teil der Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsfachschule befindet und dort zum Übergangssystem gezählt wird. Diese Unterschiede in den statistischen Zählweisen erschweren einen Ländervergleich.

Neuzugänge in die Hochschulbildung

Neben der Möglichkeit des Übergangs in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems haben Schulabgängerinnen und Schulabgänger, nämlich die mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die Option, ein Studium aufzunehmen. Die Hochschulen und Fachhochschulen rekrutieren dabei ihre Studienanfängerinnen und -anfänger vorwiegend aus diesen Absolventinnen und Absolventen mit den klassischen Hochschulzugangsberechtigungen Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife. Daneben kann in allen Bundesländern jedoch auch über andere Qualifikationen das Studium aufgenommen werden, etwa über den sogenannten dritten Weg. Dieser ermöglicht beispielsweise durch Anerkennung vorausgegangener beruflicher Erfahrungen den Hochschulzugang. Jedoch wird der dritte Weg im internationalen Vergleich hierzu kaum wahrgenommen (Orr und Riechers 2010). Diese geringe Nutzung anderer Eintrittsmöglichkeiten in ein Studium ist verknüpft mit unterschiedlichen Regelungen in den Ländern und einer geringen Transparenz (Döbert und Weishaupt 2010).

Die Entscheidung für ein Studium hängt stark von Bildungs- und sozialer Herkunft ab: Kinder aus Beamtenfamilien oder solchen, deren Vater oder Mutter bereits über einen Hochschulabschluss verfügt, entscheiden sich weit häufiger zur Aufnahme eines Studiums als Kinder aus Arbeiterfamilien bzw. deren Eltern keinen

Hochschulabschluss haben (Becker 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Studienzuversicht und Studienintention vgl. auch Bornkessel und Kuhnen 2011).

Im Studienjahr 2010/2011 nahmen in Deutschland 652.252 junge Menschen ein Studium neu auf (Stand Juni 2011). Der bereits in den vergangenen Jahren beobachtete Anstieg von Studienanfängern setzt sich hierbei fort. Dieser Trend lässt sich neben doppelten Abiturientenjahrgängen auch über die enge Koppelung von Bildung und Lebenschancen, welche das Interesse an höherer Bildung steigen lässt, begründen (Becker 2009). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass nicht alle Studienanfänger ihr Studium auch erfolgreich beenden: Etwa jeder vierte Studierende beendet das Studium ohne einen Abschluss, die Studienabbruchquote beläuft sich für 2008 auf 24 Prozent (bezogen auf den Absolventenjahrgang 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Hierzu scheint es aus Abbrecherbefragungen Hinweise zu geben, wonach Studierende aus finanziell schwächeren Elternhäusern etwas häufiger das Studium abbrechen (ebd.).

Zusammenfassung

Schullaufbahnen sind von unterschiedlicher Dauer, Linearität und richtungsweisenden Schnittstellen geprägt. Das verdeutlicht die Betrachtung der Durchlässigkeit in den Schulsystemen und der schulischen Anschlüsse, wie etwa das Berufsbildungssystem. In fast allen Ländern setzt eine frühe Allokation der Kinder in den Schulsystemen ein, zumeist nach Jahrgang 4, welche zwar theoretisch später noch korrigiert werden könnte, faktisch aber, wenn überhaupt, dann eher nach unten als nach oben geändert wird. Die Bedeutsamkeit von sozialer Selektivität im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zeigen die berichteten Zusammenhänge von sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit auf einen Gymnasialbesuch: Kinder aus unteren Dienstklassen sind aufgrund ihrer Herkunft gegenüber Kindern aus oberen Dienstklassen benachteiligt, wenn es um die Chance auf einen Gymnasialbesuch geht. Zwischen den Ländern bestehen hier und auch bei den Anteilen der Bildungsbeteiligung nach dem Übergang auf das Gymnasium Unterschiede. Ebenfalls ländergruppenbezogene Differenzen ergibt die Betrachtung des Verhältnisses von Aufwärts- zu Abwärtswechseln – die horizontale Durchlässigkeit zwischen den Schularten drückt sich dabei vorrangig in einer Abwärtsmobilität aus, da weit weniger Jugendliche den Wechsel in eine höhere Schulart schaffen als in eine niedrigere.

Hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen müssen, kann die seit Jahren beobachtbare Abnahme auch für das Schuljahr 2009/2010 bestätigt werden. Die Abwärtstendenz darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Wiederholerquote in den Ländern stark variiert und zum Teil immer noch sehr hoch ist. Zukünftig wird sich zeigen, inwiefern etwa die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern gerade in heterogenen Lerngemein-

schaften auch in der Schulpraxis gegenüber einer hohen Kosten verursachenden Praxis des Nichtversetzens in allen Ländern (weiter) zunimmt und sich so der positive Trend geringer werdender Wiederholerquoten fortsetzt.

Die Bedeutsamkeit von erfolgreichen Schullaufbahnen zeigt sich auch beim Übergang in die Anschlusssysteme: Besonders die jungen Menschen ohne einen schulischen Abschluss und diejenigen mit Hauptschulabschluss sind gegenüber den Trägern höherer Abschlussarten benachteiligt und die ausländischen Jugendlichen sind dabei noch verschärfter betroffen. Die Befunde zum Dualen System und Übergangssystem offenbaren die Wichtigkeit erfolgreicher Schullaufbahnen, welche idealerweise mit dem Erwerb eines Schulabschlusses an den allgemeinbildenden Schulen enden. Denn dieser Abschluss wiederum ermöglicht einen günstigeren Übergang in die berufliche Bildung und vermeidet, in ein kostenintensives und nur teilweise als erfolgreich erachtetes Übergangssystem einzumünden.

3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme

Spätestens seit PISA 2000 ist es ein gängiges Verfahren des Bildungsmonitorings und der Qualitätssicherung im Bildungswesen, die Leistungsfähigkeit des Schulsystems durch die Ermittlung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in zentralen Leistungsdomänen (Fächern) zu analysieren. In international vergleichenden Studien (z. B. IGLU, TIMSS, PISA) wie auch in nationalen Studien wird auf die Erfassung der Schülerkompetenzen gesetzt, die eine zentrale Outputgröße des Schulsystems darstellen. Die Definition von Kompetenzen wird hier am Beispiel der Lesekompetenz gegeben. Lesekompetenz meint »die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen« (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 22).

Für die Vergleichbarkeit der Bundesländer und auch für den internationalen Vergleich sind Schulleistungsstudien besonders aussagekräftig, da sie sich auf international abgestimmte fachbezogene Kompetenzniveaus beziehen. Diese Studien sollen die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme von Staaten im internationalen Vergleich und die der Schulsysteme der Bundesländer im nationalen Vergleich feststellen.

Die vergleichende Messung hat den Vorteil, dass mit diesem Verfahren objektiv etwas über die tatsächlichen Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern, zumindest für bestimmte Domänen zu einem bestimmten Zeitpunkt, ausgesagt werden kann und somit eine wichtige Zusatzinformation im Bereich des Systemoutputs zur Verfügung gestellt wird. Dies gilt insbesondere, wenn Zertifikate allein oder Informationen über die Besuchsdauer nicht hinreichend darüber informieren, ob Schüler über bestimmte Fähigkeiten verfügen. Gerade aber basale Fähigkeiten des Lesens und Rechnens sind eine unabdingbare Grundlage für gesellschaftliche

Teilhabe. Eine besondere Leistung der Schulleistungsstudien ist sicherlich der Hinweis, dass eine große Gruppe von Schülern über die Kompetenzstufe I nicht hinauskommt oder diese nicht einmal erreicht (PISA 2000 ca. 23 %, PISA 2009 ca. 18 %; Naumann et al. 2010) – ein Befund, der andeutet, dass der Schulbesuch offenbar nicht das Erlernen basaler Fähigkeiten garantiert.

Während also durch Sekundäranalysen mit Daten aus der amtlichen Statistik (die in den Kapiteln 1, 2 und 4 vorwiegend die Datengrundlage darstellen) vor allem Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung aufgezeigt werden können, fokussieren Schulleistungsstudien den Leistungsstand spezifischer Schülergruppen. Zudem bieten sie den Vorteil, dass mit statistischen Analyseverfahren nun auch Bedingungen untersucht werden können, die auf die Erreichung von Kompetenzen günstig oder ungünstig wirken. Diese Analysen zeigen, dass Merkmale wie ein Migrationshintergrund und insbesondere die soziale Herkunft Leistung und Leistungsunterschiede in den Studien größtenteils erklären können.

In diesem dritten Kapitel steht mit dem Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich eine Dimension im Mittelpunkt, die sich durch ihre besonders gute Vergleichbarkeit auszeichnet. Allerdings soll auch daran erinnert werden, dass Leistungsstudien nur spezifische Outputdimensionen berücksichtigen (können) und entsprechend immer nur über einen bestimmten Leistungsausschnitt der Schulsysteme gesprochen werden kann. In Kompetenztests erhobene Leistungen sind somit weder absolute Größen noch randständige Einzelinformationen. Vielmehr stellen sie eine wesentliche Dimension neben anderen dar. Erst die Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsdimensionen des Schulsystems ermöglicht ein umfassenderes Bild.

Im Einzelnen untersuchen wir die generelle Förderfähigkeit der Schulsysteme sowie den Kompetenzerwerb in Ganztagschulen. Bei der Förderfähigkeit geht es um solche Effekte, die aufgrund der spezifischen Schulsystemarchitektur eines Bundeslandes zustande kommen. Es sind also institutionelle Effekte. So wie Schulformen differenzielle Lernmilieus darstellen (Baumert, Stanat und Watermann 2006), ist auch anzunehmen, dass Schulsysteme als eben solche verstanden werden können. Als ein weiterer Schwerpunkt werden die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb in den Blick genommen. Gerechtfertigt wäre ein Schulsystem in diesem Zusammenhang, wenn es ihm gelänge, Herkunft und Schulleistung zu entkoppeln.

3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme

Vor allem die Befunde aus PISA 2000 hatten eine große Resonanz in Medien, Bildungspolitik und -administration und lösten eine bis heute anhaltende Diskussion über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems und auch des deutschen Bildungssystems insgesamt aus. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 zeigten, dass die deutschen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur Plätze im unteren Mittelfeld erreichten und damit weit abge-

hängt wurden von »PISA-Siegerländern« wie Finnland, Japan oder Kanada. Besser stellten sich die Leistungen von Grundschulkindern ein Jahr später bei IGLU 2001 dar. Sie erreichten einen Platz im oberen Leistungsdrittel, allerdings immer noch mit signifikantem Abstand zu den Spitzenländern (Bos et al. 2003).

Im vergangenen Jahrzehnt haben Schüler an weiteren Schulleistungstests teilgenommen, und die aktuellen Befunde zeigen einen Trend zu verbesserten Kompetenzwerten: Im Vergleich zu 2000 haben die deutschen Schülerinnen und Schüler bei PISA 2009 ihre Leistungen signifikant gesteigert (Klieme et al. 2010), ohne aber damit schon große Schritte in Richtung der Spitzenplätze zu machen.

Die hier thematisierte Förderfähigkeit der Schulsysteme bezieht sich auf die unterschiedlichen Kompetenzwerte von Schülern in den Schulsystemen der Länder und versteht dabei Unterschiede in den Ländern auch als institutionell bedingte Unterschiede. Es wird somit argumentiert, dass nicht nur kognitive Voraussetzungen, ökonomische, kulturelle oder soziale Ressourcen die Leistungsentwicklungen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, sondern auch institutionelle Merkmale. Mit der Betrachtung des Kompetenzerwerbs in Ganztagschulen wird außerdem eine konkrete organisational verankerte Förderleistung der Schulsysteme behandelt.

Kompetenzerwerb im Bereich Lesen

Die Lesekompetenz von Menschen gilt als eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Zum Stellenwert des Lesens findet sich in der Veröffentlichung zu PISA-E 2006 folgende Formulierung: »Kompetente Leserinnen und Leser sind demnach in der Lage, Lesen als Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele und als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten einzusetzen. PISA betrachtet das Lesen als eine grundlegend wichtige Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« (Drechsel und Artelt 2008: 108).

Dabei ist es auch in Deutschland nicht selbstverständlich, dass alle Menschen lesen und schreiben in dem Ausmaße können, wie es für eine angemessene Form der gesellschaftlichen Teilhabe erforderlich wäre: 7,5 Millionen Menschen sind hierzulande vom funktionalen Analphabetismus betroffen; das entspricht 14,5 Prozent der erwerbsfähigen, deutsch sprechenden Bevölkerung (Grotlischen und Riekman 2011).

Angesichts der Bedeutung, die der Lesekompetenz für das gesellschaftliche Leben und für den Erfolg von Bildungsverläufen zukommt, wird hier vorwiegend auf die erreichten Kompetenzwerte von Kindern und Jugendlichen im Lesen (Deutsch) zurückgegriffen. Lediglich unsere neu vorgenommenen Analysen zur Ganztagschule und zum Kompetenzerwerb stellen eine Ausnahme dar; hier haben wir auch andere Fachdomänen berücksichtigt. Es muss jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass ein Ländervergleich zur Kompetenz von Schülerinnen und Schülern

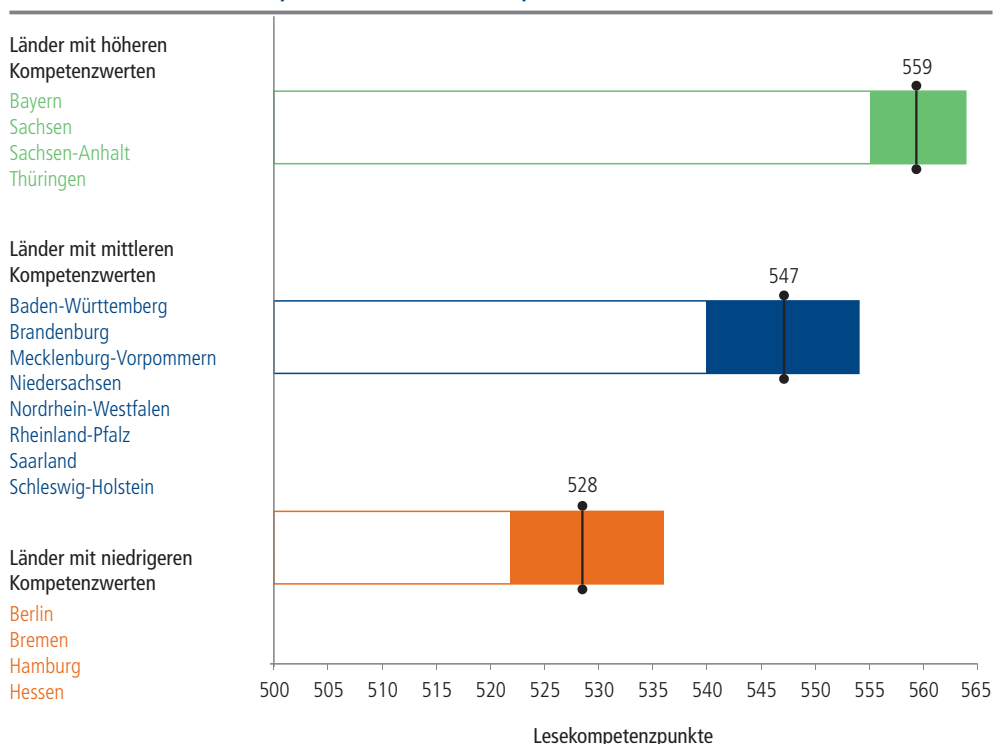
in anderen Fachdomänen teilweise durchaus unterschiedlich ausfällt, wie etwa der Vergleich Deutsch und Englisch zeigt (Köller, Knigge und Tesch 2010).

Betrachtet man jeweils den Primarbereich (Daten aus IGLU 2006) und den Sekundarbereich (Daten aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009) hinsichtlich der erreichten Mittelwerte, so ergibt das zur Leseleistung von Viertklässlern folgendes Bild (Abb. 13 und 14):

Gegenüber einem durchschnittlichen Kompetenzwert von 559 Punkten bei der Leseleistung von Viertklässlern in der oberen Gruppe der Länder steht in der unteren Ländergruppe ein durchschnittlicher Wert von 528 Punkten. Der Mittelwert für Deutschland liegt bei 548 Punkten und damit gegenüber der Studie 2001 um neun Punkte signifikant höher, womit Deutschland sich auch im internationalen Vergleich verbessert hat (Bos et al. 2007). Trotz dieser positiven Entwicklung ist jedoch anzumerken, dass es einzelne Bundesländer gibt, deren Schülerinnen und Schüler in der Leseleistung am Ende der vierten Klassen deutlich unter dem deutschen Mittelwert liegen (Valtin et al. 2008).

Im Sekundarbereich bieten sich – als jüngste Erhebung der Kompetenzleistungen von Schülerinnen und Schülern – für eine ländervergleichende Betrachtung die Untersuchungen zu den Bildungsstandards an, in denen die Kompetenzen von

Abbildung 13: Erreichte mittlere Kompetenzwerte von Schülern am Ende der Klasse 4, Gesamtskala Lesen, 2006



Quelle: IGLU-E 2006, vgl. Bos et al. 2008b; eigene Berechnungen

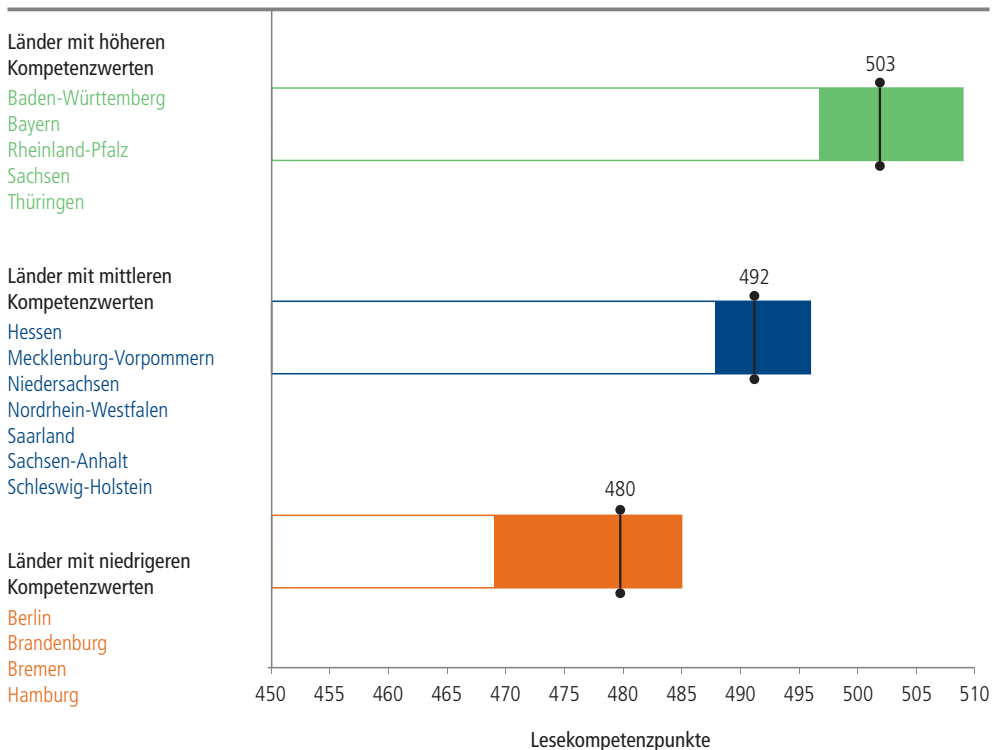
Neuntklässlern getestet wurden (Köller, Knigge und Tesch 2010). Da diese Untersuchung erstmals 2009 durchgeführt wurde, können hier noch keine Entwicklungen benannt werden. Für den Ländergruppenvergleich zeigen sich die Unterschiede wie folgt (Abb. 14):

Zwischen den Ländergruppen ergibt sich eine erhebliche Spanne: So liegt der durchschnittliche Kompetenzwert in der oberen Gruppe bei 503 Punkten, die Länder der unteren Gruppe erreichen dagegen nur durchschnittlich 480 Punkte. Der gesamtdeutsche Mittelwert beläuft sich auf 496 Punkte. Es gibt Länder, die signifikant sowohl über als auch – im Vergleich häufiger – unter diesem Mittelwert liegen.

Kompetenzerwerb der leistungstärksten und der leistungsschwächsten Schüler im Bereich Lesen

Die verbesserten Leistungen bei der letzten PISA-Studie 2009 resultieren vor allem aus dem besseren Abschneiden von Schülerinnen und Schülern der unteren

Abbildung 14: Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 9, 2009

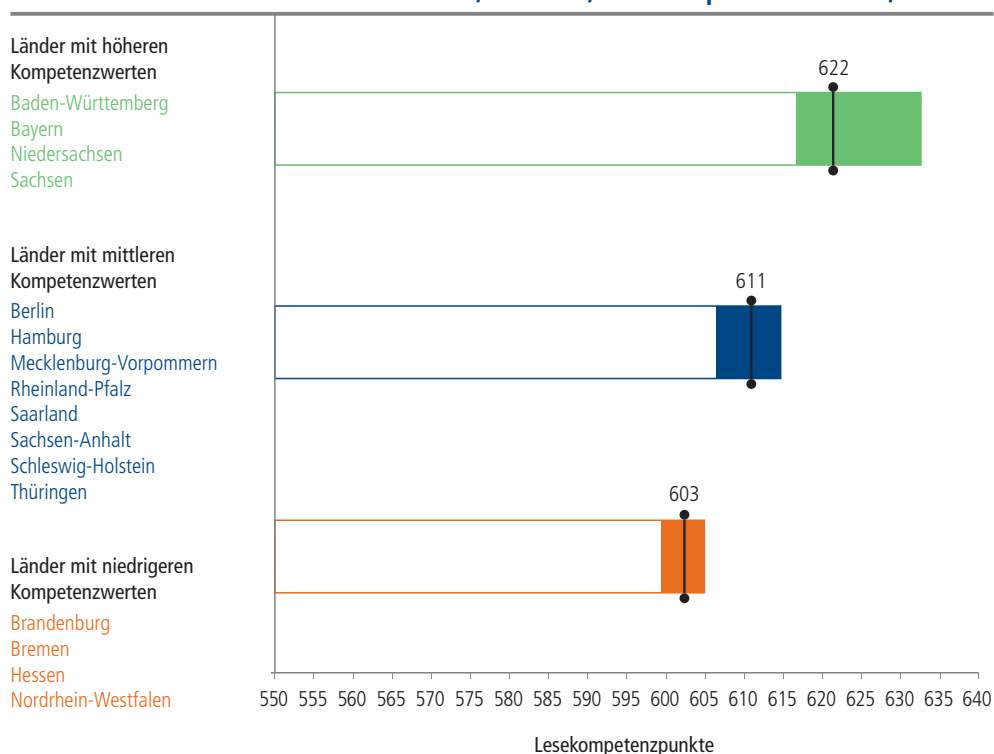


Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Leistungsbereiche. So konnte die Spanne zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern und Jugendlichen insgesamt reduziert werden. Im obersten Kompetenzniveau hingegen wurden kaum Veränderungen gemessen (Naumann et al. 2010). Wird allgemein davon ausgegangen, dass Schulsysteme dann erfolgreich sind, wenn es gelingt, ein hohes Niveau der schulischen Leistungen bei gleichzeitig geringer Streuung – also einer möglichst geringen Spanne zwischen leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern – zu erreichen, zeigt sich hier eine für die Bundesrepublik Deutschland positive Entwicklung (Valtin et al. 2008).

Für die Bundesländer wurden im Rahmen der Untersuchungen zu den Bildungsstandards (Köller, Knigge und Tesch 2010) im Ländervergleich die Spannweite der Leistungsverteilung und das Abschneiden der leistungsschwächsten und leistungsstärksten Gruppen analysiert (im Unterschied zu PISA handelt es sich hierbei nicht um eine Stichprobe untersuchter 15-Jähriger, sondern um Neuntklässler und andere Testkonstruktionen). Betrachtet man die Gruppe der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler im Ländergruppenvergleich, werden Unterschiede zwischen den Kompetenzwerten sichtbar (Abb. 15):

Abbildung 15: Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten zehn Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009

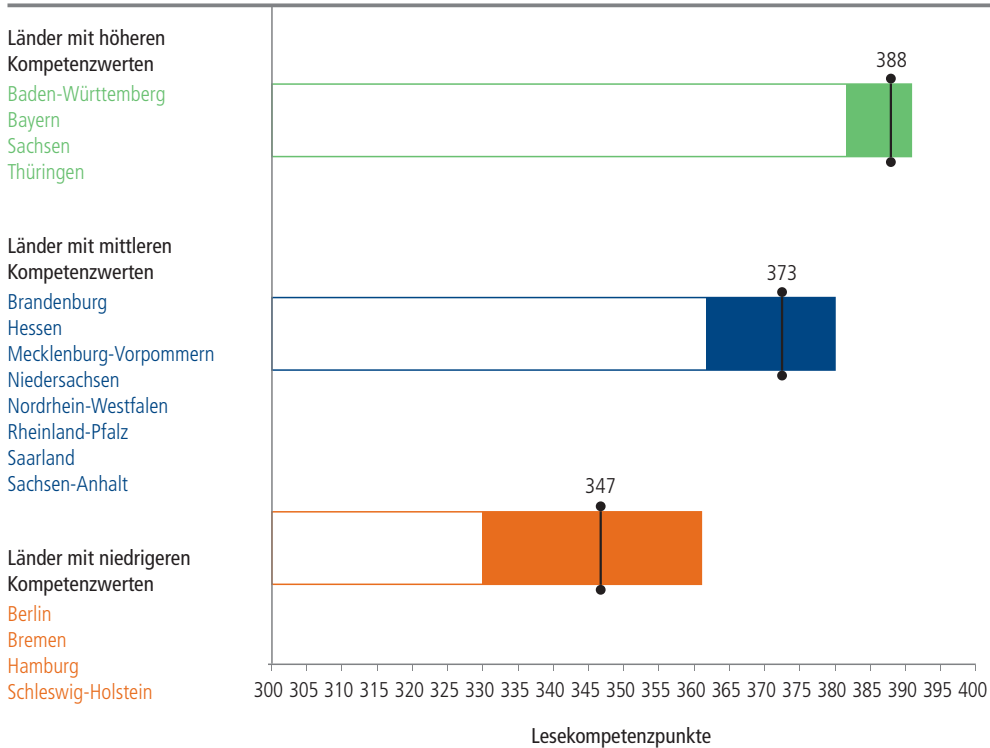


Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Der durchschnittliche Kompetenzwert in der oberen Gruppe der Länder beträgt 622 Punkte; dies sind 19 Punkte Vorsprung vor dem mittleren Wert in der unteren Gruppe (603 Punkte).

Noch größer sind die Spannen zwischen den Ländergruppen, wenn wir die Kompetenzwerte der leistungsschwächsten Schüler (die Gruppe der unteren 10 %) in den Blick nehmen (Abb. 16):

Abbildung 16: Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten zehn Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in den Ländern der oberen Gruppe weisen im Durchschnitt 388 Leistungspunkte auf; die Leistungsschwächsten in der unteren Gruppe erreichen durchschnittlich einen Kompetenzwert von 347 – haben also einen Leistungsrückstand von 41 Punkten. Diesen mittleren Gruppenwerten liegen zum Teil deutliche Unterschiede innerhalb der gebildeten Gruppe zugrunde. In der unteren Gruppe reichen die erzielten Kompetenzwerte von 330 bis 361 Punkten und streuen somit weiter als die der anderen beiden Ländergruppen. Die Gruppenvergleiche verdeutlichen insgesamt jedoch die gravierenden Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler in den Schulsystemen der Länder, sowohl bezogen auf die jeweilige Leistungsspitze als auch im Hinblick auf die Gruppe der Leistungsschwächsten.

Ganztagsschule und Kompetenzerwerb

Die Ausführungen in Kapitel 1 haben bereits auf den politisch unterstützten und finanziell durch Bund und Länder geförderten Ausbau sowie die zunehmende Nutzung des Ganztags schulbetriebs hingewiesen. Ganztags schulen haben erweiterte Bildungs- und Betreuungspotenziale; sowohl seitens der Bildungspolitik als auch von Eltern wird mit ihnen die Hoffnung verbunden (Höhm ann, Holtappels und Schnetzer 2004), dass sie lernförderliche und fachgebundene Angebote bereitstellen und eine intensivere Lernförderung leisten, die sich auch auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern positiv auswirkt. Nicht zuletzt diese Potenzialzuschreibungen werfen die Frage nach der Wirksamkeit von Ganztags schulen auf: Inwiefern verbessern sich also die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch zusätzliche Lerngelegenheiten im Ganztags schulbetrieb?

Die Forschungsbefunde hierzu sind bislang eher rar. Auswertungen diverser Studien, die die Fachleistungen mit in den Blick genommen haben, konnten diesbezüglich keine Wirkungen nachweisen (Radisch und Klieme 2004). Mit den IGLU-Daten von 2001 konnte für den Primarbereich gezeigt werden, dass sich die Kompetenzen von Halbtags- und Ganztags schülern nicht signifikant unterscheiden (Radisch, Klieme und Bos 2006). Anhand der IGLU-Daten von 2006 wurde ein nicht signifikanter Unterschied in der Leseleistung zwischen Schülerinnen und Schülern aus Halbtags- und Ganztags schulen festgestellt. Ganztags schüler erzielen hier niedrigere Kompetenzwerte als die Schülerschaft aus den Halbtags schulen (Holtappels et al. 2010). Die Autoren führen dies auf die unterschiedlichen kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zurück. Die These ist also, dass Ganztagsangebote besonders von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund genutzt werden (ebd.).

Für den Chancenspiegel konnten eigene Berechnungen mit Daten aus IGLU 2006 und TIMSS 2007 sowie für den Sekundarbereich mit Daten aus PISA 2006 durchgeführt werden. Dabei sollte insbesondere geprüft werden, ob die Ganztags schule kompensatorische Effekte auf die Lernleistung zeigt. Um die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus Halbtags schulen mit denen aus Ganztags schulen zu vergleichen, wurden in einem ersten Schritt die sozialen Hintergrundmerkmale der Halbtags schüler mittels des Verfahrens des Propensity Score Matchings (Rosenbaum und Rubin 1983) statistisch kontrolliert. So wurde gewährleistet, dass nur Halbtags schulen verglichen wurden, die sich in Bezug auf ein Set an Variablen zur Schülerkomposition nicht von den Ganztags schulen unterschieden. In einem nächsten Schritt wurde in Mehrebenenanalysen ermittelt, inwiefern sich die Leistungen zwischen Ganztags- und Halbtags schulen unterscheiden und die Ganztags schule einen Effekt auf den Zusammenhang von Herkunft und Leistung hat. Für die Analysen wurden die Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler herangezogen sowie Informationen aus den Hintergrundfragebögen, die Schülern und Eltern vorgelegt wurden.¹⁶

Tabelle 5 zeigt die Übersicht zu den Befunden der Leistungsunterschiede an Ganztags- und Halbtags schulen.

Tabelle 5: Mittlere Kompetenzwerte von Schülern in Ganztags- und in Halbtags-schulen

	Mittlerer Kompetenzwert der Halbtags-schüler	Mittlerer Kompetenzwert der Ganztags-schüler	Differenz des mittleren Kompetenzwerts der Ganztags-schüler zu den Halbtags-schülern
Primarbereich			
IGLU 2006 (Lesen)	543,94	535,32	–8,62
TIMSS 2007 (Mathematik)	527,79	518,78	–9,01
TIMSS 2007 (Naturwissenschaften)	529,29	521,75	–7,54
Sekundarbereich*			
PISA 2006 (Lesen)	493,35	488,62	–4,73
PISA 2006 (Mathematik)	500,25	492,51	–7,74
PISA 2006 (Naturwissenschaften)	513,61	505,78	–7,83

* Die PISA-Daten wurden für die Analyse vom Forschungsdatenzentrum am IQB bereitgestellt.

Keine unserer Analysen der genannten Stichproben kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Ganztagschule besuchen, signifikant besser in den Kompetenztests abschneiden. Vielmehr schneiden Halbtagschüler im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften etwas – jedoch nicht signifikant – besser ab. Das gilt sowohl für Grundschulen als auch für die Sekundarstufe. Offenbar gelingt es auch Ganztagschulen bisher nicht, den viel zitierten straffen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Schüler und deren Leistung zu entkoppeln. Der Einfluss des sozioökonomischen Status ist an beiden Organisationsformen gleich hoch (Tab. 58, Anhang).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden in allen Stichproben und untersuchten Fachdomänen deutlich schlechter ab als diejenigen ohne Migrationshintergrund. An Ganztagsgrundschulen ist der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund größer als an Halbtagsgrundschulen, wobei der Unterschied konsistent im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften beobachtet wird. In der Sekundarstufe gilt das Gegenteil: Der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist an Ganztagschulen hinsichtlich der getesteten Fächer etwas geringer. Die Unterschiede sind allerdings weder in der Grundschule noch in der Sekundarstufe signifikant, können also nur als Tendenzen gedeutet werden.

Die Ergebnisse bestätigen die schon genannten Befunde von Holtappels et al. (2010) in den Leistungsunterschieden bei Schülerinnen und Schülern an Ganztags- und Halbtagschulen. Sie deuten zudem darauf hin, dass auch Ganztagschulen es (noch) nicht schaffen, Herkunft und Schulleistung zu entkoppeln. Dass auch unter

Kontrolle sozialer Hintergrundmerkmale Ganztagschulen keine Effekte auf Leistung und/oder die Entkopplung von Herkunft und Leistung haben, muss zu kritischen Rückfragen führen. Jedenfalls scheint es nicht auszureichen, auf den Ganztags zu verweisen, wenn Effekten wie der Kopplung von Herkunft und Leistung entgegengewirkt werden soll.

Im Hinblick auf die Förderleistung von Ganztagschulen gibt es inzwischen viele Belege für ihre positiven Auswirkungen, etwa auf die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen (Holtappels et al. 2007). Dass Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten ihre Kompetenzen verbessern, ist nicht nachgewiesen. Die Befunde drängen die Frage auf, inwiefern die Potenziale des Ganztags genutzt werden, um die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen auch individuell zu fördern.

3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft

Zwei zentrale Herkunftsmerkmale und ihr Zusammenhang mit Schülerleistungen sind regelmäßig Bestandteil in Leistungsstudien, seit die Befunde aus PISA und IGLU vor rund einem Jahrzehnt auf zwei eklatante Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem aufmerksam machten: den hohen Rückstand im Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber denen aus Familien ohne Migrationshintergrund sowie die hierzulande bestehende enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg – also den Nachweis dafür, dass die Leistung von Schülern auch von ihrer sozialen Herkunft abhängt. So schneiden Kinder aus Arbeiterfamilien schlechter in den Schulleistungstests ab als Kinder aus Beamtenfamilien oder Familien der oberen Dienstklassen. Beide Disparitäten – der migrationsbedingte Zusammenhang und die Kopplung der sozialen Herkunft mit dem Bildungserfolg – waren in den ersten Studien, wie PISA 2000 und IGLU 2001, besonders im internationalen Vergleich frappierend (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb

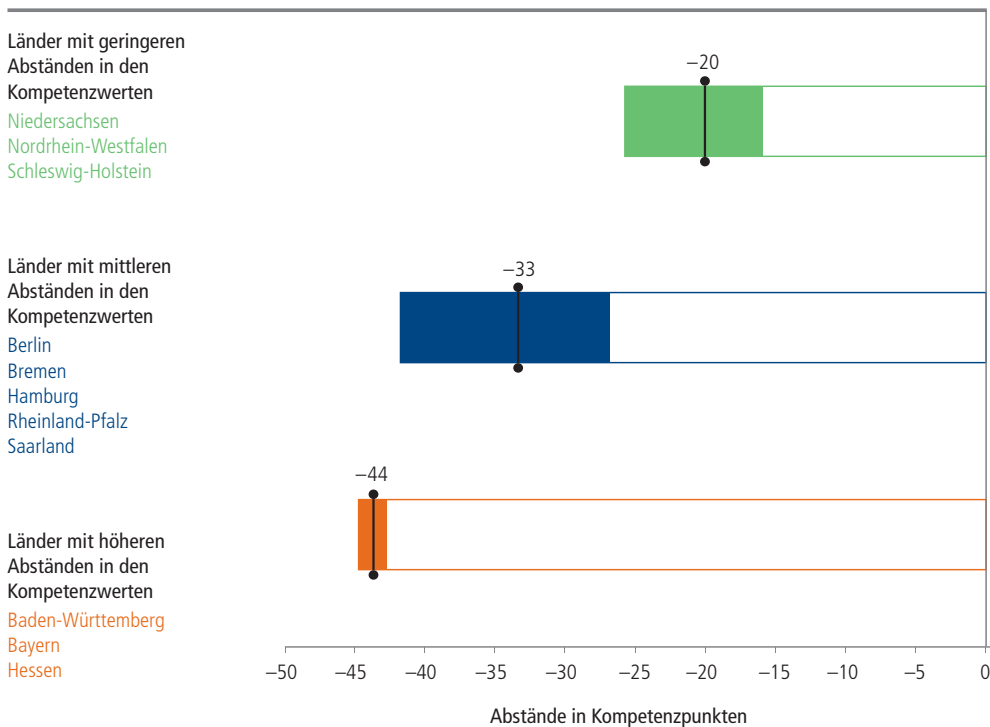
Neben Schulleistungstudien wie PISA oder IGLU zeigen bereits die Analysen der Bildungsbeteiligung und der Bildungsabschlüsse, dass Kinder mit Migrationshintergrund¹⁷ das Bildungssystem weniger erfolgreich durchlaufen als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Mit den Befunden aus den Studien konnte zudem gezeigt werden, dass Kinder aus zugewanderten Familien deutlich geringere Kompetenzen aufweisen als Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte. Diese Disparität ist in Deutschland erheblich größer als in den meisten anderen untersuchten OECD-Ländern (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003).

Die Diskrepanz blieb in den Folgestudien des letzten Jahrzehnts bestehen: Für die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse konnte IGLU auch 2006 nachweisen, dass Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, einen

deutlichen Vorsprung in der gemessenen Lesekompetenz von 48 Punkten (Leseskala) gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund haben (Schwippert et al. 2007). Dieser Abstand entspricht etwa einem Lernjahr. Vergleicht man die Kompetenzwerte entsprechend auf der Ebene der Bundesländer, so zeigen sich ebenfalls fast durchgängig in allen Ländern Leistungsvorsprünge der Kinder ohne Migrationshintergrund vor denen mit Migrationsgeschichte (Schwippert, Hornberg und Goy 2008).

Für den hier vorgenommenen Ländergruppenvergleich wurden die Daten von IGLU 2006 (IGLU-E, Bos et al. 2008b) zugrunde gelegt und der Abstand der Kinder mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund abgetragen. In IGLU wird zwischen zwei Migrationsgruppen unterschieden: den Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, und denjenigen, bei denen nur ein Elternteil aus dem Ausland stammt. Diese beiden Gruppen wurden hier als eine Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund zusammengefasst, deren durchschnittlich erreichter Kompetenzwert ermittelt wurde. Für den Vergleich der Kompetenzwerte von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wurden die ostdeutschen Länder nicht berücksichtigt, da dort die entsprechenden Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund unter zehn Prozent liegen und hier den Untersuchungen zu den Bildungsstandards gefolgt wurde, für solche Länder diesbezüglich keine Ergebnisse zu berichten (Abb. 17).

Abbildung 17: Abstand in den Kompetenzwerten der Viertklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, Gesamtskala Lesen, 2006



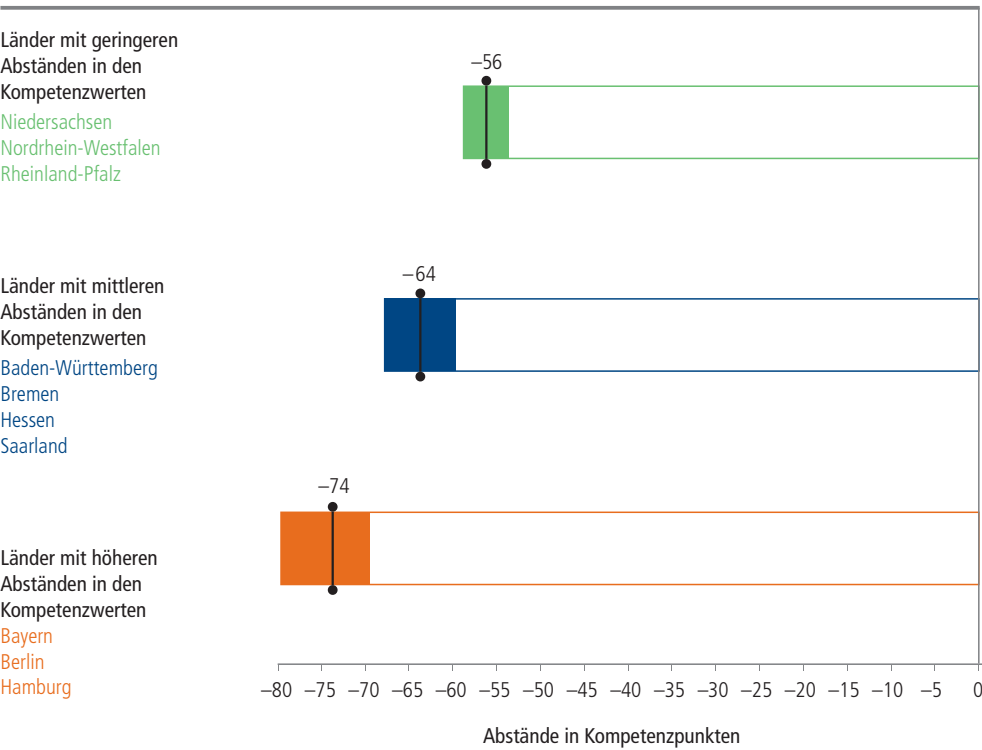
Quelle: IGLU-E 2006, vgl. Bos et al. 2008b; eigene Berechnungen

In allen Ländergruppen haben Kinder mit Migrationshintergrund einen Leistungsrückstand gegenüber den Kindern, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden. Dieser Rückstand fällt in den einzelnen Ländergruppen jedoch unterschiedlich hoch aus: In der oberen Gruppe beläuft er sich auf durchschnittlich 20 Punkte, während er in der unteren Gruppe mehr als doppelt so hoch ist (44 Punkte).

Für den Sekundarbereich konnten mit der jüngsten PISA-Studie 2009 die Schülerleistungen mit denen von PISA 2000 verglichen werden. Demnach hat sich die Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland signifikant (um 26 Punkte) verbessert, doch nach wie vor existieren deutliche Kompetenzunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Stanat, Rauch und Segeritz 2010).

Über die Ergebnisse auf Bundesländerebene im Sekundarbereich geben die Befunde aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards Auskunft (Köller, Knigge und Tesch 2010). Fasst man die erreichten Kompetenzwerte der beiden Migrationsgruppen (ein Elternteil im Ausland geboren/beide Elternteile im Ausland geboren) zusammen, zeigen sich folgende Abstände zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Abb. 18):

Abbildung 18: Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Neuntklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, 2009



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Für diese Betrachtung wurden wiederum einzelne Länder nicht berücksichtigt, da die zugrunde gelegte Studie für Länder mit Migrantenteilen unter zehn Prozent keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet (Böhme et al. 2010). Gegenüber den Befunden für den Primarbereich ergibt sich noch einmal ein deutlich verschärftes Bild für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Sie haben durchschnittlich in der oberen Gruppe der Länder einen Kompetenzrückstand auf die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund von 56 Punkten, der in der unteren Gruppe bei 74 Punkten liegt.

Diese Vergleiche unterscheiden ausschließlich zwei Gruppen: die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Abstand zu den Kindern und Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Die herangezogenen Studien wie PISA, IGLU und auch die Untersuchungen zu den Bildungsstandards bieten darüber hinaus vertiefende Analysen, die noch einmal Differenzen zwischen den unterschiedlichen Generationen an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zwischen den unterschiedlichen Herkunftsländern zeigen (Schwippert et al. 2007; Stanat, Rauch und Segeritz 2010; Böhme et al. 2010). Auch andere Studien untersuchten die Schulleistung differenziert nach Herkunftsgruppen und konnten hier noch mal Unterschiede aufzeigen (Helmke und Jäger 2002; Ditton und Krüsken 2007; Ditton und Aulin-ger 2011).

Weitere Analysen der Leistungsstudien zeigen zudem, dass der Migrationshintergrund nicht allein als Ursache für die Leistungsrückstände gesehen werden kann, sondern andere Variablen bedeutsam sind, wie etwa die soziale Herkunft (hier besonders der Bildungsabschluss der Eltern) und die Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen in der Landessprache (Baumert und Schümer 2001; Müller und Stanat 2006). Es gilt also: »Ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund lässt sich [...] über die soziale Lage dieser Familien erklären« (Schwippert et al. 2007: 264). Ergänzend zeigen auch Studien zur Bildungsbeteiligung, dass am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule für Kinder mit Migrationshintergrund neben schulischer Leistung die soziale Herkunft entscheidend ist – und hier stellenweise Migrantinnen und Migranten sogar zunächst Vorteile haben, etwa durch eine höhere Bildungsaspiration der Eltern (Kristen und Dollmann 2009).

Festzuhalten ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Ländergruppen bedenkliche Rückstände im Kompetenzerwerb zu Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund haben: sowohl im Primar- als auch besonders im Sekundarbereich. Die Verteilung der Schüler nach der Grundschule auf die weiterführenden Schulen wirkt sich keinesfalls günstig auf den Leistungsabstand von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aus. Dies ist aus der Rawls'schen Gerechtigkeitsperspektive problematisch, weil hier offensichtlich institutionelle Regelungen Ungleichheit verschärfen.

Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern und Kompetenzerwerb

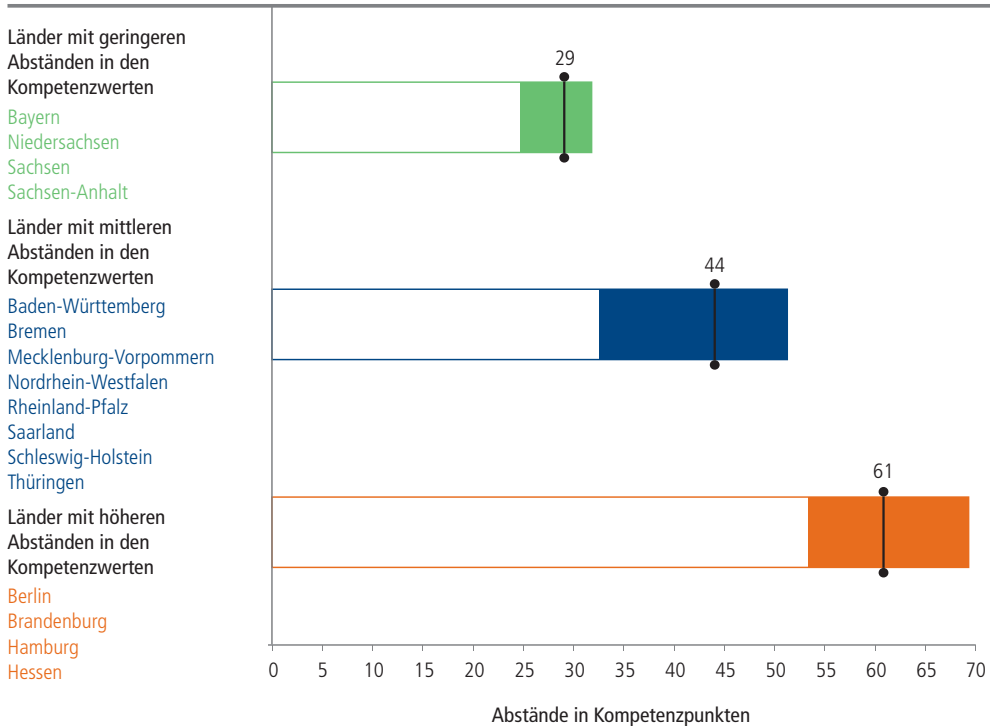
Besondere Aufmerksamkeit der PISA-Studie 2000 wurde dem Befund gewidmet, der den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung belegt. Vereinfacht gesprochen lässt sich dabei feststellen: Je höher der sozioökonomische Status eines Kindes ist, desto höher sind die Leistungen dieses Kindes. Darum wird von einem positiven Zusammenhang von Sozialstatus und Leistung gesprochen. Dies ist vor dem Hintergrund der anzustrebenden Institutionengerechtigkeit besonders problematisch. Den Befunden zufolge war vor einem Jahrzehnt dieser Zusammenhang in keinem der untersuchten Staaten so stark ausgeprägt wie in Deutschland (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Auch im Primarbereich konnte mit IGLU gezeigt werden, dass Kinder aus niedrigeren Sozialschichten tendenziell schlechter in der Leseleistung abschnitten (Schwippert, Bos und Lankes 2003). Damit wurde auf ein zentrales Problem sozialer Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem hingewiesen. Kurzum: Die Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Bildungserfolg hängen hierzulande maßgeblich von ihrer sozialen Herkunft ab.

Die jüngste PISA-Untersuchung zeigt, dass sich dieser Zusammenhang gegenüber dem Jahr 2000 etwas abgeschwächt hat, wenngleich nach wie vor deutliche Kompetenzunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten bestehen (Ehmke und Jude 2010). Für die Grundschulkinder zeigt sich dieser Positivtrend bisher nicht: Der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schülerleistung ist in IGLU 2006 nicht signifikant gegenüber 2001 zurückgegangen (Bos, Schwippert und Stubbe 2007). Allerdings sind die in der Grundschule beobachteten Effekte auch nicht so stark wie in der Sekundarstufe I.

In den Schulleistungsstudien werden verschiedene Hintergrundmerkmale von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, um ihre soziale Herkunft zu beschreiben. Diese Merkmale werden meist als verschiedene Arten von Kapital, das in der Familie vorhanden ist, unterschieden: ökonomisches Kapital, wie das Einkommen der Eltern, kulturelles Kapital, wie etwa der Besitz von Büchern, Musikinstrumenten oder schulischen Abschlüssen, und das soziale Kapital, das sich beispielsweise in dem jeweiligen Beziehungsgeflecht von Kindern und Jugendlichen, etwa zu den Eltern oder Gleichaltrigen, ausdrückt (Bos, Stubbe und Buddeberg 2010).

In diesem Sinne gilt die Anzahl der Bücher im Haushalt als eine zuverlässige Variable, die über Unterschiede des sozialen Hintergrunds Auskunft gibt. Darüber wird implizit sowohl das kulturelle Kapital (z. B. Hinweise auf das Bildungsniveau der Eltern) als auch ökonomisches Kapital (also Hinweise auf Besitz) in den Familien erfasst. In IGLU wird diese Variable verwendet, um die Abstände in der Leseleistung zu verdeutlichen: zwischen Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern und den Kindern aus Familien mit weniger als 100 Büchern. Insgesamt zeigt sich hier für das deutsche Bildungssystem eine Leistungsdifferenz von 40 Punkten zwischen Kindern aus Familien, die weniger bzw. mehr als 100 Bücher besitzen (Bos et al. 2007). Dieser Unterschied bedeutet einen Rückstand von fast einem Lernjahr (Stubbe, Bos und Hornberg 2008). Diese Differenz verschärft sich noch einmal bei Betrachtung der Länderebene (Abb. 19):

Abbildung 19: Vorsprung in den Kompetenzpunkten im Leseverständnis – Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern, Klasse 4, 2006



Quelle: IGLU-E 2006, vgl. Bos et al. 2008b; eigene Berechnungen

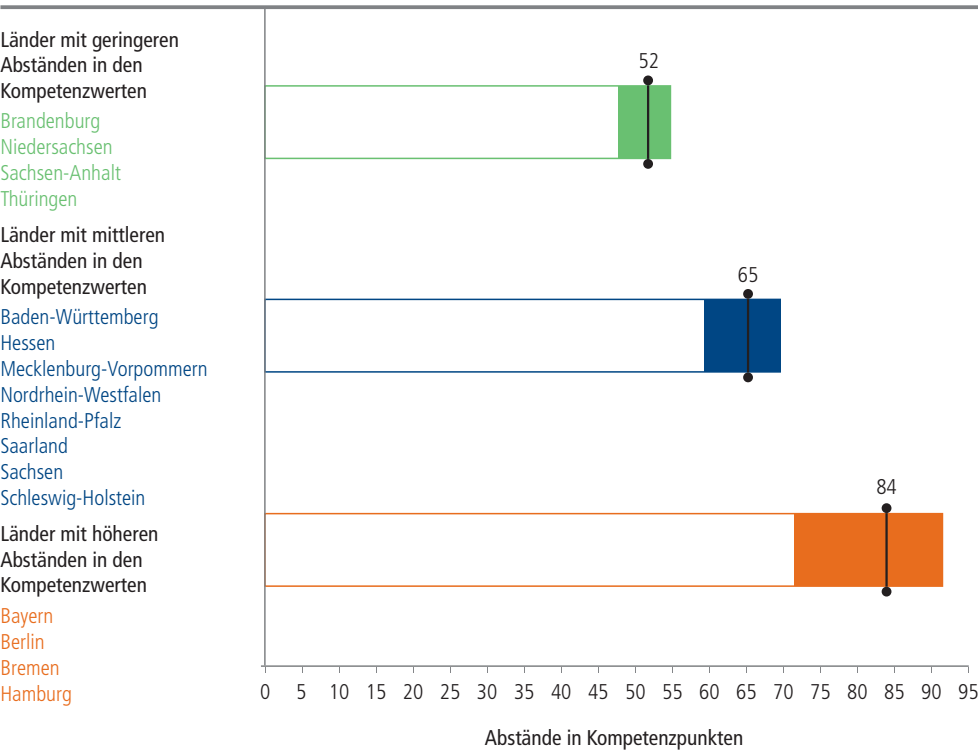
In der unteren Gruppe der Länder beträgt der Vorsprung der Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern durchschnittlich 61 Punkte. Dieser Unterschied fällt in der oberen Gruppe mit 29 Punkten deutlich geringer aus.

Um die herkunftsbedingten Unterschiede im Kompetenzerwerb im Sekundarbereich zu beschreiben, wird ein weiteres Maß der Bestimmung von sozialen Disparitäten herangezogen: die Unterscheidung der Kompetenzwerte nach der Zugehörigkeit zu den Sozialschichten. Diese werden definiert über das sogenannte EGP-Klassenschema, das von der beruflichen Tätigkeit als einem Maß für die soziale Lage in modernen Gesellschaften ausgeht (Erikson, Goldthorpe und Portocarero 1979). Unterschieden wird dabei etwa zwischen Arbeitgebern, Selbstständigen und den Arbeitnehmern; außerdem ist die Art der Tätigkeit bedeutsam und auch, ob man Weisungsbefugnisse innerhalb der beruflichen Stellung ausübt. Mit dieser Einteilung werden qualitative Unterschiede zwischen den Sozialschichten berücksichtigt, die etwa in den Bildungshintergründen ausgemacht werden. Es wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Sozialschichten unterschiedliche Entwicklungsmilieus darstellen, welche Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben (Ehmke und Baumert 2008).

Fasst man die Kompetenzwerte von Jugendlichen aller oberen Sozialschichten zusammen sowie die aller unteren Sozialschichten, lassen sich Abstände zwischen den erreichten Kompetenzwerten von Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer Zugehörigkeit zur jeweiligen Sozialschicht feststellen. Im Rahmen der Untersuchungen zu den Bildungsstandards zeigen sich diese Abstände für Neuntklässler wie folgt (Abb. 20):

Der Vorsprung von Jugendlichen aus oberen Sozialschichten beträgt in der oberen Gruppe der Länder durchschnittlich 52 Punkte. Dieser schon deutliche (und für einzelne Länder signifikante) Abstand fällt in der unteren Gruppe noch gravierender aus: Jugendliche aus den unteren Sozialschichten liegen hier durchschnittlich um 84 Kompetenzpunkte hinter denjenigen aus sozial stärker gestellten Elternhäusern zurück. Auffällig ist zudem, dass einzelne Länder sich in diese Gruppen ganz anders einordnen als beim Büchervariablen-Indikator zum Grundschulbereich. Auch wenn die beiden Studien aufgrund unterschiedlicher Testkonstruktionen nicht direkt vergleichbar sind, gibt es offenbar einzelne Länder, die im Grundschulbereich noch einen vergleichsweise geringeren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung als im Sekundarbereich aufzeigen und umgekehrt.

Abbildung 20: Abstände in den Kompetenzpunkten im Lesen von Jugendlichen aus den oberen Sozialschichten zu denen aus den unteren Sozialschichten, Klasse 9, 2009



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Neben den hier verwendeten Indikatoren zur Beschreibung des Zusammenhangs von Herkunft und Kompetenzerwerb liefern die Schulleistungsstudien weitere Variablen und Analysen, die über soziale Disparitäten in der Leistung von Kindern und Jugendlichen Auskunft geben. Insgesamt zeigt sich für sämtliche Indikatoren: Sie alle zeigen eindeutige Hinweise auf bestehende soziale Ungleichheiten für Kinder und Jugendliche im Kompetenzerwerb. Dass zwischen den einzelnen Schulsystemen der Länder noch einmal gravierende Unterschiede bestehen, verdeutlichen die Ländergruppenvergleiche.

Zusammenfassung

Betrachtet man die Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme im Hinblick auf den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen, so werden unterschiedlich ausfallende Disparitäten sowohl in Bezug auf die Leistungsverteilung als auch im Hinblick auf den Zusammenhang von ethnischer bzw. sozialer Herkunft und Bildungserfolg sichtbar. Ein Ergebnis aus Schulleistungsstudien wie PISA 2009 ist, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler ihren Kompetenzerwerb gesteigert haben. Und dieser Anstieg ist besonders auf die Gruppe der leistungsschwächsten Kinder und Jugendlichen zurückzuführen, die ihre Kompetenzen verbessert haben. Gerade im Hinblick auf diese Gruppe und auch auf die, die sich an der Spitze der Verteilung befinden, also die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler, zeigen sich jedoch zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede in den erzielten Kompetenzwerten. Dies kann als ein Signal für deutliche Förderbedarfe sowohl der leistungsschwachen als auch der leistungsstarken Kinder und Jugendlichen in einzelnen Schulsystemen gewertet werden.

Als eine besondere, schulorganisatorisch verankerte Förderleistung können ganztags schulische Angebote verstanden werden: Ihr Ausbau wurde programmatisch in allen Schulsystemen Deutschlands gefördert und forciert. Dass das Ganztags schulprogramm zur Verbesserung von Schülerleistungen beigetragen hat, ist nicht nachgewiesen. Ähnlich wie andere Studien zeigten auch die im Chancenspiegel vorgenommenen Analysen gleichermaßen für den Primar- und Sekundarbereich in allen getesteten Domänen geringere Kompetenzwerte von Ganztags schülern gegenüber den Halbtags schülern, wobei diese Unterschiede allerdings nicht signifikant sind. Auch an Ganztags schulen bleibt der Einfluss der sozialen Herkunft – ebenso wie an Halbtags schulen – für den Bildungserfolg bedeutsam.

Der Blick auf die Zusammenhänge von Migrationshintergrund sowie sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb macht für alle Schulsysteme deutlich, dass die aufgezeigten Disparitäten gravierende soziale Ungleichheiten signalisieren. Nach wie vor bestehen deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den Kindern und Jugendlichen, die aus Familien ohne Migrationsgeschichte stammen. Diese Differenzen fallen zudem im Ländervergleich unterschiedlich hoch aus. Um diese Ungleichheiten zu

erklären, darf jedoch nicht das Merkmal »Migrationshintergrund« allein herangezogen werden, kommt doch vor allem der meist schlechteren sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte eine große Bedeutung zu.

Für den Einfluss der sozialen Herkunft auf den schulischen Erfolg zeigt sich im Sekundarbereich zwar der erfreuliche Trend einer abnehmenden Kopplung; doch bestehen auch nach einem Jahrzehnt weiterhin deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen Kindern und Jugendlichen aus den verschiedenen sozialen Schichten. Und auch diese Differenzen stellen sich in den Ländern wiederum unterschiedlich hoch dar. Damit bleibt die Behebung der sozialen Ungleichheiten nach wie vor eine der zentralen Herausforderungen für die Länder und ihre Schulsysteme, um gerechte Chancen für das Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen.

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme

Eine zentrale Funktion der deutschen Schulsysteme ist die Vergabe von Zertifikaten (Abschlüssen). Diese attestieren die individuellen Qualifikationswege und berechtigen die abgehenden Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Formen der weiteren Teilnahme am Bildungsprozess. Der Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses ist eine wichtige Voraussetzung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie – der Übergang in die Berufsbildung oder das Studium ist vom Besitz eines solchen Zertifikates abhängig. Der Erwerb oder Nichterwerb von Abschlüssen als Endpunkt von Schullaufbahnen wird als Wert für Chance und Risiko in der Gestaltung des zukünftigen Erwerbslebens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben »umgemünzt« (Kuper 2004). Darum muss eine »faire« (Rawls 2006) Allokation oberstes Gebot der Institution Schule sein. Im Rahmen der Gerechtigkeitsdimension Kompetenzförderung wurde bereits auf die institutionell verantwortete Ungerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule hingewiesen. Schulische Abschlüsse werden von potenziellen Arbeitgebern als Signal für Leistungsfähigkeit verstanden (Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010) und sie erfüllen somit eine entscheidende gesellschaftliche Funktion: die Möglichkeit, am zukünftigen Erwerbsleben teilzunehmen.

Versteht man den Erwerb von schulischen Abschlüssen demnach als eine bedeutsame »Eintrittskarte« für einen Übertritt in die berufliche Bildung, rückt die jeweilige Zertifikatsvergabe der Schulsysteme in den Blick. Damit meinen wir die Anteile der erfolgreichen Jugendlichen, die mit einem Schulabschluss, und die Anteile der Jugendlichen, die ohne Bildungserfolg in Form eines Schulabschlusses die verschiedenen Schularten verlassen. Nach einem Überblick zu den Anteilen der Schulabsolventen aller Abschlussformen wird vertiefend der Erwerb niedriger und hoher schulischer Zertifikate behandelt: die Schülerinnen und Schüler mit Fachhochschulreife bzw. allgemeiner Hochschulreife und die Gruppe derjenigen, die die allgemeinbildende Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Die

Wichtigkeit der mittleren Abschlüsse (die zugleich den größten Anteil ausmachen) soll hierbei nicht außer Acht gelassen werden.

Wir beschränken uns an dieser Stelle jedoch vor allem auf das untere und obere Ende der möglichen schulischen Zertifikate, weil sich einerseits für Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Schulabschlüssen auch die vergleichsweise größte Chance auf den unverzügerten Eintritt in alle weiteren Bildungsangebote ergibt – und sich dagegen für die Gruppe der Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, ein lückenloser Anschluss an die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten als besonders problematisch darstellt.

4.1 Erworbene Abschlüsse

Zu den regulären Schulabschlüssen, die man in den Schulen aller Bundesländer erwerben kann, gehören der Hauptschulabschluss, der Realschulabschluss oder mittlere Schulabschluss sowie die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife. Schulische Abschlüsse sind dabei zunehmend von den Schularten entkoppelt, sodass verschiedene Abschlüsse auf unterschiedlichen Schularten erworben werden (Trautwein et al. 2010). Insgesamt haben 2009 in Deutschland von 885.235 Abgängern und Absolventen rund 94 Prozent die allgemeinbildende Schule mit einem Abschluss verlassen.

Tabelle 6: Abschlüsse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland, 2009

Erreichter Abschluss	Anzahl	Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung
Hauptschulabschluss	186.126	22,4 %
Realschulabschluss/mittlerer Abschluss	359.545	42,4 %
Fachhochschulreife	13.006	1,4 %
Allgemeine Hochschulreife	268.253	27,9 %

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

Bezogen auf die je alterstypische Bevölkerung zeigen die jeweiligen Anteile der Abschlussformen ein relativ gleichbleibendes Bild gegenüber den Vorjahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), wonach der mittlere Abschluss am häufigsten erworben wird und der Anteil der allgemeinen Hochschulreife mit 27,9 Prozent leicht ansteigt (zu 27,4 % im Jahr 2008). Angemerkt werden muss, dass hier – mit Fokus auf die Chancengerechtigkeit der allgemeinbildenden Schulsysteme – zunächst ausschließlich die Daten aus den allgemeinbildenden Schulsystemen berichtet und somit die beruflichen Schulen vernachlässigt werden. Letztere bieten Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit, den allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben, dessen Nutzung sich in steigenden Anteilen ausdrückt –

ebenso wie beim mittleren Abschluss, der inzwischen zu 20 Prozent an den beruflichen Schulen erworben wird (ebd.). Den beruflichen Schulen gelingt somit ein wichtiger Beitrag für die Entkopplung von Schularten und Schulabschlüssen.

Bei den folgenden Ausführungen zum Erwerb der höchsten Schulabschlüsse werden auch die beruflichen Schulen mitberücksichtigt, um vor allem im Vergleich zu zeigen, wie hoch der Anteil des Abiturientenjahrgangs in den einzelnen Ländern ist, zieht man zu den Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife die entsprechenden Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Schulen hinzu. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, geht es zunächst jedoch um den Erwerb der höchsten Schulabschlüsse allein aus den allgemeinbildenden Schulen.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

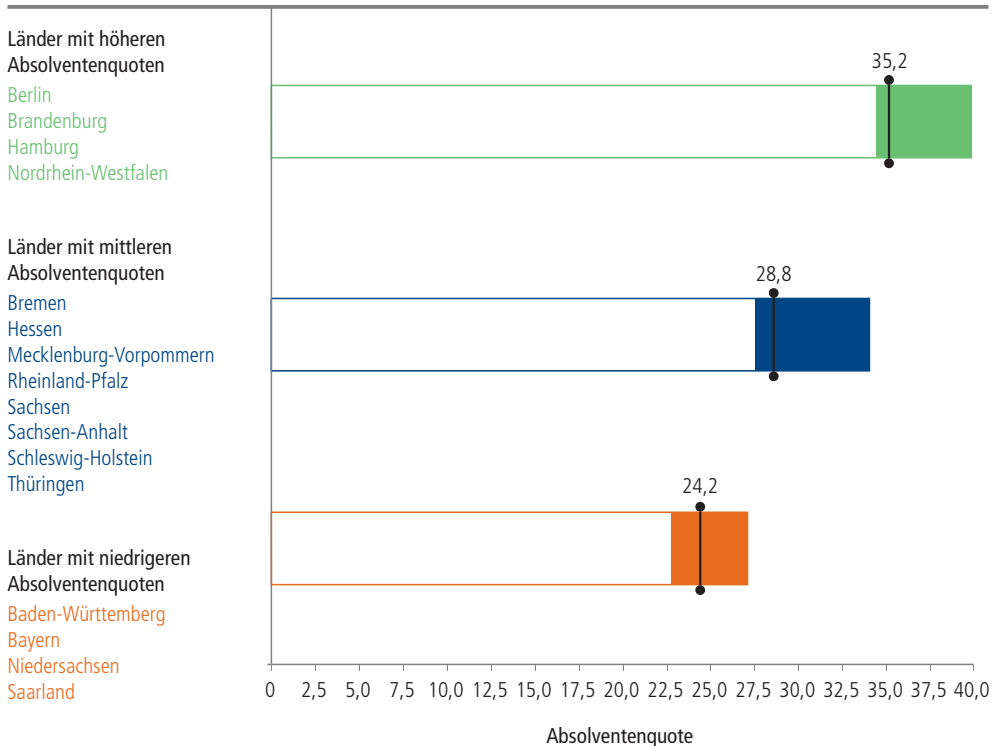
Am oberen Ende der erwerbbaren schulischen Zertifikate stehen die beiden höchsten allgemeinbildenden Schulabschlüsse: die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife. In Deutschland werden diese Abschlüsse im Rahmen des allgemeinbildenden Schulwesens meist in Schularten wie dem Gymnasium und der Gesamtschule erworben (neben vielfältigen Möglichkeiten in den Anschlussstellen des Schulsystems, etwa in der gymnasialen Oberstufe beruflicher Schulen oder auf dem zweiten Bildungsweg).

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler zu betrachten, die die Schule mit diesem höchsten Bildungsgut, das das allgemeinbildende Schulsystem bietet, verlassen, ist bedeutsam: Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und den wachsenden Anforderungen einer Wissensgesellschaft an die Qualifikation und Bildung von Menschen geht auch eine Entwertung der Bildungsabschlüsse einher, die als niedrig angesehen werden (Ditton 2010). Dies bedeutet, dass besonders Menschen mit einem höheren Schulabschluss eine vergleichsweise bessere Chance auf einen unverzögerten Eintritt zu allen Bildungsangeboten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule haben.

In Deutschland erlangten 2009 insgesamt 281.259 Schülerinnen und Schüler in den allgemeinbildenden Schulsystemen die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife. Bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung entspricht dies einem Anteil von 29,3 Prozent. In den Ländern ist dieser Anteil an Absolventinnen und Absolventen unterschiedlich hoch (Abb. 21). Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife werden im Folgenden begrifflich als Hochschulreife zusammengefasst.

Die obere Gruppe der Länder weist einen durchschnittlichen Absolventenanteil mit Hochschulreife von 35,2 Prozent auf, während in der unteren Gruppe die 25-Prozent-Marke nicht erreicht wird. Auch wenn es deutliche Unterschiede in den Anteilen der Ländergruppen gibt, erzielt die Mehrzahl der Bundesländer einen An-

Abbildung 21: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009



Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs 2009 die Quoten für das Vorjahr verwendet.
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

stieg ihrer Absolventenanteile mit Hochschulreife gegenüber dem Vorjahr. Dies wird vor allem auf die steigenden Übergangsquoten von der Grundschule auf das Gymnasium zurückgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Ein weiterer Erklärungsansatz könnten hier auch die zunehmenden Haltekräfte des Gymnasiums angesichts sinkender Schülerzahlen sein.

Angemerkt werden muss an dieser Stelle zudem, dass die miteinander berechneten Anteile der erworbenen Fachhochschulreife generell in den allgemeinbildenden Schulen sehr gering sind. Zudem ist es in einigen Ländern gar nicht möglich, die Fachhochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen zu erwerben – und wenn, dann ausschließlich den schulischen Teil. Traditionell stammt die Mehrzahl der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife aus den beruflichen Schulen und die dort erworbene Fachhochschulreife vermittelt neben allgemeinen und fachtheoretischen auch fachpraktische Kenntnisse (KMK 2010a). Wie wichtig die beruflichen Schulen ebenfalls für den Erwerb der höheren allgemeinbildenden

schulischen Abschlüsse sind, wird daher auch in der Betrachtung der Absolventenanteile mit Hochschulreife unter Hinzunahme der Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen erkennbar.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

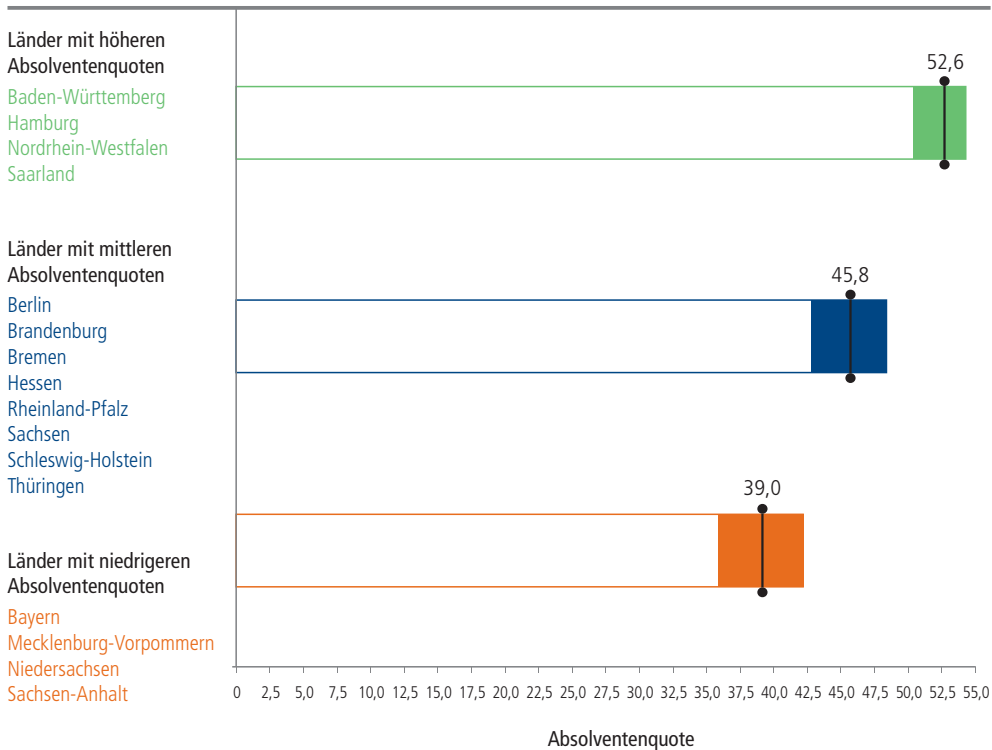
Die Bezeichnungen der beruflichen Bildungsgänge, in denen die Hochschulreife erworben werden kann, variieren in den Ländern: Berufliche Gymnasien, Fachgymnasien, berufliche Oberschulen sind Beispiele für die begrifflichen Unterschiede. Gemeinsam ist aber den meisten Ländern, dass die beruflichen Schulen mit ihrem Angebot der gymnasialen Oberstufe immer mehr auch für den Erwerb der höheren Schulabschlüsse genutzt werden. Die beruflichen Schulen scheinen zudem besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial schwächeren Familien eine Möglichkeit darzustellen, die Studienberechtigung zu erwerben. Dies wurde mithilfe von Daten aus der TOSCA-Studie beispielsweise für die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg gezeigt (Maaz et al. 2004).

Dass die beruflichen Schulen genutzt werden, um die Hochschulreife zu erwerben, spiegelt sich auch in den entsprechenden Absolventenanteilen wider. Im Vergleich zu der erreichten Ländergruppenzuordnung nach Absolventen mit Hochschulreife allein aus den allgemeinbildenden Schulen (Abb. 21) zeigt sich bei Hinzunahme der entsprechenden Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen, dass beispielsweise einzelne Länder vom unteren Viertel in das obere Viertel vorrücken (Abb. 22).

Im Vergleich zu den Anteilen ohne Absolventinnen und Absolventen aus beruflichen Schulen verdeutlicht diese Hinzunahme, dass sich in allen drei Ländergruppen die durchschnittlichen Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Hochschulreife erhöhen. Gleichwohl bleiben auch hier insgesamt beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländergruppen bestehen: Während die untere Gruppe der Länder einen durchschnittlichen Anteil an entsprechenden Absolventinnen und Absolventen von 39 Prozent aufweist, beläuft sich dieser in der oberen Gruppe auf deutlich mehr, nämlich 52,6 Prozent. Für Deutschland insgesamt liegt der Anteil bei 46,4 Prozent.

Einige Länder schaffen es also, die vergleichsweise geringe Zertifikatsvergabe hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses ihres allgemeinbildenden Schulsystems durch die beruflichen Schulen zu ergänzen, wie der Wechsel einzelner Länder von der unteren Gruppe in die obere Gruppe veranschaulicht. Andere Länder wiederum haben auch unter Berücksichtigung der Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen im Vergleich mit den anderen Ländergruppen einen unverändert deutlich niedrigeren Anteil an Jugendlichen, die die Hochschulreife erwerben.

Abbildung 22: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2009



Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs 2009 die Quoten für das Vorjahr verwendet.
Angaben in Prozent

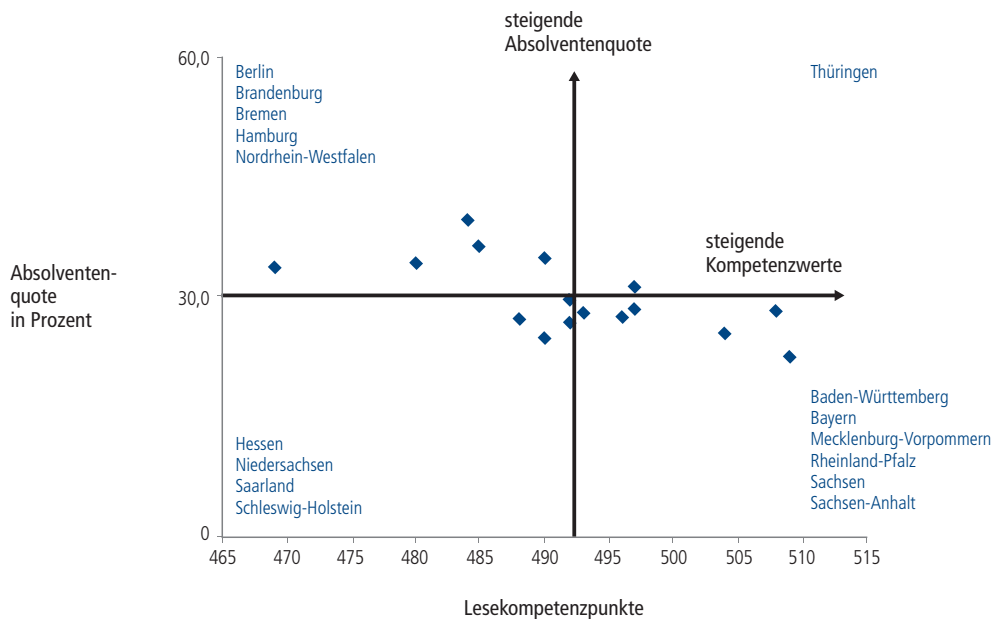
Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Hochschulreife und mittlere Kompetenzwerte in der Leseleistung nach Bundesländern

Bei der Betrachtung der Anteile erworbener Schulabschlüsse muss berücksichtigt werden, dass die Vergleichbarkeit der Länder teils als unzureichend gilt. Studien zeigen, dass Länder zwar vergleichbare Abschlussquoten aufweisen, jedoch deutliche Unterschiede in den gemessenen Kompetenzwerten von Kindern und Jugendlichen (Köller, Knigge und Tesch 2010; auch Klemm 2010b). Dies ist ein Hinweis darauf, dass trotz gleicher Schulabschlüsse Absolventinnen und Absolventen aus den Ländern zum Teil unterschiedlich leistungsstark sind. Vor diesem Hintergrund soll hier der Frage nachgegangen werden, inwiefern es den Schulsystemen der Länder gelingt, gleichermaßen Kompetenzen auszuschöpfen und höhere schulische Zertifikate zu vergeben. Hierfür werden die Leseleistungsergebnisse der Länder aus der Überprüfung der Bildungsstandards (Köller, Knigge und Tesch 2010) und die Ab-

solventenanteile mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulsystemen gegenübergestellt (Abb. 23):

Abbildung 23: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Neutklässlern und Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009



Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 die Daten aus dem Jahr 2008 verwendet.

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010.

Diese Zusammenführung zeigt ein relativ deutliches Bild: Es gibt kaum Länder, die einen vergleichsweise hohen Anteil an Absolventen mit Hochschulreife und gleichzeitig einen höheren mittleren Kompetenzwert in der Leseleistung aufweisen. Deutlich häufiger hingegen besteht ein Zusammenfallen zwischen dem im Ländervergleich erreichten höheren Kompetenzwert und den ebenfalls im Ländervergleich erzielten niedrigeren Absolventenanteilen mit Hochschulreife. Diese Gegenüberstellung stellt keinen harten empirischen Zusammenhang dar und zugrunde liegen zudem auch unterschiedliche Schülerpopulationen (Neutklässler sowie Absolventen der Sek. II mit Hochschulreife); außerdem wurde hier allein auf die Kompetenzwerte in der Leseleistung Deutsch zurückgegriffen. Auch wenn die Lesekompetenz fächerübergreifend bedeutsam ist, stellen sich hinsichtlich anderer Fachdomänen die erreichten Kompetenzwerte in den Ländern zum Teil anders dar.

Dennoch soll mit dieser Gegenüberstellung auf zwei Erträge der Schulsysteme hingewiesen werden: Länder sind zum Teil unterschiedlich erfolgreich in der Zertifikatsvergabe einerseits und in der Kompetenzförderung andererseits. Vor dem

Hintergrund, dass für die Teilhabe an Bildungsangeboten wie Berufsausbildung und Hochschule nach wie vor das schulische Zertifikat – unabhängig aus welchem Land – vorrangig entscheidend ist, erscheint als ein problematisches Ungleichgewicht, dass es beispielsweise eine hohe Kompetenzförderung bei gleichzeitig niedrigem Anteil an Absolventinnen und Absolventen gibt, die die allgemeinbildende Schule mit Hochschulreife verlassen. Insgesamt bleibt unklar, wie dies sinnvoll auszubalancieren ist.

4.2 Fehlende Abschlüsse

Während am oberen Ende der Zertifikate, die in den Schulsystemen erworben werden können, die Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife stehen, befindet sich am unteren Ende die Kategorie »kein Abschluss«, also der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die allgemeinbildende Schule verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu erreichen.

Junge Menschen, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen, sind höheren Risiken hinsichtlich ihrer Erwerbschancen und weiteren Bildungswege ausgesetzt (Gaupp, Lex und Reißig 2008). Das fehlende schulische Zertifikat wird als unzureichende Bildung gewertet, mit bedeutsamen individuellen und gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen: »Die lebenslang wirksamen Folgen eines fehlenden Hauptschulabschlusses sowie die für den nachträglichen Erwerb dieses Schulabschlusses notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind erheblich« (Klemm 2010b: 26).

Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive gilt zudem eine hohe Zahl von Menschen, die jedes Jahr die Schule ohne einen Abschluss verlassen, auch vor dem Hintergrund der aktuellen demographischen Herausforderungen als problematisch. In der Folge unzureichender Qualifikation aufgrund fehlender Abschlüsse besteht zudem das große Risiko der Jugendarbeitslosigkeit. Hieraus können wiederum erhöhte gesamtgesellschaftliche Kosten durch Sozialleistungen, Nachholen schulischer Qualifikationen etc. entstehen (Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek 2007). Neuere Untersuchungen zeigen auch, dass sogar nach Absolvieren einer Ausbildung junge Menschen, die keinen Schulabschluss oder Hauptschulabschluss haben, überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Buch, Hell und Wydra-Somaggio 2011).

Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss

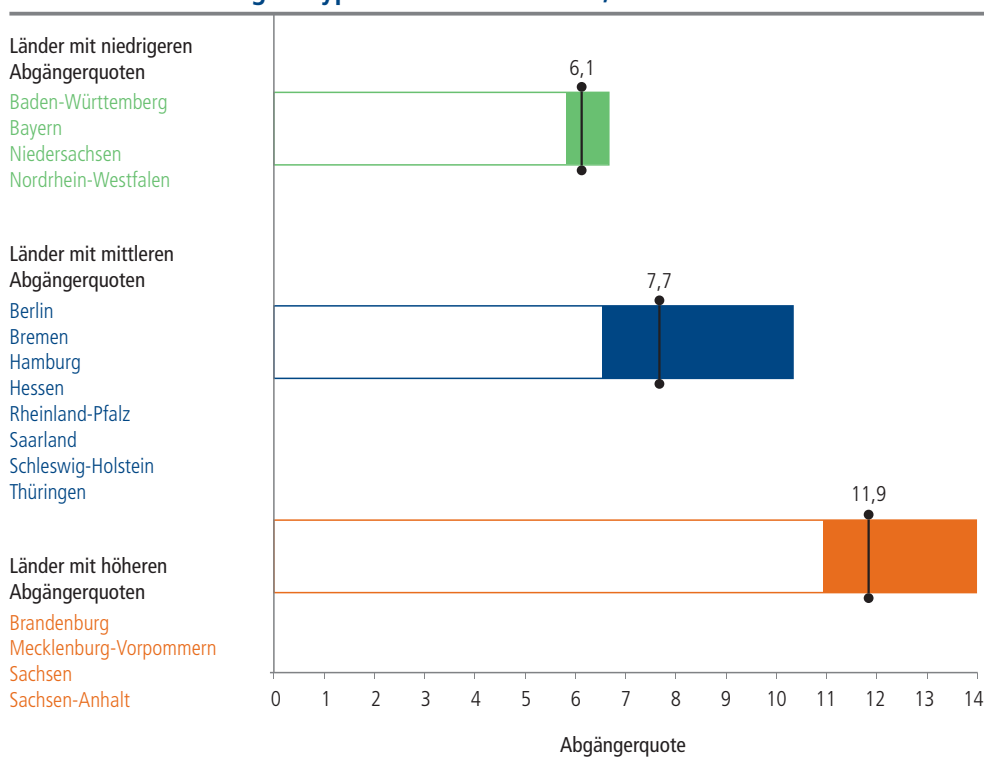
Aufgrund der bedeutsamen Folgen für die Teilhabe von Menschen an weiteren Bildungsangeboten und am künftigen Erwerbsleben sowie der daraus resultierenden gesellschaftlichen Folgekosten erscheint es nicht verwunderlich, dass sich sowohl die Bundeskanzlerin als auch die Regierungschefs der Länder dem Ziel verschrie-

ben haben, den Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss zu reduzieren: »Der Bund und die Länder streben an, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss von 8 auf 4 % zu halbieren« (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008: 8). Zwar ist der entsprechende Anteil in Deutschland tatsächlich in den letzten Jahren gesunken, hat aber die Vierprozentmarke bisher nicht unterschritten, sodass von einer deutlichen Reduzierung noch keine Rede sein kann.

Im Abgangsjahr 2009 verließen in Deutschland 58.305 Menschen ohne einen Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule. Bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter entspricht dies einem Anteil von sieben Prozent, was eine Verbesserung gegenüber dem Vorjahr darstellt (7,5 %). Der Ländergruppenvergleich zeigt deutliche Unterschiede in den Anteilen (Abb. 24).

Die obere Gruppe weist einen durchschnittlichen Anteil an Abgängerinnen und Abgängern ohne Hauptschulabschluss von 6,1 Prozent auf. Dagegen liegt der entsprechende Anteil in der unteren Gruppe beinahe doppelt so hoch bei 11,9 Prozent. In dieser Gruppe befinden sich ausschließlich ostdeutsche Länder.

Abbildung 24: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009



Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Die Kategorie »ohne Hauptschulabschluss« erweckt dabei den Anschein, dass diese Schüler vorwiegend aus Hauptschulen stammen. Tatsächlich aber kommen mehr als die Hälfte (56,9 %) der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den Förderschulen, in denen jedoch auch nicht immer ein Hauptschulabschluss erworben werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dieser Anteil ist gegenüber dem Vorjahr (54,6 %) sogar leicht angestiegen.

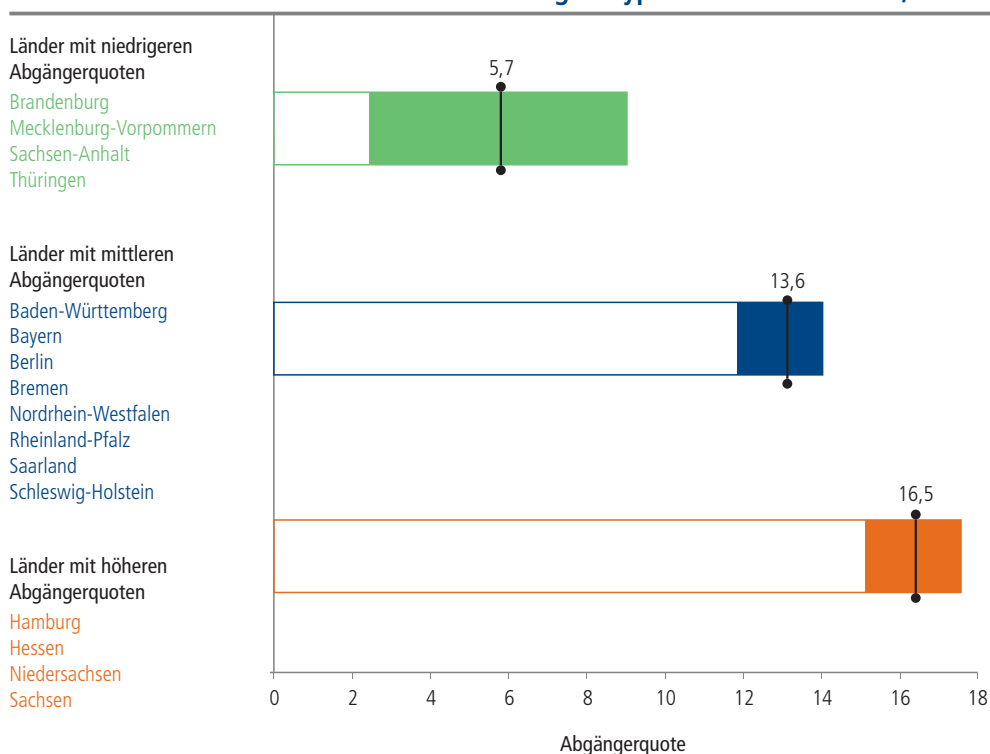
Ausländische Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Die differenzierte Betrachtung der Anteile nach Staatsangehörigkeit zeigt ebenfalls seit Jahren einen deutlich höheren Anteil an ausländischen Jugendlichen, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen. Unter Rückgriff auf Daten aus den Abgangsjahren 1991 bis 2006 konnte mithilfe eines Relativen Risiko-Index errechnet werden, dass in jedem Jahr des Beobachtungszeitraums fünf deutschen Abgängerinnen und Abgängern ohne Schulabschluss der Sekundarstufe 13 ausländische Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss gegenüberstehen. Es gibt also eine deutliche Überrepräsentation an ausländischen Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen (Diefenbach 2011).

Im Abgangsjahr 2009 verlassen in Deutschland 11.602 ausländische Jugendliche ohne Hauptschulabschluss die Schule; das entspricht 14 Prozent der entsprechenden Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter. Dagegen fällt der entsprechende Anteil der deutschen Jugendlichen mit 6,2 Prozent deutlich geringer aus. Ähnlich der Gesamtentwicklung bezüglich aller Abgänge ohne Hauptschulabschluss ist auch der Anteil der ausländischen Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss im Vergleich zum Vorjahr (15,2 %) rückläufig (IntMK 2011). Dennoch verlassen ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig die allgemeinbildende Schule ohne einen Hauptschulabschluss wie ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.

Unterschiede in den Anteilen ausländischer Abgänger ohne Hauptschulabschluss zeigen sich im Ländergruppenvergleich wie folgt (Abb. 25): In der oberen Gruppe liegt der durchschnittliche Anteil der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss bei 5,7 Prozent, während er in der unteren Gruppe um mehr als zehn Prozentpunkte höher ist (16,5 %). In der oberen Ländergruppe befinden sich ausschließlich ostdeutsche Länder, in denen die Gesamtzahl der ausländischen Bevölkerung im entsprechenden Alter generell sehr niedrig ist. Wichtig ist hier zudem der Hinweis, dass die verfügbaren Daten aus der amtlichen Schulstatistik als ethnisches Hintergrundmerkmal bislang lediglich einheitlich die Staatsangehörigkeit ausweisen und nicht den aussagekräftigeren Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern. Andere Studien konnten jedoch zeigen, dass sich die Disparitäten zwischen ausländischen und deutschen Schulabgängern auch beim Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestätigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Abbildung 25: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009



Angaben in Prozent

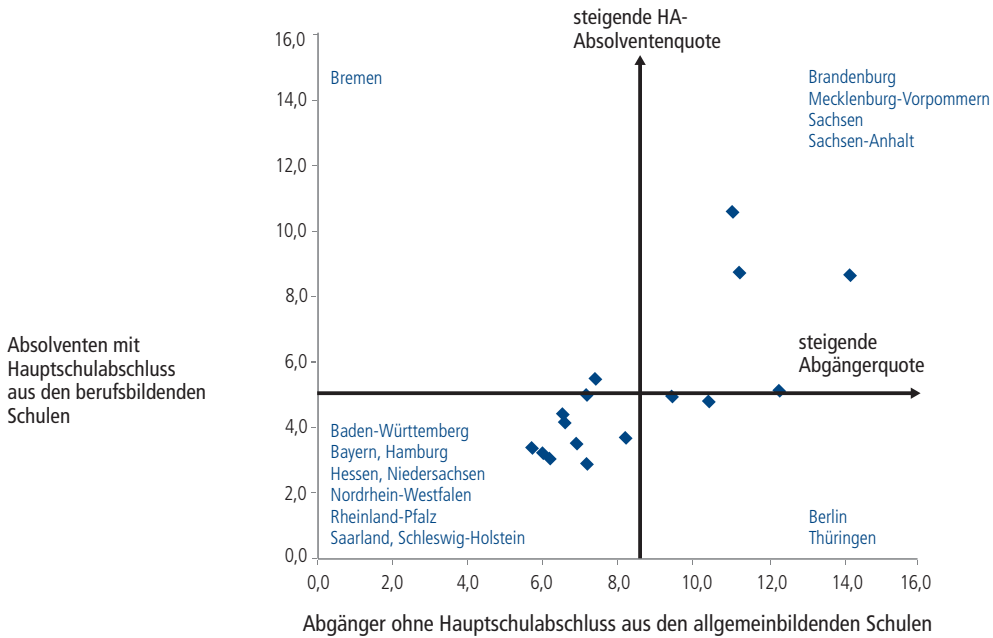
Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt, Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Schulabgänger ohne Abschluss und Erwerb des Hauptschulabschlusses an den beruflichen Schulen

Oben wurde bereits die Rolle der beruflichen Schulen gezeigt, die für junge Menschen eine Chance bieten, die klassische Studienberechtigung zu erwerben. Den beruflichen Schulen kommt aber sowohl hinsichtlich des Erwerbs mittlerer Abschlüsse als auch für das Nachholen eines Abschlusses (z. B. Hauptschulabschluss) eine entscheidende Funktion zu. Dass generell Angebote, einen Schulabschluss nachzuholen, gerade von den jüngeren Heranwachsenden genutzt werden, zeigen Analysen aus Daten der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) zu Dynamiken des Zertifikatserwerbs im Lebensverlauf: Der Anteil der untersuchten Personen ohne Schulabschluss verringert sich bis zum Erreichen des 26. Lebensjahrs deutlich (Maaz 2010). Dass für das Nachholen eines Schulabschlusses die beruflichen Schulen eine zentrale Rolle spielen, lässt auch die Zusammenführung der jeweiligen Anteile der Abgänger vermuten, die ohne einen Haupt-

schulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen haben, mit den Anteilen der Absolventinnen und Absolventen, die an den beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erwerben (Abb. 26).

Abbildung 26: Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009



Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

In der Abbildung zeigt sich tendenziell, dass bei hohem Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss auch ein hoher Anteil an Absolventinnen und Absolventen zu verzeichnen ist, die in den beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erworben haben. Selbst wenn dies keine Aussage darüber erlaubt, in welchem Verhältnis die Angebote der beruflichen Schulen (die in den Ländern durchaus unterschiedlich ausgestaltet sind) von Schülertklassen genutzt werden, um einen Abschluss nachzuholen, wird deutlich, wie wichtig diese Schulen für den Zertifikatserwerb sind.

Zusammenfassung

Die Zertifikatsvergabe der Schulsysteme stellt sich in den Ländern unterschiedlich dar. In dieser Gerechtigkeitsdimension lassen sich ebenfalls erhebliche Dif-

ferenzen zwischen den Ländern finden. Während sich bei den höheren Schulabschlüssen in einigen Ländern der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife erst durch die beruflichen Schulen deutlich erhöht, bleibt der entsprechende Anteil in anderen Ländern auch unter Hinzunahme der beruflichen Schulen im Vergleich niedrig. Insgesamt zeigt sich die Bedeutsamkeit der beruflichen Schulen, die auch nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems die Chance bieten, höhere schulische Zertifikate zu erwerben, und somit auch einen erheblichen Beitrag zur Entkopplung von Schularten und Abschlüssen leisten. Dass Schulabschlüsse sich nicht ohne Einschränkungen länderweise vergleichen lassen, verdeutlicht der Vergleich mit den Kompetenzwerten, die die Schüler der verschiedenen Schulsysteme im Mittel erreichen. Für die Wahrung der Chancen auf einen möglichst lückenlosen Übertritt in Berufsbildung, Studium und spätere Erwerbstätigkeit erscheint gerade das aufgezeigte Ungleichgewicht zwischen Zertifikatsvergabe und gemessenen Kompetenzwerten in den Schulsystemen in einigen Ländern als zumindest erklärungsbedürftig.

Als eine Gruppe benachteiligter Menschen gelten die Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss. Bund und Länder haben sich gemeinsam dem Ziel verschrieben, diesen Anteil zu reduzieren. Auch wenn sich dies noch nicht in deutlich zurückgehenden Zahlen ausdrückt, zeigt sich hier angesichts der seit Jahren zu verzeichnenden Abnahme eine tendenziell positive Entwicklung. Zwar gehen auch die ausländischen Anteile zurück, gleichzeitig bleiben ausländische Jugendliche jedoch weit häufiger ohne einen Hauptschulabschluss gegenüber deutschen Jugendlichen. Für die Förderschüler zeigt sich einmal mehr ihre Benachteiligung gegenüber Schülern in den allgemeinen Schulen auch mit Blick auf den Zertifikatserwerb: Sie stellen mehr als die Hälfte der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss.

Es besteht somit Handlungsbedarf, die Anschlussfähigkeit der Jugendlichen ohne Bildungszertifikat für die auf Schule folgenden Bildungsangebote, wie etwa Berufsausbildung, zu sichern. Hierfür kommt offenbar wiederum auch den beruflichen Schulen eine wichtige Funktion zu. Diese Bedeutsamkeit der beruflichen Schulen soll hier betont werden; gleichwohl darf der Hinweis nicht fehlen, dass das Nachholen schulischer Abschlüsse darauf verweist, dass das klassische Ziel, über den regulären Weg innerhalb der allgemeinbildenden Schulsysteme ein Bildungszertifikat zu erwerben, verfehlt wurde. Dass das spätere Nachholen von Abschlüssen auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration problematisch für die Betroffenen sein kann, zeigen Studien, die verdeutlichen, dass sich für diese Personengruppe die Möglichkeiten der Erwerbschancen als schwierig erweisen (Maaz 2010).

Die Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit sollten sich darauf konzentrieren, dass der Zertifikatserwerb möglichst am Ende des regulären Durchlaufens der allgemeinbildenden Schulsysteme erfolgt, denn: »Letztlich sind es die Abschlüsse, die den Zugang zu weiteren schulischen und beruflichen Bildungsgängen

steuern und die Chancen beim Übertritt ins Arbeitsleben in hohem Maße beeinflussen« (Döbert 2010: 169).

5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich

In den letzten vier Kapiteln wurden die Schulsysteme der Bundesländer indikatorenbasiert im Hinblick auf die von uns zugrunde gelegten Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« untersucht. Dabei haben wir zunächst in den Dimensionen Ländergruppen gebildet, um erste Hinweise auf Unterschiede in Bezug auf die Gerechtigkeit der Schulsysteme zu erhalten. Mit dieser Gegenüberstellung ließ sich zeigen, dass es teilweise erhebliche Differenzen zwischen den Ländern hinsichtlich der Indikatoren gibt, die für die verschiedenen Gerechtigkeitsaspekte stehen.

Nachfolgend betrachten wir die Länder nun zusammenfassend im Hinblick auf ihre Ausprägungen in allen vier Gerechtigkeitsdimensionen. Hier haben wir pro Dimension eine Auswahl an Indikatoren getroffen, die für eine solche Gesamtbeurteilung die jeweilige Dimension sinnvoll abzubilden vermag. Die Auswahl erfolgte nach drei Kriterien:

Erstens sollte möglichst jede von uns beschriebene Subdimension berücksichtigt werden. Zweitens sollte dabei jeweils immer nur ein Indikator ausgewählt werden, damit es nicht zu doppelten Bewertungen und damit zu einer ungleichen Gewichtung der Subdimensionen kommt, da theoretisch von der Annahme ausgegangen wird, dass alle Dimensionen und Subdimensionen für sich jeweils bedeutsam sind und darum nicht gewichtet werden sollen (z. B. wird nur ein Indikator zu den Schulabgängen ohne Abschluss einbezogen). Drittens sollten Indikatoren nur genutzt werden, wenn sie für alle Länder gleichermaßen eine vergleichbare Information enthalten (damit wurde z. B. der Indikator Kompetenzerwerb und Migrationshintergrund ausgeschlossen, da wir hier die Länder mit geringem Migrationsanteil von vornherein nicht betrachtet haben). In Tabelle 7 finden sich die für den Gesamtvergleich herangezogenen Indikatoren. Die erreichten Rangplätze je Bundesland in einer Dimension wurden summiert; hierbei entsprach Platz 1 = 1 Punkt, Platz 2 = 2 Punkte usw. bis zu Platz 16 = 16 Punkte. Die Länder wurden nun entsprechend von niedriger Punktzahl (also häufiger vergleichsweise gutes Abschneiden in der Dimension) zu hoher Punktzahl (also häufiger weniger erfolgreiches Abschneiden in der Dimension) in eine Rangfolge gebracht und der Gruppierungslogik im Chancenspiegel folgend so die vier Länder an der Spitze (obere Gruppe) und am unteren Ende (untere Gruppe) ermittelt. In der Dimension »Integrationskraft« kommt es vor, dass in der mittleren Gruppe vier Länder dieselben Plätze aufgrund derselben Punkte erreichen, was sich dahingehend auswirkt, dass in dieser Dimension so nur drei Länder in der unteren Gruppe verbleiben.

Für den Vergleich haben wir nun diese Information noch einmal reduziert, indem wir den Ländern gemäß ihrer Gruppenzugehörigkeit ein »+« (obere Gruppe)

Tabelle 7: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension

INTEGRATIONSKRAFT		
	Indikator	Subdimension
1	Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote)	Diagnose von Förderbedarf
2	Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Exklusionsquote)	Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf
3	Anteil Schülerinnen und Schüler im Ganztag an allen Schülerinnen und Schülern	Nutzung von Ganztag
DURCHLÄSSIGKEIT		
4	Relative Chancen auf Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen	Übergang Grundschule zu weiterführenden Schulen
5	Wechsel zwischen den Schulformen: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechsel	Schulformwechsel in der Sekundarstufe
6	Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I und II	Klassenwiederholungen
7	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren im Berufsbildungssystem nach schulischer Vorbildung, Fokus Duales System und Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss	Disparitäten beim Einmünden in die Anschlussstelle Berufsbildungssystem
KOMPETENZFÖRDERUNG		
8	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Primarstufe (IGLU)	Generelle Kompetenzförderung in der Primarstufe
9	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Sekundarstufe (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Generelle Kompetenzförderung in der Sekundarstufe
10	Erreichte Kompetenzwerte der unteren 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler
11	Erreichte Kompetenzwerte der oberen 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler
12	Vorsprung von Kindern in den Kompetenzwerten mit mehr als 100 Büchern im Haushalt (IGLU)	Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in der Primarstufe
13	Vorsprung der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzwerten aus den oberen EGP-Klassen zu Schülerinnen und Schülern aus den unteren EGP-Klassen (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in der Sekundarstufe
ZERTIFIKATVERGABE		
14	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife	Höchster allgemeinbildender Abschluss
15	Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss	Schulabgänge ohne Abschluss

oder ein »–« (untere Gruppe) zuordnen. Mittlere Rangplätze werden bei diesem kontrastiven Verfahren nicht gesondert betrachtet, weil wesentliche Einsichten eher aus dem Vergleich deutlicher Unterschiede zwischen der oberen und der unteren Gruppe zu erwarten sind (Tab. 8).

Als Ergebnis dieses Verfahrens zeigt sich: Keinem der Länder gelingt es, in allen vier Gerechtigkeitsdimensionen in der oberen Gruppe vertreten zu sein. Es gibt auch kein Land, welchem dies in drei der vier Dimensionen gelingt. Drei Länder (Hamburg, Saarland und Sachsen) sind zweimal in der oberen Gruppe vertreten.

Tabelle 8: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land

	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenz-förderung	Zertifikats-vergabe
Baden-Württemberg				+
Bayern			+	
Berlin			-	-
Brandenburg	-	+	-	
Bremen			-	
Hamburg		+	-	+
Hessen	+			
Mecklenburg-Vorpommern	-			-
Niedersachsen	+	-		
Nordrhein-Westfalen		-		+
Rheinland-Pfalz	+			
Saarland		+		+
Sachsen		+	+	-
Sachsen-Anhalt	-	-	+	-
Schleswig-Holstein	+	-		
Thüringen			+	

+ obere Gruppe in der Dimension insgesamt
 - untere Gruppe in der Dimension insgesamt
 mittlere Rangplätze (werden nicht gesondert betrachtet)

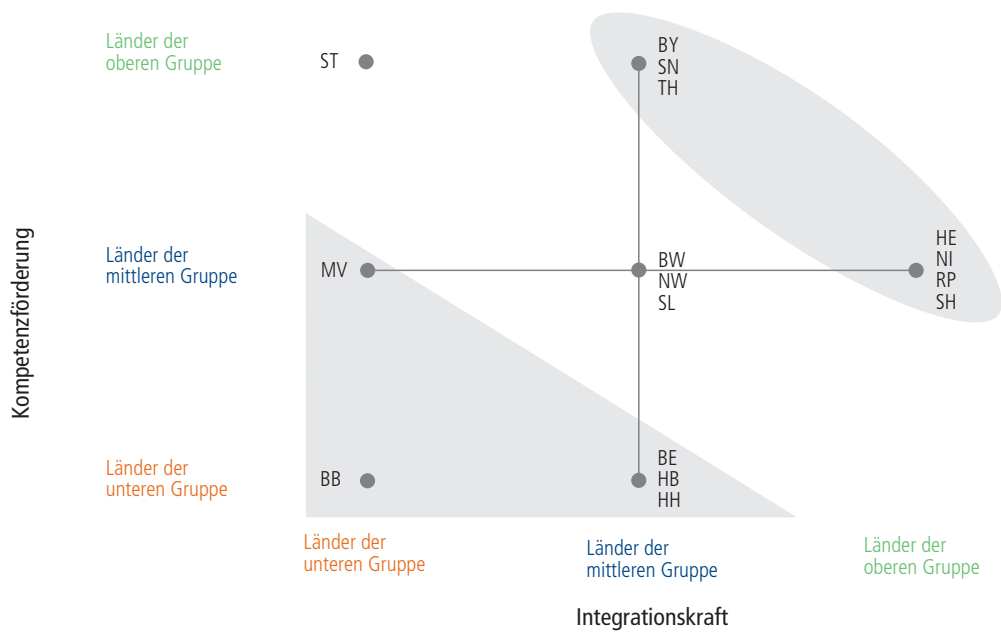
Allerdings ist nur das Saarland zugleich ohne einen Platz in einer unteren Gruppe. Länder ohne einen Platz in der unteren Gruppe und einem Platz in der oberen Gruppe sind Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und Thüringen.

Fokussiert man auf die Zugehörigkeit zur jeweiligen unteren Gruppe, zeigt sich, dass es kein Land gibt, das in allen Gerechtigkeitsdimensionen ein negatives Vorzeichen (»-«) erhalten hat. Allerdings befinden sich zwei Länder in zwei Dimensionen in der unteren Gruppe und sind gleichzeitig in den anderen Dimensionen auch nicht in der Spitzengruppe vertreten (Berlin und Mecklenburg-Vorpommern). Sachsen-Anhalt ist in drei Dimensionen in der unteren Gruppe vertreten, erreicht allerdings in der vierten Dimension einen Platz in der oberen Gruppe.

In den Abbildungen 27 und 28 wird in einer Zusammenführung die Dimension »Kompetenzförderung« der Inputdimension »Integrationskraft« und der Prozessdimension »Durchlässigkeit« gegenübergestellt. Dabei wurde auf die Kompetenzförderung als vergleichsweise harte Outputdimension zurückgegriffen und der erreichte Gruppenplatz der Länder in der Dimension gesamt mit dem aus der Dimension »Integrationskraft« bzw. »Durchlässigkeit« zusammengeführt. So wird anhand Abbildung 27 deutlich, dass es einigen Ländern offenbar gelingt, sowohl eine hohe Kompetenzförderung als auch eine vergleichsweise hohe Integrationskraft herzustellen. Dies zeigt sich etwa an den in der Abbildung eingekreisten Ländern wie Bayern, Sachsen und Thüringen, die eine hohe Kompetenzförderung und einen

mittleren Gruppenplatz in der Integrationskraft aufweisen (sich also in der Abbildung eingekreist wiederfinden lassen). Eine größere Gruppe von Ländern (Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) zeigt eine vergleichsweise hohe Integrationskraft bei mittlerer Kompetenzförderung. Diese Länder sind hier ebenfalls mit eingekreist. Die mit einem Dreieck eingezeichneten Länder hingegen erreichen im Vergleich in beiden Dimensionen jeweils einen Platz in der mittleren Gruppe und einen Platz in der unteren Gruppe; Brandenburg als einziges Land ist hier in beiden Dimensionen nur in der unteren Gruppe vertreten.

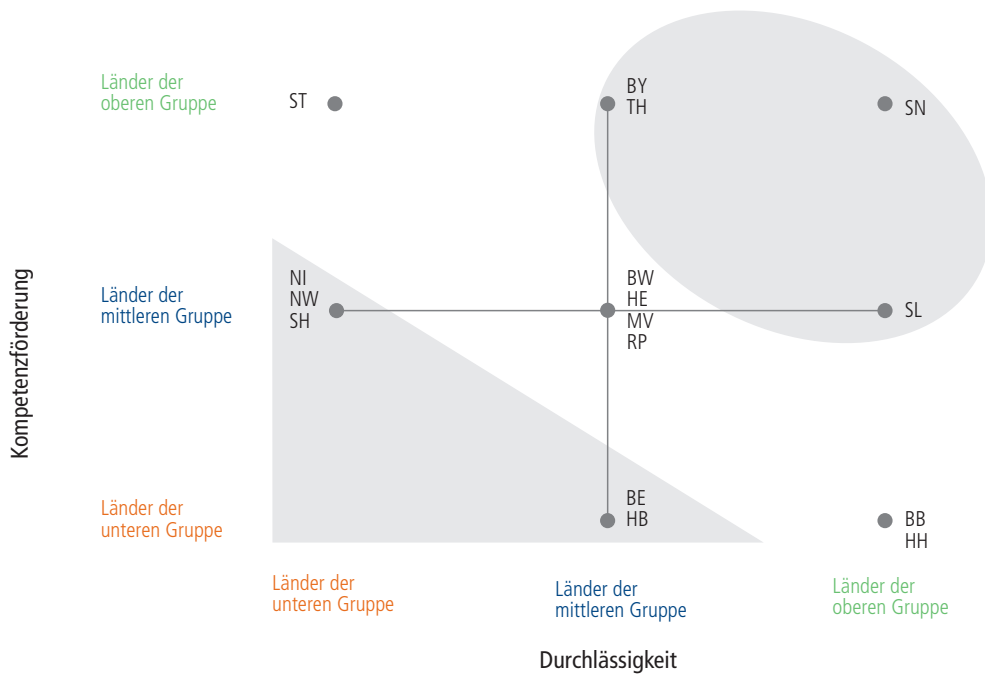
Abbildung 27: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Integrationskraft« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit



In der Gegenüberstellung von Kompetenzförderung und Durchlässigkeit gelingt es dem Land Sachsen sogar, in beiden Dimensionen einen Platz in der oberen Gruppe zu erreichen. Insgesamt zwei Länder – Bayern und Thüringen – weisen eine hohe Kompetenzförderung bei mittlerer Durchlässigkeit auf, für das Saarland stellt sich dies umgekehrt dar: also hohe Durchlässigkeit bei mittlerer Kompetenzförderung (siehe die in Abbildung 28 eingekreisten Länder). Die mit einem Dreieck eingezeichneten Länder sind jeweils in einer Dimension in der mittleren Gruppe und in der anderen Dimension in der unteren Gruppe vertreten. In dieser Gegenüberstellung von Kompetenzförderung und Durchlässigkeit befindet sich kein Land in beiden Dimensionen gleichzeitig in der unteren Gruppe.

Diese Zusammenführungen stellen ausschließlich eine Kreuzung der von den Ländern erreichten Gruppenzugehörigkeit in den Dimensionen dar – so wie auch in Tabelle 8 aufgeführt. Mit dem Fokus auf eine zentrale Outputdimension der Schulsysteme, der Kompetenzförderung, wird hier ersichtlich, dass sich offenbar

Abbildung 28: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Durchlässigkeit« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit



eine hohe Kompetenzförderung und gleichzeitig vergleichsweise hohe oder mittelhohe Durchlässigkeit bzw. Integrationskraft nicht ausschließen.

Insgesamt zeigt sich eine starke Heterogenität in der Verteilung von Stärken und Schwächen in Bezug auf die Gerechtigkeit in den Schulsystemen der Länder. Erklärungen können hier nicht im Einzelnen gegeben werden; dafür sind detaillierte Länderanalysen und Ländervergleiche notwendig. Politische Schwerpunktsetzungen und spezifische Strukturen der Schulsysteme wären nur zwei von vielen denkbaren Erklärungsansätzen. Insgesamt muss, auch unter Berücksichtigung der absoluten Ausprägungen, festgestellt werden, dass die Schulsysteme sich stärker für mehr Chancengerechtigkeit einsetzen müssen, da unsere Befunde auf deutliche Entwicklungsbedarfe hinweisen. Grund zu völliger Zufriedenheit kann nach unseren Analysen kein Bundesland haben.

III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur individuellen Förderung

1. Individuelle Förderung als Strategie für mehr Chancengerechtigkeit

Der Chancenspiegel möchte sich, wie bereits erwähnt, nicht allein auf die Analyse von Ungleichheiten beschränken, sondern er will auch auf Aktivitäten und Maßnahmen blicken, die in den Ländern ergriffen worden sind, um für mehr Chancengerechtigkeit zu sorgen. Dabei wollen wir den Fokus auf den Bereich »individuelle Förderung« legen, denn sie ist als Schlüsselstrategie für mehr Chancengerechtigkeit anerkannt. Dies nicht zuletzt deshalb, weil mittlerweile einige empirische Hinweise vorliegen, die einen positiven Zusammenhang von Maßnahmen individueller Förderung und der Entkopplung des negativen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung zeigen. Zudem gilt ein adäquater Umgang mit Heterogenität inzwischen als ein zentrales Merkmal von guter Unterrichtsqualität (Helmke 2003). Schließlich verdeutlichen auch die entsprechenden bildungspolitischen Anstrengungen, wie wichtig individuelle Förderung ist: So binden viele Bundesländer sie als ein zentrales Leitthema in ihren politischen Aktivitäten ein. In einigen Ländern ist die individuelle Förderung mittlerweile im Schulgesetz verankert (Schulgesetz NRW § 1, Abs. 1).

Eine gängige Definition für individuelle Förderung stammt von Ingrid Kunze: »Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen« (Kunze 2009: 19). Es geht dabei um Lernarrangements, die so gestaltet werden, dass sie möglichst allen Kindern und Jugendlichen zugutekommen, also zum Beispiel sowohl den leistungsstarken als auch den leistungsschwachen, dem Schüler mit und dem ohne Migrationshintergrund, dem Schüler aus der unteren und dem aus der oberen Sozialschicht.

In Anerkennung der Bedeutung individueller Förderung im Schulbereich werden in diesem ersten Chancenspiegel die Bereiche der Sprach- und Leseförderung in den Blick genommen. Bei der Auswahl des Themenschwerpunktes orientieren wir uns unter anderem an den KMK-Handlungsfeldern, auf die sich die Länder anlässlich der Befunde von PISA 2000 verständigt haben.

Von insgesamt sieben Handlungsfeldern, die die KMK 2001 verabschiedet hat, wird die Förderung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich als Erstes genannt, das dritte Handlungsfeld thematisiert unter anderem die »durchgängige Verbesserung von Lesekompetenz« als ein zentrales Anliegen der Länder (Avenarius et al. 2003: 258 f.). Lese- und Sprachkompetenz sind dabei eng miteinander verknüpft. Dies ergeben beispielsweise Befunde aus der Lesesozialisationsforschung, wonach Kinder und Jugendliche, die in der Sprachkompetenz Mängel aufweisen, auch eine unterdurchschnittlich ausgebildete Lesekompetenz zeigen (siehe auch die Befunde aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards: Köller, Knigge und Tesch 2010). So gilt etwa der Wortschatz als ein bedeutender Faktor für Erfolg im Lesen, da mithilfe eines umfassenden Wortschatzes eher effektive Lese- und Verstehensprozesse möglich sind (Rayner und Pollatsek 1989; McElvany und Schneider 2009).

Der Stand der aktuellen Entwicklungen zum Erwerb der Lesekompetenz in den Schulsystemen wurde bereits in Kapitel II/3 aufgezeigt. Es gibt in den Ländern unterschiedlich hohe Abstände in der Lesekompetenz zwischen den leistungstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern. Ebenso bestehen Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und es existiert ein enger Zusammenhang zwischen der erworbenen Lesekompetenz und der sozialen Herkunft. Diese empirischen Nachweise verweisen unter anderem auf individuelle Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen im Kontext des Erwerbs von Sprach- und Lesekompetenz. Über konkrete Ansätze zur Förderung dieser Kompetenzen geben zahlreiche Forschungsarbeiten Auskunft, die sich beispielsweise mit Fragen von Lesesozialisation, Motivation, Lernstrategien, Worterkennungsprozessen oder lernförderlichen Bedingungen beschäftigen (exemplarisch BMBF 2007; Redder et al. 2010).

2. Strategien zur Sprach- und Leseförderung – eine Analyse

Die Vielfalt der von den Ländern ergriffenen Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung gerade im vorschulischen Bereich wurde bereits erwähnt und erscheint aufgrund der Notwendigkeit einer möglichst früh ansetzenden Förderung in diesem Bereich plausibel (KMK 2007). Seit 2001 wurden daher in allen Ländern Verfahren der Sprachstandsfeststellung bei Kindern im vorschulischen Bereich, Sprachentwicklungsmaßnahmen und additive Fördermaßnahmen eingeführt. Vielfach haben diese Maßnahmen auch auf einen besser abgestimmten Übergang in die

Grundschule ab, um Förderbedarfen adäquat und gleich zu Beginn der Schule begegnen und dabei idealerweise an frühere Maßnahmen anschließen zu können. Da es im Chancenspiegel nur um die Schulsysteme geht, werden wir auf die Förderung im frühkindlichen Bereich nicht weiter eingehen.

Im Schulbereich lassen sich ebenfalls zahlreiche Aktivitäten der Länder benennen, die auf die Sprach- und Leseförderung zielen: Über Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, Veränderungen von Lehr- und Bildungsplänen, Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung bis hin zu Elternberatung, Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie Bibliotheken, Zeitungen, Stiftungen und Jugendhilfe lassen sich in allen Ländern entsprechende Aktivitäten finden (BMBF 2007).

Zur Wirksamkeit der diversen Maßnahmen liegt bislang wenig empirisch fundiertes Wissen vor. Dies betrifft die Aktivitäten im schulischen noch mehr als die im vorschulischen Bereich (Klieme und Stanat 2010). Ebenfalls rar sind gebündelte Informationen zu den Investitionsleistungen der Länder in diesem Kontext, also über den Einsatz von Landes- und Bundesmitteln für Sprach- und Leseförderung. Unklar bleibt so auch, wie sich die finanziellen Aufwendungen der Länder im Verhältnis zu Aufwendungen Dritter darstellen (z. B. Stiftungen oder Unternehmen). Der Blick über die Bundesgrenzen hinaus zeigt, dass andere Länder bei der Förderung der Sprach- und Lesekompetenz mitunter hohen finanziellen Aufwand im Rahmen von National Literacy Strategies betreiben. Im Bundesstaat Ontario (Kanada) beispielsweise belaufen sich diese Ausgaben auf über 500 Millionen (kanadische) Dollar pro Jahr, die insbesondere für eine Reduzierung der Klassengröße sowie für speziell ausgebildete Lehrkräfte verwendet wurden (bezogen auf die Jahre 2004–2008; Levin 2010).

2.1 Vorgehen und methodische Bemerkungen

Unsere Analyse der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung in den Ländern sammelte in einem ersten Schritt Maßnahmen und Aktivitäten (nachfolgend reden wir vorrangig von »Aktivitäten«) auf Basis der Angaben auf den Internetseiten der Kultusministerien. In einem nächsten Schritt wurden diese kategorisiert, um so Anhaltspunkte zu bekommen, welche Strategien die Länder wie intensiv verfolgen.

In die Bestandsaufnahme sind auch Aktivitäten eingeflossen, auf die durch eine Verlinkung auf der jeweiligen Internetseite aufmerksam gemacht wurde. So entstand eine Übersicht zu allen Maßnahmen, je nach Bundesland. Diese Übersicht wurde den Kultusministerien mit der Bitte um Rückmeldung bezüglich Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben zugesandt. Neun der 16 Bundesländer sind dieser Bitte nachgekommen. So war es möglich, Ergänzungen und Konkretisierungen vorzunehmen. Bei den Ländern, die auf eine Rückmeldung verzichtet haben, wurde die von uns erstellte Übersicht als alleinige Grundlage genommen.

Bei den gesichteten Maßnahmen handelt es sich zum größten Teil um Aktivitäten, die aktuell durchgeführt werden. Ergänzend wurden jedoch auch solche berücksichtigt, die gerade (2010 oder 2009) ausgelaufen sind. Hierbei handelt es sich aber insgesamt nur um einen kleinen Teil aller einbezogenen Aktivitäten.

Es sei zudem darauf hingewiesen, dass Aktivitäten, die etwa den jeweiligen Familienministerien zugeordnet sind, aber Bezug zur Lese- und oder Sprachförderung haben, nicht berücksichtigt werden konnten. Die Verfahren der Sprachstandsfeststellung, die in der Regel in jedem Bundesland im vorschulischen Bereich durchgeführt werden, wurden hier ebenfalls nicht berücksichtigt. Damit ist nichts über die Bedeutung dieser Maßnahmen ausgesagt (ausführlich dazu Lisker 2010; Redder et al. 2010), sondern nur, dass sie nicht in der von uns gewählten Systematik einzuordnen sind.

Die Aktivitäten wurden dann nach folgenden Kategorien ausgewertet: Projektträger, Ziele, Zielgruppe, Form der Aktivität, zentrales Instrument, Dauer, Bereiche von Zusammenarbeit, Form der Evaluation. Alle Hauptkategorien wurden noch einmal in 66 Unterkategorien unterteilt. Sämtliche einbezogenen Texte von Internetseiten oder uns zugestellten Beschreibungen wurden im Rahmen einer Inhaltsanalyse computergestützt codiert und hierbei sinnhaft den zugrunde gelegten Kategorien zugeordnet (Bos und Tarnai 1989; Mayring 2000). Nicht alle Texte geben Hinweise zu jeder veranschlagten Kategorie, sodass nicht davon auszugehen ist, dass alle Texte auch einen Code in jeder Kategorie erhalten haben. Maßnahmen, die in mehr als einem Land stattfinden, wurden lediglich einmal durchkodierte (z. B. Pro Lesen). Alle Texte wurden von zwei Kodierern bearbeitet, die Interkoderreliabilität – verwendet wurde die Holsti-Formel (Holsti 1969) – beträgt .72, ein zufriedenstellender Wert für die Übereinstimmung (Bos 1989).

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse unserer Auswertungen vor, geben einen Gesamtüberblick und gehen auch auf einzelne Konzepte näher ein, die uns besonders interessant erschienen.

2.2 Aktivitäten der Sprach- und Leseförderung in den Ländern – eine Übersicht

Insgesamt konnten 79 Aktivitäten der Länder identifiziert werden, von denen vier Projekte mehr als einmal vorkamen. Unter diesen ausgewerteten Aktivitäten befinden sich lediglich sieben, die 2009 oder 2010 ausgelaufen sind; alle anderen laufen aktuell oder haben keine Laufzeit angegeben, weil sie beispielsweise jährlich wiederholt werden (z. B. Wettbewerbe, Sommercamps). Auf die 79 Dokumente, die in der Auswertung berücksichtigt wurden, entfielen die Kodierungen bezogen auf die Hauptkategorien wie folgt:

Tabelle 9: Verteilung der Kodierungen in den Kategorien zur Klassifizierung der Aktivitäten

Kategorien	Anzahl der Kodierungen
Form der Evaluation	9
Dauer	20
Bereiche von Zusammenarbeit	45
Projekträger	73
Form der Aktivität	79
Zielgruppe	80
Zentrales Instrument	82
Ziele	166

Allein aufgrund der Vielzahl der Aktivitäten kann von einer Heterogenität der in den Ländern praktizierten Aktivitäten ausgegangen werden. Dies wird auch mit Blick auf die geringe Zahl der länderübergreifenden Projekte deutlich, die sich ausgehend von unserer Datenbasis auf lediglich vier Initiativen beläuft. Nur eine dieser Initiativen wird in allen 16 Bundesländern durchgeführt: das KMK-Projekt »Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule«. Das Projekt lief von 2008 bis 2010 und die federführende Projektleitung hatte das Land Bayern. Zentrale Zielsetzung war es, erprobte Ansätze zur Leseförderung aus den Ländern zusammenzustellen sowie Materialien und bewährte Konzepte zu sammeln und weiterzuentwickeln. Hierfür wurden Lehrkräfte aus 140 Projektschulen einbezogen, die an der Materialaufbereitung und -bereitstellung mitwirkten. Leitend in diesem Projekt war die Orientierung an »Leseschulen«, die systematisch unter Einbeziehung bewährter Ansätze weiterentwickelt wurden. Die Ergebnisse dieser Zusammenschau stehen allen Interessierten sowohl online als auch in Buchform zur Verfügung (Bayerisches Staatsministerium 2010). Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

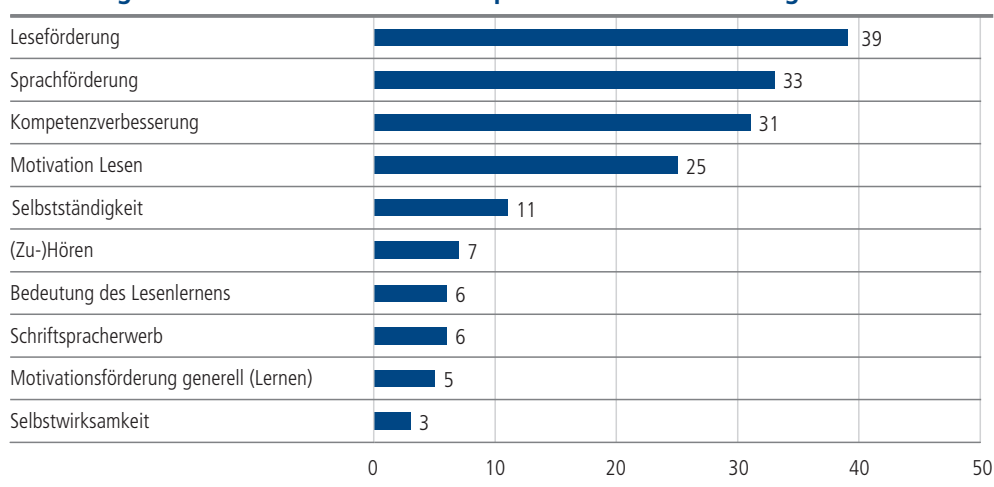
Mit FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. auch Gogolin et al. 2011) liegt ein weiteres Projekt vor, das in mehreren Ländern durchgeführt wurde. Zehn Bundesländer waren daran beteiligt. Das Projekt lief im Jahr 2009 aus und widmete sich vorrangig dem Ziel der Entwicklung und Erprobung eines umfassenden Sprachbildungskonzepts für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte. FörMig wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert (Klinger, Schwippert und Leiblein 2008). Die Ergebnisse sind in den beteiligten Ländern zum Teil in Folgeprojekte oder in die Entwicklung von Lehrerfortbildungen eingeflossen.

Die Zahl der länderübergreifenden Aktivitäten in Form von gemeinsamen Projekten ist gering und Projekte, die in mehr als zwei Ländern durchgeführt werden, sind inzwischen abgelaufen. Gerade im Hinblick auf anfallende Transferkosten (Nickolaus und Gräsel 2006) wären gemeinsame Initiativen der Länder wünschenswert. Dies gilt vor allem, weil über den Entwicklungsbereich – Sprach- und Lesekompetenz – großer Konsens herrscht.

Ziele und Zielgruppen

In den Beschreibungen zu den einzelnen Aktivitäten der Länder lassen sich vor allem drei übergeordnete Ziele ausmachen: Leseförderung, Sprachförderung und Kompetenzverbesserung. Sicher werden auch die Aktivitäten, die in ihren Beschreibungen eines dieser drei zentralen Ziele nicht explizit genannt haben (und damit keine Kodierung erhalten haben), dies gleichwohl anstreben. Sieht man also von diesen drei zentralen Zielen ab, fällt auf, dass die Förderung von Motivation, und hier explizit die Förderung der Lesemotivation, häufig als Ziel der Maßnahme bzw. des Projekts genannt wird.

Abbildung 29: Ziele der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung



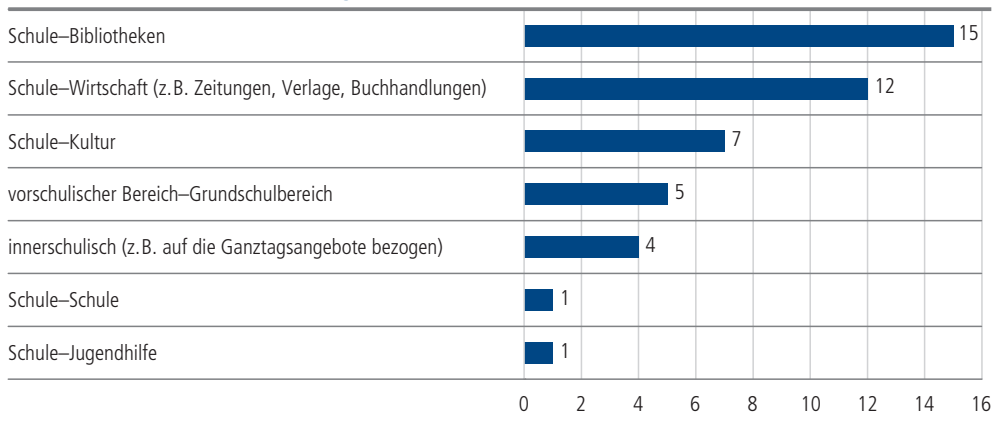
Hinsichtlich der Zielgruppen und Zielbereiche richten sich die meisten hier untersuchten Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung an Schülerinnen und Schüler ganz allgemein (33-mal) und im Besonderen an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (20-mal). Mit Abstand dazu wurden als Zielgruppe Eltern (10-mal) sowie Lehrkräfte und Erzieher (zusammengefasst, 8-mal) benannt. Sehr selten sind Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf die genannte Zielgruppe (2-mal).

Projektträger und Zusammenarbeit verschiedener Institutionen

Nicht immer werden in den Aktivitäten explizit Projektträger benannt. Dies hat den Hintergrund, dass auf den Ministeriumsseiten häufig auch solche Aktivitäten aufgeführt werden, die Initiativen beispielsweise von Zeitungen darstellen oder bei denen es sich nicht um tatsächliche Projekte handelt, sondern um Handreichungen, Broschüren etc., deren Angebot vom Land unterstützt wird, ohne dass weitere orga-

nisatorische Details bekannt sind. Daher wurden vorrangig die Nennungen gezählt, in denen explizit die Trägerschaft und Verantwortlichkeit benannt waren. Die häufigsten Kodierungen hierzu gehen an die Ministerien der Länder (29-mal), es folgen Stiftungen (16-mal) und an dritter Stelle Bibliotheken (9-mal). Verlässt man den Bereich der formalen Verantwortlichkeit und betrachtet jeweils die Bereiche von Institutionen, die innerhalb der Aktivitäten berührt werden, so zeigen sich Kooperationen zwischen verschiedenen Akteuren (Abb. 30).

Abbildung 30: Bereiche der Zusammenarbeit bei den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung



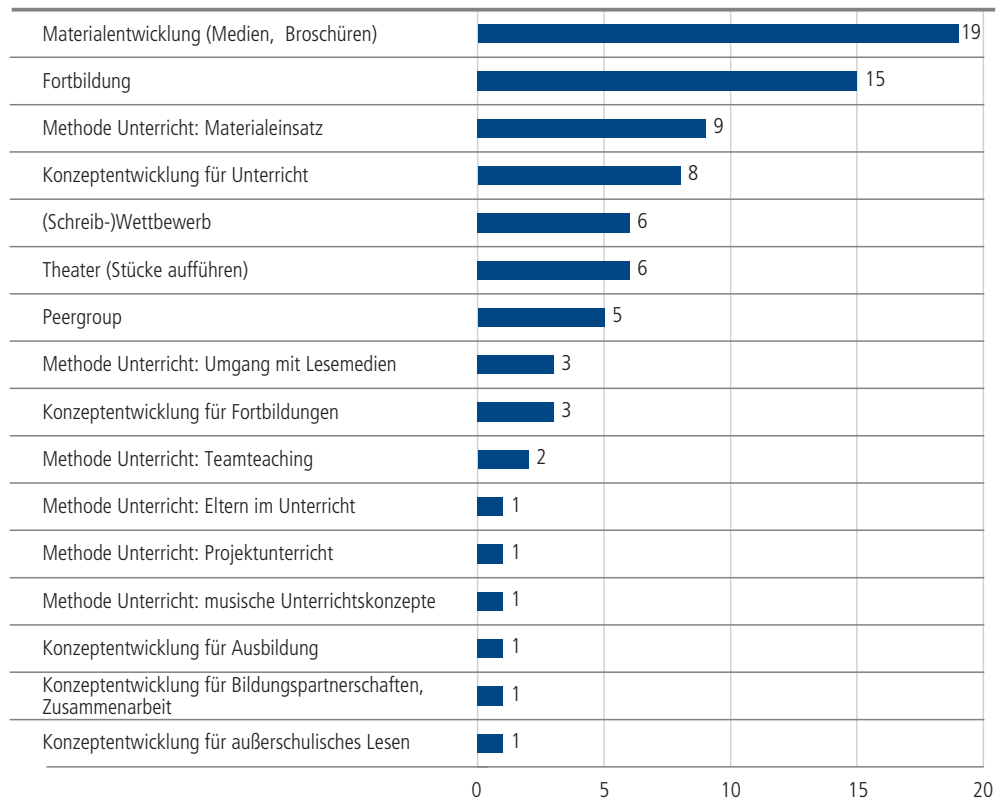
Am häufigsten wird die Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken genannt. Häufig gibt es auch Kooperationen zwischen Schulen und Kindertagesstätten sowie zwischen Schulen und der Wirtschaft (z. B. Verlage, Zeitungen). Deutlich seltener beziehen sich die Aktivitäten explizit auf eine Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe oder zwischen Schulen.

Organisationsformen und Instrumente

Es werden unterschiedliche Organisationsformen genutzt, um Aktivitäten der Sprach- und Leseförderung zu initiieren. Die meisten Kodierungen (44-mal) entfielen hier auf die Form »Projekt«. Mit 18 Kodierungen folgte die Organisationsform »Maßnahme« an zweiter Stelle. Sie unterscheidet sich von einem Projekt dadurch, dass sie weniger stark organisiert ist, über kein eigenes Projektbudget verfügt und auch nicht als eigenständiges Projekt deklariert wird. Weitere Organisationsformen waren Veranstaltungen (über mehrere Tage: 8-mal) oder Ferienangebote (4-mal).

Im Mittelpunkt unserer Analyse standen die Instrumente, über die wir vor allem die Strategien der Länder zur Sprach- und Leseförderung identifizieren wollten.

Abbildung 31: Genutzte Instrumente in den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung



Die Mehrzahl der Kodierungen entfiel auf die Kategorien »Materialentwicklung« und »Fortbildung«. Die Länder fokussieren somit auf die Unterstützung der Schulen, indem sie Handreichungen bereitstellen (z. B. Leitfäden, Medien, Unterrichtsmaterial) sowie Angebote zur Fortbildung, wobei Zielpersonen solcher Angebote vor allem Lehrkräfte und Erzieherinnen sind.

Als ein Beispiel hierfür kann das Projekt »Dreiklang: Zuhören – Sprechen – (Vor)Lesen« gelten, das im Bundesland Hessen durchgeführt wird. Es bietet Fortbildungsmodulen für Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern, in denen es um die Vermittlung der Basiskompetenzen Zuhören, Sprechen und (Vor-)Lesen geht. Zudem sollen Eltern mithilfe einer Broschüre effektiv bei der Sprach- und Leseförderung unterstützt werden. Es gibt Handreichungen und Literaturtipps, worüber der Dreiklang »Zuhören – Sprechen – (Vor)Lesen« gefördert werden soll. Darüber hinaus sind Bildungspartnerschaften geplant zwischen Eltern, Tageseltern und pädagogischen Fachkräften in Kitas und Grundschulen. Das Projekt will unter Einbindung von Eltern, Lehrkräften sowie Erzieherinnen und Erziehern die frühkindliche Bildung dahingehend unterstützen, dass der schulische, aber auch berufliche Werdegang der Kinder reibungsloser verlaufen kann.

Ein weiteres Beispiel für Materialentwicklung einerseits und Fortbildungsangebot andererseits ist das Projekt »Ohrenspitzer«, das in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg an Schulen und Kindergärten durchgeführt wird. Im Mittelpunkt steht das effektive Zuhören – mit der Absicht, durch die Förderung des Zuhörens gleichzeitig die Fertigkeiten des Lesens zu verbessern. Dafür werden Materialien wie ein Hörkoffer entwickelt und in Kindergärten und Grundschulen eingesetzt. Zudem wurden Fortbildungsmodule für die Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte entwickelt, um Wissen über die Zuhörförderung und Hörkompetenz sowie den effektiven Einsatz der Materialien im Unterricht zu vermitteln.

Zwei weitere Bereiche von Sprach- und Lesefördermaßnahmen wurden ebenfalls häufig kodiert, allerdings immer konkret zu ihrer jeweiligen Ausrichtung. Im Bereich der Konzeptentwicklung wurden die Aktivitäten in den Ländern differenziert, die sich beispielsweise um die Entwicklung von Konzepten für den Unterricht oder für Fortbildungen von Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern bemühen. Exemplarisch kann hier das Projekt »Lust auf Lesen« benannt werden, eine Initiative des Landes Thüringen. Innerhalb der Initiative ist der Ideenreichtum der Schulen und somit der Lehrkräfte gefragt, denn die Initiative bündelt die Konzepte, die die Schulen erarbeiten und durchführen. So gibt es die Woche des Lesens – hier sind die Schulen dazu aufgefordert, eine Lesewoche anzubieten, wobei sie in ihrer Planung und Durchführung frei sind. Gleiches gilt für das Teilprojekt »Welttag des Buches«. Diese Angebote sind von den Schulen selbstständig zu planen und zwar anhand von eigenen Konzepten. Dabei richtet sich die Initiative vorrangig an weiterführende Schulen.

Auf Initiative der Landesregierung Nordrhein-Westfalen gibt es seit Beginn des Schuljahrs 2009/2010 die Möglichkeit für Hauptschulen, sich bei der Entwicklung eines Gesamtkonzepts für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beraten zu lassen. Diese Aufgabe übernehmen besonders qualifizierte SprachFörderCoaches im Rahmen der Qualitätsinitiative Hauptschule. Für die Coaches soll in der Beratung die individuelle Förderung hinsichtlich der Beherrschung der deutschen Sprache, der Schulsprache Deutsch und der Basiskompetenzen handlungsleitend sein. Das heißt: Ein schuleigenes Sprachförderkonzept orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und der speziellen Situation der Schule. Übergeordnet sind bei der Entwicklung des schuleigenen Konzepts Erkenntnisse der empirischen Schulforschung und der ergebnisorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Ein weiterer zentraler Instrumentenbereich ist das konkrete methodische Vorgehen im Unterricht. Dabei werden die Methoden beispielsweise innerhalb eines Projektrahmens entwickelt und unmittelbar im Unterricht eingesetzt und erprobt. Exemplarisch kann hier die »Sprachförderung mit Musik und Bewegung« angeführt werden, ein Kooperationsprojekt zwischen der Leo-Kastenberg-Musikschule und fünf allgemeinbildenden Schulen in Berlin, gefördert vom Stadtstaat Berlin. Ziel ist die Sprachförderung mittels Musik und Bewegung, wofür an der Universität Potsdam ein Unterrichtskonzept entwickelt wurde, das rhythmisches und musikalisches Material mit gezielten Bewegungen vereint. Sprachliche Fähigkeiten werden

verbessert und gleichzeitig die motorischen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, so die Zielsetzung. Gerade der Spaß an Bewegung wird im Projekt als besonders motivierend eingeschätzt, was gleichzeitig den Lernerfolg erhöhen soll. Im Unterricht stehen dann die Grammatik, das Hörverständnis und lautliche Strukturen der deutschen Sprache im Vordergrund. Dafür gibt es zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.

Für dieses Projekt wurden Musikpädagogen fortgebildet, um in der Anfangsphase den Lehrkräften unterstützend zur Seite zu stehen. Das musik- und bewegungsorientierte Konzept ist an die Inhalte des Deutschunterrichts angepasst und wird im Verlauf des Projekts weiterentwickelt. Darüber hinaus wurden die Grundschullehrkräfte fortgebildet. Sie haben beispielsweise gemeinsam mit den Musikschulpädagogen an der Musikschule unterrichtet. In einer letzten Phase des Projekts werden die Lehrkräfte an den Schulen selbstständig unterrichten – und zwar nach dem Sprachförderkonzept. Das erarbeitete Unterrichtskonzept wird also erprobt und so weiterentwickelt, dass es nach Ende des Projekts an allen Schulen in Berlin genutzt werden kann und Musik und Bewegung in den Deutschunterricht integriert werden.

Neben den bereits ausgeführten Beispielen verdeutlicht Abbildung 31 weitere Instrumente wie Wettbewerbe zum Lesen und Schreiben oder Peergroup-Verfahren, in denen Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen (Lesescouts o. Ä.).

Zur Evaluation der Aktivitäten

Zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen der Sprach- und Leseförderung liegt, wie schon erwähnt, kein umfassendes empirisch gesichertes Wissen vor. Hinsichtlich des von uns analysierten Materials spiegelt sich dies wider: Bei insgesamt 79 Dokumenten wurde lediglich neunmal in der Kategorie »Form der Evaluation« eine Kodierung vergeben. Konkrete Angaben zur Evaluationsform waren dabei die Ausnahmen. Oft konnte nur der Hinweis auf eine bestehende wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung entnommen werden, ohne dass die Universität, die Wissenschaftler oder etwaige Ergebnisse benannt wurden. Zu einem Teil wurde die Wirksamkeit mithilfe subjektiver Einschätzungen »ermittelt«, wie Resonanzbekundungen oder Rückmeldungen der beteiligten Personen. Dieser Befund spricht nicht unbedingt dafür, dass sich in der »Nach-PISA-Zeit« eine evidenzbasierte Bildungspolitik durchgesetzt hat, wie es gern und oft behauptet wird. Damit ist kein Urteil über die Projekte und Maßnahmen gefällt. Aber genau die Unmöglichkeit, diese sinnvoll zu bewerten, ist ein großes Defizit.

2.3 Zusammenfassung

Wir haben uns bei unserer Analyse vorrangig von zwei Absichten leiten lassen: einen überblicksartigen Beitrag zu den aktuellen Aktivitäten der Länder zur Sprach-

und Leseförderung von Kindern und Jugendlichen zu leisten und zudem konkret der Frage nachzugehen, welche die zentralen Strategien sind, mit denen die Länder Sprach- und Leseförderung forcieren.

Es wurden 79 Aktivitäten berücksichtigt, von denen die Mehrzahl länderspezifisch ist, also nicht über mehrere Bundesländer hinweg oder in mehreren Ländern stattfindet. Somit kann hier eine heterogene Vielfalt an Anstrengungen im Bereich der Sprach- und Leseförderung konstatiert werden; gleichzeitig sind aktuelle systematische, länderübergreifende Projekte und Programme für den schulischen Bereich rar.

In unserer Auswertung kommen wir zu dem Ergebnis, dass sich die Länder stark um die Entwicklung und Bereitstellung von Handreichungen für den Unterricht, von Leitfäden und Medien bemühen, welche als Angebote oft über die Homepages abgerufen werden können. Eine weitere bedeutsame Strategie ist offenbar, Fortbildungsangebote bereitzustellen, die sich an Lehrkräfte, aber auch an Erzieherinnen und Erzieher richten und die Qualifizierungsoptionen bieten (z. B. Vorlesetrainings, Sprachlernberatung). Während die reine Materialentwicklung und Fortbildungen allein noch nicht die tatsächliche Anwendung in der Schule sicherstellen, stellt sich das hinsichtlich der dritthäufigsten Strategie anders dar: Vielfach bestehen die Aktivitäten der Länder aus Konzepten zur Weiterentwicklung eines sprach- und leseförderlichen Unterrichts und schließlich konkreten Aktivitäten wie der Verankerung bestimmter Methoden und Verfahren zur Sprach- und Leseförderung im Unterricht.

Innerhalb der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung arbeiten die Länder häufig mit anderen Institutionen zusammen: An erster Stelle sind hier Bibliotheken, Stiftungen und Akteure aus der Wirtschaft wie Zeitungen und Verlage zu nennen. Dabei verfolgen alle Beteiligten neben dem generellen Ziel der Sprach- und Leseförderung weitere Absichten, beispielsweise die Motivation zum Lesen oder die Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Wir können nach Sichtung der Homepages der Kultusministerien vorsichtig bilanzieren, dass die Aktivitäten der Länder zur Sprach- und Leseförderung auch im schulischen Bereich vielfältig sind. Es wird nun weitergehend notwendig sein, konkret danach zu differenzieren, welche Aktivitäten sich auch als tatsächliche Fördermaßnahmen auffassen lassen, in der Praxis angewandt werden und wie sich ihre Wirksamkeit darstellt.

Hierzu erscheint es uns grundsätzlich erforderlich, dass mit Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung wirkungsbezogene Evaluationen einhergehen. Wir haben hier ein deutliches Defizit feststellen können, sodass von einer Evidenzbasierung oder forschungsbasierten Gesamtstrategie noch nicht geredet werden kann. Diesem Defizit, der mangelnden Überprüfung der Wirksamkeit von unterschiedlichen Fördermaßnahmen, begegnen die Länder aktuell mit der Ankündigung einer entsprechenden Expertise: zur Weiterentwicklung der Sprachförderung, der Sprachdiagnostik und Lernförderung sowie einer damit einhergehenden Wirksamkeitsstudie (KMK 2011a).

IV Fazit

Mit dem Chancenspiegel wird ein indikatorenbasiertes Instrument zur Beobachtung von Chancengerechtigkeit vorgelegt. In dieser ersten Ausgabe wurde das Instrument zunächst anhand von gerechtigkeits- und schultheoretischen Überlegungen fundiert. Dabei wird vorgeschlagen, nicht mehr allein soziale Ungleichheiten im Schulsystem zu beobachten und zu analysieren, sondern die Perspektive durch die Frage nach Chancengerechtigkeit zu erweitern. Es ist also nicht mehr nur zu fragen, ob und inwieweit in den Schulsystemen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden, weil damit suggeriert wird, dass die grundsätzliche Gestaltung bereits gerecht sei. Die Erweiterung der Perspektive um die Dimensionen »Integrationskraft« und »Durchlässigkeit« zeigt, dass neben der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Schichten und solchen mit Migrationshintergrund weitere Ungerechtigkeiten in den Schulsystemen zu beobachten sind. Diese erweiterte Perspektive führt zu insgesamt vier Gerechtigkeitsdimensionen (Tab. 1), die jeweils in mehreren Subdimensionen durch Indikatoren beobachtet werden.

Die schultheoretischen Überlegungen erinnern daran, dass Schule aufs Engste mit der Gesellschaft verwoben ist und entsprechend spezifische Funktionen zu erfüllen hat. Helmut Fend nennt Enkulturation, Integration, Qualifikation und Allokation als die vier zentralen Funktionsbereiche der Schule. Durch die Berücksichtigung grundlegender Gedanken aus der Gerechtigkeitstheorie ist es nun möglich, diese Funktionsbereiche normativ hinsichtlich ihrer Gerechtigkeit zu befragen. Dabei sind entlang der verwendeten Theorien drei Fragerichtungen zentral:

1. Ist die Schule als Institution gerecht (John Rawls)? Schule als Institution ist als gerecht zu betrachten, wenn sie allen Kindern zugutekommt und nicht eine bestimmte Gruppe bevorzugt (Unterschiedsprinzip) und ein Mindestmaß an kognitiven wie sozial-emotionalen Kompetenzen gewährleistet. Diese Frage wird vor allem anhand der Analyse sozialer Ungleichheiten beantwortet.
2. Stellt die Schule einen Raum dar, der Kinder und Jugendliche dazu befähigt (Capability Approach), eigene Entscheidungen bezüglich des von ihnen favori-

sierten Lebensstils zu treffen, um eine maximale freie Teilhabe an der Gesellschaft zu erreichen? Dieser Ansatz (Amartya Sen) erinnert mit der freien Wahl der Form der Teilhabe an das zentrale Ziel von Bildungsprozessen; er weist zugleich aber darauf hin, dass die Qualität der Zielerreichung nicht allein vom Ergebnis her beurteilt werden darf, sondern die Prozesse, die zum Ergebnis führen, als Bedingungen für Gerechtigkeit in der Gesellschaft mitberücksichtigt werden müssen.

3. Trägt die Schule grundsätzlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in der Interaktion miteinander und mit Lehrpersonen Anerkennung erfahren können (Axel Honneth)? Diese Anerkennung ist eine Form der Wertschätzung, die durch die sichtbare Berücksichtigung des Anderen im eigenen Handeln zu erkennen ist.

Der Chancenspiegel kann diese gerechtigkeitstheoretisch gerahmten Fragen nicht umfassend beantworten, aber zentrale Hinweise geben, um einzuschätzen, wie Gerechtigkeit im Schulsystem diskutier- und beurteilbar wird.

Im zweiten Teil des Chancenspiegels steht die Berichterstattung der Indikatoren im Vordergrund, aufgeteilt nach den vier von uns benannten Gerechtigkeitsdimensionen. Dabei wurde bewusst auf ein Länderranking verzichtet. Um dennoch auf die für den Erkenntnisgewinn bedeutsame Funktion des Vergleichs zurückgreifen zu können, haben wir Ländergruppen miteinander verglichen. Die Einteilung erfolgte jeweils normativ (obere 25 %, mittlere 50 %, untere 25 %). Die Befunde zeigen: In allen Bundesländern wird gegen das von John Rawls formulierte Unterschiedsprinzip verstoßen, es kommt also zu Ungleichheiten und somit geringeren Chancen aufgrund zufälliger Schülermerkmale (Herkunft) im Schulsystem. Insbesondere die Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« konnten das zeigen. Dies führt zu massiven Beeinträchtigungen beim Versuch fairer Allokations- und Qualifikationsprozesse.

In Bezug auf die Integrationsfunktion des Schulsystems kann darauf hingewiesen werden, dass in Deutschland längst nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße Chancen auf eine umfassende Integration in die Gesellschaft erhalten. Ein wichtiges Indiz hierfür sind die auch im internationalen Vergleich niedrigen Quoten einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Anerkennungstheoretisch wird hier durch Separation eine Begegnung aller unmöglich gemacht. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne besonderen Förderbedarf nicht in umfassende Prozesse der Anerkennung im Rahmen von Enkulturationsprozessen (die sich immer auf die »normale« Welt richten) eingebunden werden können. Folgt man der Sichtweise Honneths, können sie darum nicht in vollem Umfang frei handeln, weshalb auch hier ein Verstoß gegen das Gebot sozialer Gerechtigkeit vorliegt.

Schließlich kann zudem in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« gezeigt werden, dass Bildungsbiografien zum Teil von der sozialen Herkunft institu-

tionell negativ beeinflusst werden. Dies zeigt sich an allen Übergangsstellen des Schulsystems und seiner benachbarten Bildungssysteme. Frappierend ist zudem die festgestellte Divergenz bei Wiederholerquoten wie auch bei der Tendenz zur »Abschulung« zwischen den Ländern. Sinnvolle Erklärungen, die dies auch unter einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive zu legitimieren erlauben, sind hier nicht vorstellbar.

Der abschließende Ländervergleich führt die Befunde zu den vier Gerechtigkeitsdimensionen zusammen und verdeutlicht: Kein Bundesland kann beanspruchen, im engeren Sinne in Bezug auf das Schulwesen gerecht zu sein. Allerdings sind die Ausprägungen der beispielsweise auf soziale Herkunft zurückführbaren Ungleichheiten unterschiedlich verteilt, sodass es lohnt, künftig stärker darauf zu achten, welche Traditionen, Strukturen und Regelungen es in den einzelnen Bundesländern gibt und welchen Beitrag sie in welcher Weise für mehr Gerechtigkeit oder wenigstens weniger Ungerechtigkeit leisten. Der Ländervergleich hat zudem gezeigt, dass sehr unterschiedliche Länderprofile hinsichtlich der vier Gerechtigkeitsdimensionen vorliegen. So kommt es vor, dass Länder sich in einer Dimension in der oberen, in einer anderen Dimension jedoch in der unteren Vergleichsgruppe befinden. Es gibt somit für alle Länder je nach Gerechtigkeitsdimension unterschiedlichen Entwicklungsbedarf. Um solche Entwicklungen künftig abbilden zu können, sind weitere Chancenspiegel geplant.

Im dritten Teil geht es darum, die bisherigen Aktivitäten der Bundesländer, die zur Reduzierung ungleicher Chancen führen sollen, in den Blick zu nehmen. Dabei haben wir argumentiert, dass »individuelle Förderung« derzeit von nahezu allen Akteuren im Schulsystem als wesentliche Strategie zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit angesehen wird. Darum fokussiert der Chancenspiegel genau auf diese Dimension.

In diesem ersten Jahr haben wir uns auf die Darstellung und Auswertung von Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung konzentriert. Ohne dabei ein Urteil über einzelne Initiativen abgeben zu können und zu wollen, hat sich für uns folgendes Bild ergeben: Zwar gibt es eine Reihe von Aktivitäten in Bezug auf die untersuchte Dimension »Sprach- und Leseförderung«; allerdings fällt auf, dass es nur wenige koordinierte gemeinsame Programme und Projekte in diesem Bereich gibt. Zudem sind die wenigsten Maßnahmen wirkungsbezogen evaluiert, sodass leider nicht gesagt werden kann, ob sie einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass keine umfassende und systematische Initiative über die Ländergrenzen hinweg besteht, die mit ausreichend Ressourcen ausgestattet ist, um einen nachhaltigen Effekt zu haben. Einzelschulen scheinen in diesem Bereich stark auf sich allein gestellt zu sein.

Abschließend seien einige Bemerkungen zur Reichweite des Instruments gestattet. Wenngleich wir durch die vier Gerechtigkeitsdimensionen eine wichtige Erweiterung der Perspektive vorgenommen haben, die zu einem differenzierteren Urteil über Chancengerechtigkeit beiträgt, konnten sicher nicht alle relevanten In-

formationen hier berücksichtigt werden. Drei Gründe erklären die Nichteinbeziehung weiterer Informationen:

- Zum einen sind spezifische Informationen teilweise gar nicht zugänglich bzw. verfügbar. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf, die inklusiv an den allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Insgesamt gilt, dass die verfügbaren Informationen, etwa aus der amtlichen Statistik, bislang längst nicht alle als notwendig anzusehenden Beschreibungen und Analysen zulassen (Lohauß et al. 2010).
- Zum anderen konnten nicht alle Dimensionen, die für Gerechtigkeit bedeutsam sind, hinreichend in den Blick genommen werden. So fehlen insgesamt Angaben über die Qualität der Angebotsstruktur, die sich etwa in Form von Lehrer-Schüler-Relationen, aufgewendeten Ressourcen für Bildung und den Aufbau von Unterstützungssystemen und Formen neuer Steuerung (Altrichter und Maag Merki 2010; Berkemeyer 2010) zeigt. Zudem bleibt durch die gewählte Beobachtungseinheit Bundesland die Tatsache unberücksichtigt, dass soziale Ungleichheiten innerhalb der einzelnen Länder auf regionaler und kommunaler Ebene nochmals erheblich divergieren (Kemper und Weishaupt 2011; Regionalverband Ruhr 2012).
- Schließlich lassen sich auch innerhalb der benannten Dimensionen weitere Indikatoren heranziehen. Da wir den Chancenspiegel prinzipiell als flexibles Instrument konzipiert haben, behalten wir uns vor, in den nächsten Ausgaben weitere Indikatoren zu ergänzen oder auszutauschen.

Insgesamt kann der Chancenspiegel jedoch differenziert genug auf Unterschiede in den vier erarbeiteten Gerechtigkeitsdimensionen hinweisen und so Defizite hinsichtlich der Gerechtigkeit der Schulsysteme aufzeigen. Vor allem in der Beobachtung dieser Dimensionen über die Zeit wird der Chancenspiegel in den nächsten Jahren weitere relevante Informationen für die Diskussion um mehr Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen zur Verfügung stellen können.

V Anhang

1. Anmerkungen

- 1 Institutionen sind Regeln und Wertegefüge, die das Zusammenleben von Menschen einer Gesellschaft maßgeblich beeinflussen und koordinieren. Hierzu zählen Gesetze ebenso wie Regeln und Werte, die uns Orientierung im Umgang mit Mitmenschen geben. Dabei haben Institutionen die Eigenschaft, besonders langlebig zu sein.
- 2 In dieser Publikation wird nicht durchgängig eine geschlechtergerechte Sprache verwendet. Mit »Schüler«, »Absolventen« etc. sind immer auch Mädchen bzw. Frauen gemeint.
- 3 Als Beispiel führt Sen den Human Development Report an (UNDP 2010). In der Dimension Bildung (Education) werden beispielsweise Wiederholerquoten und Drop-out-Quoten, die als Prozessindikatoren bezeichnet werden können, genannt. Auf die Schwierigkeit, Prozesse zu indizieren, sei hier nur hingewiesen.
- 4 Nicht alle Länder verwenden den Begriff »Förderschule« einheitlich; es gibt z. B. auch den Begriff »Sonderschule«. Ebenso kommt es vor, dass in der Förderschule ausschließlich die Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschult werden, während diejenigen mit anderen Förderschwerpunkten die Sonderschule besuchen. Der Chancenspiegel meint bei der Verwendung »Förderschule« die Schulformen aller Länder, in denen Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (gemäß den KMK-Förderschwerpunkten) getrennt von dem Regelschulsystem unterrichtet werden.
- 5 Diese Fähigkeiten werden nicht allein durch den Ganzttag weiterentwickelt; auch Angebote außerhalb des Schulsystems wie Vereine oder das informelle Lernen stellen hierfür Möglichkeiten dar (vgl. Rauschenbach, Düx und Sass 2006). Allerdings wissen wir auch, dass die Teilnahme an solchen Angeboten wieder stark durch den sozioökonomischen Status moderiert wird. Die Kooperation von Schule und Vereinen bleibt somit ein bedeutendes Thema, besonders unter den organisatorischen Herausforderungen des Ganztags.
- 6 Systemen so etwas wie eine Intention (hier: eine Bereitschaft) zuzuschreiben, mag zunächst merkwürdig erscheinen, ist aber durchaus üblich und zwar auch in systemtheoretischen Arbeiten (Willke 2001). Fend (2006) selbst hat zur Beschreibung dieses Sachverhalts auf akteurtheoretische Ansätze zurückgegriffen. Das Problem hierbei ist, dass es sich letztlich als schwierig erweist, Verantwortungen zuzuschreiben. Dieses Phänomen ist von Beck dann als organisierte Unverantwortlichkeit analysiert worden (Beck 1988; für das Schulsystem Berke-meyer 2011).
- 7 Die Verwendung des Begriffs »ausländisch« ist seiner Nutzung im Rahmen der amtlichen Statistik geschuldet. Noch wird nicht in allen amtlichen Statistiken differenziert nach Migration unterschieden, sondern besonders auf die Staatsangehörigkeit als Unterscheidungs-

- merkmal zurückgegriffen (vgl. kritisch Gogolin 2005). Unter Bezugnahme auf die amtliche Statistik ist daher im Chancenspiegel meist von »ausländischen« Kindern und Jugendlichen die Rede.
- 8 Allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden Schulen des Schulsystems ohne die Förderschule. Allgemeinbildende Schulen meint hier demnach die Grundschule, mittlere Schulen (z. B. Hauptschule, Realschule), Gesamtschule, Gymnasium und Förderschule.
 - 9 Mit dieser Terminologie wird allerdings nach wie vor vernachlässigt, dass Förderbedarfe immer individuell sind und demnach keine besonderen Förderbedarfe existieren bzw. jeder Förderbedarf besonders ist. So verweist der Begriff nicht explizit auf einen speziellen Förderbedarf im Sinne der englischen Definition »Special Needs«, da anzunehmen ist, dass z. B. auch hochbegabte Kinder einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Gleichwohl sind hier ausschließlich die Kinder und Jugendlichen gemeint, bei denen nach KMK-Definition die Diagnose »sonderpädagogischer Förderbedarf« besteht.
 - 11 Unter den hier untersuchten Schulen befanden sich viele, die zum Zeitpunkt der Erhebung in StEG als Ganztagschule noch im Aufbau waren; inwiefern sich daher im Längsschnitt die Versorgungslage darstellt, muss künftigen Veröffentlichungen der Studie entnommen werden.
 - 12 Die Förderschule stellt keine weiterführende Schulart des Regelschulsystems dar. Ihr werden Kinder nur unter bestimmten Voraussetzungen nach der Grundschule zugewiesen. Da dies aber tatsächlich geschieht, also aus Grundschulen auch Kinder auf Förderschulen wechseln, fließt sie in unsere Betrachtungen mit ein.
 - 13 Hier muss berücksichtigt werden, dass die Statistik generell eine große Zahl an Wechseln aufweist, ohne Angabe, aus welcher Schulart sie kommen. Dies betrifft generell alle Wechsel zwischen den Schularten; hinsichtlich der Förderschulwechsel wird dies aber besonders bedeutsam, da sich diese Unschärfen aufgrund der kleinen Grundgesamtheit besonders ungünstig auf die Zuverlässigkeit der Daten auswirken dürften.
 - 14 Jahrgangsstufen 1 bis 4; die »Sitzenbleiber« aus Jahrgangsstufe 5 und 6 der sechsjährigen Grundschule in Berlin und Brandenburg gehen in die Berechnungen im Bereich der Sekundarstufe I ein.
 - 15 Die schulartbezogene Betrachtung enthält Unschärfen, die in der statistischen Erfassung der Wiederholer begründet sind. Mit der Nichtversetzung geht oft ein Schulartwechsel einher, was dazu führt, dass etwa in Gymnasien »sitzengebliebene« Schüler, die zur Realschule wechseln, dort dann von der Schulstatistik als Wiederholer erfasst werden (Klemm 2009a).
 - 16 Eine Übersicht zu den einzelnen Rechnungsmodellen, den berücksichtigten Variablen und die einzelnen Modellergebnisse vgl. Tab. 58, Anhang.
 - 17 Zu den Definitionen von Migrationshintergrund in Leistungsstudien auch in Abgrenzung zur Verwendung in der amtlichen Statistik siehe z. B. Ditton und Aulinger 2011.

2. Literatur

- Albers, Timm. »Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung«. *Heilpädagogik online* 9 (1) 2010. 51–73.
- Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke und Dirk Oberschachtsiek. *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh 2007. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33657_33658_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010.

- Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 2007.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld 2010.
- Avenarius, Hermann, Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt und Manfred Weiß. *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen 2003.
- Baethge, Martin. »Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts«. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Reinbek 2008a. 541–598.
- Baethge, Martin. »Das Übergangssystem: Struktur, Probleme, Gestaltungsperspektiven«. *Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Hrsg. Dieter Münk, Josef Rützel und Christian Schmidt. Bonn 2008b. 53–67.
- Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck. *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2007. (Auch online unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>, Download 19.7.2011.)
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001. 323–407.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden 2006. 95–188.
- Baumert, Jürgen, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Wiesbaden 2009.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *ProLesen: Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt »ProLesen«*. Donauwörth 2010.
- Beck, Ulrich. *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt am Main 1988.
- Becker, Rolf. »Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten«. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2009. 85–129.
- Becker, Rolf. »Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte«. *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde. Wiesbaden 2010. 223–234.

- Beicht, Ursula. »Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsübergängen am Übergang Schule – Berufsausbildung«. *BIBB Report* (3) 11 2009. (Auch online unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf, Download 19.7.2011.)
- Bellenberg, Gabriele. *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Anschluß*. Weinheim und München 1999.
- Bellenberg, Gabriele, Gertrud Hovestadt und Klaus Klemm. *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. Essen 2004. (Auch online unter www.gew.de/Binaries/Binary34032/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf, Download 19.7.2011.)
- Berkemeyer, Nils. *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden 2010.
- Berkemeyer, Nils. *Schulentwicklung in der zweiten Moderne. Netzwerke als Ausdruck reflexiver Modernisierung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Dortmund 2011.
- Beutel, Silvia-Iris, und Wolfgang Beutel. *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach 2010.
- Beutel, Wolfgang, und Peter Fauser. *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach 2009.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2011. (Auch online unter http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf, Download 19.7.2011.)
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung – und Bertelsmann Stiftung. *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen*. Onlinedokument. 13.1.2011. www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf (Download 19.7.2011).
- Blöchliger, Hermann. *Langfristige Effekte schulischer Separation*. Luzern 1991.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bonn 2007. (Auch online unter www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf, Download 20.7.2011.)
- Böhme, Katrin, Simon P. Tiffin-Richards, Stefan Schipolowski und Michael Leucht. »Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michael Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 203–225.
- Bonsen, Martin, Wilfried Bos und Hans-Günter Rolff. »Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtapfels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2008. 11–39.

- Bornkessel, Philipp, und Sebastian U. Kuhnen. »Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II«. *Der Übergang Schule–Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Hrsg. Philipp Bornkessel und Jupp Asdonk. Wiesbaden 2011. 47–104.
- Bos, Wilfried. »Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen«. *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Hrsg. Wilfried Bos und Christian Tarnai. Münster 1989. 61–72.
- Bos, Wilfried, und Christian Tarnai. *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster 1989.
- Bos, Wilfried, Knut Schwippert und Tobias C. Stubbe. »Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich«. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2007. 225–247.
- Bos, Wilfried, Sabine Müller und Tobias C. Stubbe. »Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 375–397.
- Bos, Wilfried, Tobias C. Stubbe und Magdalena Buddeberg. »Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung«. *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. Hrsg. Detlef H. Rost. Münster 2010. 165–208.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Isolde Badel, Nike Plaßmeier. »Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«. *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin. Münster 2003. 69–142.
- Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. »Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin und Gerd Walther. Münster 2004. 191–228.
- Bos, Wilfried, Renate Valtin, Sabine Hornberg, Irmela Buddeberg, Martin Goy und Andreas Voss. »Internationaler Vergleich 2006. Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg.

- Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2007. 109–160.
- Bos, Wilfried, Martin Bensen, Jürgen Baumert, Martin Prenzel, Christoph Selter und Gerd Walther. *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster 2008a.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. *IGLU-E 2006 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster 2008b.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- Buch, Tanja, Stefan Hell und Gabriele Wydra-Somaggio. »Stigma Hauptschulabschluss? Der Einfluss der Schulbildung auf das Arbeitslosigkeitsrisiko an der zweiten Schwelle«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14) 3 2011. 421–443.
- Bundesregierung und Regierungschefs der Länder. *Aufstieg durch Bildung*. Dresden 2008.
- Castells, Manuel. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter*. Stuttgart 2003.
- Dahrendorf, Ralf. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg 1965.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. *Stellungnahme der Monitoring-Stelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II)*. 31.3.2011. (Auch online unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf, Download 18.7.2011.)
- Deutsches PISA-Konsortium. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Dewey, John. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel 2000.
- Dieckmann, Katja, Katrin Höhmann und Katja Tillmann. »Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen«. *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG)*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. Weinheim und München 2007. 164–185.
- Diefenbach, Heike. »Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung«. *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 139–159.

- Ditton, Hartmut. »Selektion und Exklusion im Bildungssystem«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 53–71.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens. »Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2) 1 2007. 23–38.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens. »Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit«. *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 74–102.
- Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. »Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung«. *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 95–119.
- Döbert, Hans. Regionale Bildungsberichterstattung in Deutschland. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (58) 2 2010. 158–175.
- Döbert, Hans, und Susan Seeber. *Gutachten zur Machbarkeit eines »Chancenspiegels« im Projekt »Heterogenität und Bildung« der Bertelsmann Stiftung – Machbarkeitsstudie*. Berlin 2009. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-A5E6241F-F07ED172/bst/xcms_bst_dms_31871_31872_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Döbert, Hans, und Eckhard Klieme. »Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung«. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt. Wiesbaden 2010. 317–336.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt. »Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Chancen – Probleme – Verläufe«. *Schulverwaltung Spezial* (12) 4 2010. 11–13.
- Drechsel, Barbara, und Cordula Artelt. »Lesekompetenz im Ländervergleich«. *PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2008. 107–126.
- Ehmke, Timo, und Jürgen Baumert. »Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006«. *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2007. 309–355.
- Ehmke, Timo, und Jürgen Baumert. »Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006«. *PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2008. 319–342.
- Ehmke, Timo, und Nina Jude. »Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 231–254.

- Ehmke, Timo, Barbara Drechsel und Claus H. Carstensen. »Klassenwiederholungen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu?«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11) 3 2008. 368–387.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe und Lucienne Portocarero. »Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden«. *British Journal of Sociology* (30) 4 1979. 341–415.
- Fend, Helmut. *Theorie der Schule*. München 1980.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden 2006.
- Fend, Helmut. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden 2008.
- Feyerer, Ewald. *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck und Wien 1998.
- Feyerer, Ewald. *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim 2003.
- Funcke, Antje, Dirk Oberschachtsiek und Johannes Giesecke. *Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland*. Studie der Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Gütersloh 2010. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32102_32103_2.pdf, Download 19.7.2011.)
- Gaupp, Nora, Tilly Lex und Birgit Reißig. »Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11) 3 2008. 388–405.
- Gericke, Naomi, und Alexandra Uhly. »Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (11) 3 2010. 4–5.
- Giesecke, Johannes, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek. »Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 421–438.
- Giesinger, Johannes. »Was heißt Bildungsgerechtigkeit?«. *Zeitschrift für Pädagogik* (53) 3 2007. 362–381.
- Giesinger, Johannes. »Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit«. *Zeitschrift für Pädagogik* (57) 3 2011. 421–437.
- Ginnold, Antje. »Vergleich der Übergänge Schule–Beruf von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus Berliner Integrations- und Sonderschulen«. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Hrsg. Irene Demmer-Dieckmann und Annette Textor. Bad Heilbrunn 2007. 181–189.
- Gogolin, Ingrid. »Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen«. *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Hrsg. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. München 2005. 301–388.
- Gogolin, Ingrid, Inci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwip-

- pert. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster 2011.
- Grotlüschen, Anke, und Wibke Riekman. »Konservative Entscheidungen. Größenordnungen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland«. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (34) 3 2011. 24–35.
- Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main 1981a.
- Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main 1981b.
- Haeberlin, Urs, Gerard Bless, Urs Moser und Richard Klaghofer. *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern und Stuttgart 1990.
- Helmke, Andreas. *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze 2003.
- Helmke, Andreas, und Reinhold S. Jäger. *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau 2002.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Carolin Ziems. »Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern«. *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 126–152.
- Hömann, Katrin, Heinz Günter Holtappels und Thomas Schnetzer. »Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele, Perspektiven*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2004. 253–289.
- Holsti, Ole R. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading 1969.
- Holtappels, Heinz Günter. »Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen«. *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Hrsg. Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels und Thomas Schnetzer. Münster 2009. 11–25.
- Holtappels, Heinz Günter, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. Weinheim und München 2007.
- Holtappels, Heinz Günter, Frank Radisch, Wolfram Rollet und Magdalena E. Kowoll. »Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen«. *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analyse zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Irmella Tarelli und Renate Valtin. Münster 2010. 165–198.
- Honneth, Axel. *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main 2000.
- Honneth, Axel. *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. 2007. (Auch online unter www.eurozine.com/pdf/2007-01-17-honneth.de.pdf, Download 20.7.2011.)

- Honneth, Axel. *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin 2010.
- Honneth, Axel. *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin 2011.
- Horstkemper, Marianne, und Klaus- Jürgen Tillmann. »Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen«. *Handbuch der Schulforschung*. Hrsg. Werner Helsper und Jeanette Böhme. Wiesbaden 2008. 285–320.
- im Brahm, Grit. »Mehr Flexibilität gegen Klassenwiederholung!«. *Friedrich Jahresheft* (29) 2011. 67–69.
- IntMK – Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister / Senatorinnen und Senatoren der Länder (2011). *Erster Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder 2005–2009. Datenband*. (Auch online unter www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/berichte/bericht_integrationsmonitoring_laender_teil2_bed_bf.pdf?start&ts=1301065824&file=bericht_integrationsmonitoring_laender_teil2_bed_bf.pdf, Download 20.7.2011.)
- Jarass, Hans D., und Bodo Pieroth. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Kommentar*. München 1992.
- Jogschies, Peter. »Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung. Ein Rückblick auf 30 Jahre«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (59) 4 2008. 132–142.
- Jonas, Hans. *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main 1979.
- Kemper, Thomas, und Horst Weishaupt. »Region und soziale Ungleichheit«. *Empirische Bildungsforschung*. Hrsg. Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz. Wiesbaden 2011. 209–219.
- Klemm, Klaus. *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2009a. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf, Download 19.7.2011.)
- Klemm, Klaus. *Gemeinsam lernen. Inklusiv leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010a. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Klemm, Klaus. *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010b. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Klemm, Klaus, und Ulf Preuss-Lausitz. *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin 2008. (Auch online unter www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Gutachten%20PreussLausitz_Klemm.pdf, Download 18.7.2011.)
- Klemm, Klaus, und Ulf Preuss-Lausitz. *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Essen und Berlin 2011. (Auch online unter www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/

- Gutachten__Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011__-_neue_Version_08_07_11.pdf, Download 3.8.2011.)
- Klieme, Eckhard, und Jutta Laukart. »Verständnis von und Umgang mit Standards«. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin 2003. 165–174.
- Klieme, Eckhard, und Petra Stanat. »Wirksame Konzepte zur Sprach- und Leseförderung gesucht. Seit über zehn Jahren schießen die Programme aus dem Boden, doch ihre Wirksamkeit wurde nicht einmal systematisch überprüft«. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 8.12.2010. (Auch online unter www.faz.net/artikel/C30189/wirksame-konzepte-zur-sprach-und-lesefoerderung-gesucht-30349829.html, Download 20.7.2011.)
- Klieme, Eckhard, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster 2010.
- Klinger, Thorsten, Knut Schwippert und Birgit Leiblein (Hrsg.). *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster 2008.
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994*. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf, Download 18.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007*. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf, Download 20.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn 2010a. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf, Download 20.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010*. 2010b. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf, Download 18.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. »Ergebnisse der Beratungen der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011«. Pressemitteilung, 20.10.2011. 2011a. (Auch online unter [www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews\[tt_news\]=273&cHash=bda5650d7e355ffbd942cf5919ca1cea](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=273&cHash=bda5650d7e355ffbd942cf5919ca1cea), Download 7.12.2011.)

- KMK – Kultusministerkonferenz. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.* 2011b. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, Download 7.12.2011.)
- Knigge, Michel, und Michael Leucht. »Soziale Disparitäten im Spracherwerb«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 185–201.
- Köller, Olaf, Michel Knigge und Bernd Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster 2010.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006.
- Kottmann, Brigitte. »Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Benachteiligung der Benachteiligten«. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Hrsg. Annette Textor, Irene Demmer-Dieckmann. Bad Heilbrunn 2007. 99–108.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. »Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang«. *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 205–229.
- Kunze, Ingrid. »Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung«. *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hrsg. Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher. Baltmannsweiler 2009. 13–27.
- Kuper, Harm. »Abschlüsse und Selektion im Bildungswesen«. *Grundlagen der Weiterbildung* (15) 2004. 249–252.
- Lehmann, Rainer, und Ellen Hoffmann. *BELLA – Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«*. Münster 2009.
- Levin, Ben. *The challenges of large-scale literacy improvement. School Effectiveness and School Improvement* (21) 4 2010. 359–376.
- Lisker, Andreas. *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. 2010. (Auch online unter www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf, Download 20.7.2011.)
- Lohauß, Peter, Ricarda Neuenburg, Klaus Rehkämper, Ulrike Rockmann und Thomas Wachtendorf. »Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 181–201.
- Luhmann, Niklas. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main 1984.
- Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main 2002.

- Maaz, Kai. »Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 399–419.
- Maaz, Kai, und Gabriel Nagy. »Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte«. *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2010. 151–180. (Auch online unter www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf, Download 19.7.2011.)
- Maaz, Kai, Gabriel Nagy, Ulrich Trautwein, Rainer Watermann und Olaf Köller. »Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen«. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (24) 2 2004. 146–165.
- Mayntz, Renate, und Fritz W. Scharpf. *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt am Main 1995.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2000.
- McElvany, Nele, und Carolin Schneider. »Förderung der Lesekompetenz«. *Diagnose und Förderung des Leseverständnisses*. Hrsg. Wolfgang Lenhard und Wolfgang Schneider. Göttingen 2009. 151–184.
- Miller, Max. *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt am Main 1986.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2011.
- Müller, Andreas G., und Petra Stanat. »Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und von Jugendlichen türkischer Herkunft«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden 2006. 221–255.
- Myklebust, Jon O. »Class placement and competence attainment among students with special educational needs«. *British Journal of Special Education* (33) 2 2006. 60–69.
- Naumann, Johannes, Cordula Artel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. »Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 23–71.
- Nickolaus, Reinhold, und Cornelia Gräsel. *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Hohengehren 2006.

- Orr, Dominic, und Maraja Riechers. *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern*. Hannover 2010. (Auch online unter www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf, Download 19.7.2011.)
- Otto, Hans-Uwe, und Holger Ziegler. *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden 2008.
- Parsons, Talcott. *Das System moderner Gesellschaften*. 7. Auflage. Weinheim und München 2009.
- Picht, Georg. *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. München 1964.
- Preuss-Lausitz, Ulf. »Separation oder Inklusion«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2010. 153–179.
- Radisch, Falk, und Eckhard Klieme. »Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung«. *Die Deutsche Schule* (96) 2 2004. 153–169.
- Radisch, Falk, Eckhard Klieme und Wilfried Bos. »Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (9) 1 2006. 30–50.
- Rauer, Wulf, und Karl Dieter Schuck. »Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation«. *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Hrsg. Wilfried Bos, Carola Gröhlich und Marcus Pietsch. Münster 2007. 219–253.
- Rauschenbach, Thomas. *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim und München 2009.
- Rauschenbach, Thomas, Wiebken Dux und Erich Sass (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München 2006.
- Rawls, John. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 1979.
- Rawls, John. *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main 2006.
- Rayner, Keith, und Alexander Pollatsek. *The psychology of reading*. Hillsdale 1989.
- Redder, Angelika, Michael Becker-Mrotzek, Konrad Ehlich, Sabine Forschner, Detlef Fickermann, Marcus Hasselhorn, Marianne Krüger-Potratz, Knut Schwippert und Petra Stanat. *Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«*. Hamburg 2010. (Auch online unter www.zuse.uni-hamburg.de/501publikation/ZUSE_Diskussion002.pdf, Download 22.8.2011.)
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster 2012.
- Rollett, Wolfram, und Heinz Günter Holtappels. »Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2010. 99–129.

- Rosenbaum, Paul R., und Donald B. Rubin. »The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects«. *Biometrika* 70 1983. 41–55.
- Roßbach, Hans-Günther, und Hans-Peter Blossfeld. *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11). Wiesbaden 2008.
- Rürup, Matthias, Hans-Werner Fuchs und Horst Weishaupt. »Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring«. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Hrsg. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki. Wiesbaden 2010. 377–401.
- Scharpf, Fritz. *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen 2000.
- Schimank, Uwe. *Handeln und Strukturen. Eine Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München 2000.
- Schimank, Uwe. *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 1*. Wiesbaden 2005.
- Schumann, Brigitte. »Ich schäme mich ja so!«. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn 2007.
- Schwippert, Knut, Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes. »Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«. *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin. Münster 2003. 265–302.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg und Martin Goy. »Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 111–125.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg, Martin Freiberg und Tobias C. Stubbe. »Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich«. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2007. 249–269.
- Sen, Amartya. *Development as freedom*. Oxford 1999.
- Sen, Amartya. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München 2010.
- Solga, Heike. »Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft«. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2009. 395–432.
- Stanat, Petra, Dominique Rauch und Michael Segeritz. »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 200–230.

- Stecher, Ludwig. »All-day School – Quo Vadis? Some remarks on the development of all-day schools in Germany«. *Umbau des Bildungswesens. Bildungspolitische Großreformprojekte und ihre Effekte*. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 13). Hrsg. Ingrid Gogolin, Jürgen Baumert und Annette Scheunpflug. Wiesbaden 2011. 37–49.
- StEG-Konsortium. *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen*. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main 2010. (Auch online unter www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf, Download 18.7.2011.)
- Steiner, Christiane. »Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?«. 54. Beiheft *Zeitschrift für Pädagogik*. 2009. 81–105.
- Steiner, Christiane, und Natalie Fischer. »Wer nutzt Ganztagsangebote und warum?«. *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15). Hrsg. Ludwig Stecher, Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach. Wiesbaden 2011. 185–203.
- Stojanov, Krassimir. »Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (9) 1–2 2008. 209–230.
- Stubbe, Tobias C., Wilfried Bos und Sabine Hornberg. »Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 103–109.
- Teddle, Charles B., und Pam Sammons. »Applications of Mixed Methods to the Field of Educational Effectiveness Research«. *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Hrsg. Bert P. M. Creemers, Leonidas Kyriakides und Pam Sammons. New York 2010. 115–152.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, und Ulrich Meier. »Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland«. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Opladen 2001. 468–510.
- Townsend, Tony. *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. New York 2007.
- Trautwein, Ulrich, Marko Neumann, Gabriel Nagy, Oliver Lüdtke und Kai Maaz (Hrsg.). *Schulleistung von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden 2010.
- UN – United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* 2006. Onlinedokument 2006. www.un.org/disabilities/default.asp?id=259 (Download 18.7.2010).

- UNDP – United Nations Development Programme. *Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. New York. Onlinedokument 2010. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete_reprint.pdf (Download 21.7.2011).
- Valtin, Renate, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg, Martin Goy und Britta Potthoff. »Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 51–101.
- van Ackeren, Isabell, und Klaus Klemm. *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden 2009.
- van Ophuysen, Stefanie. »Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2006. 49–79.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden 2009.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010*. Wiesbaden 2010.
- von Friedeburg, Ludwig. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main 1989.
- Werner, Dirk, Michael Neumann und Jürgen Schmidt. *Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Onlinedokument 2008. www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26143_26517_2.pdf (Download 19.7.2011).
- Willke, Helmut. *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. 3. Auflage. Stuttgart 2001.
- Wocken, Hans. »Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung««. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Hrsg. Annette Textor und Irene Demmer-Dieckmann. Bad Heilbrunn 2007. 35–60.

3. Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen
- Tab. 2: Theoretische Zuordnung der im Chancenspiegel berücksichtigten Indikatoren
- Tab. 3: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2009/2010
- Tab. 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2009
- Tab. 5: Mittlere Kompetenzwerte von Schülern in Ganztags- und in Halbtagschulen
- Tab. 6: Abschlüsse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland, 2009
- Tab. 7: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension
- Tab. 8: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land
- Tab. 9: Verteilung der Kodierungen in den Kategorien zur Klassifizierung der Aktivitäten

4. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Beispiel zur Gruppendarstellung: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primar- und Sekundarstufe I, 2009
- Abb. 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 5: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2009
- Abb. 6: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009
- Abb. 7: Anteil der Schüler in gebundenen Ganztagsformen an allen Schülern, 2009
- Abb. 8: Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen
- Abb. 9: Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 10: Verhältnis von Aufwärts- und Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 11: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der allgemeinen Schulen an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2009

- Abb. 13: Erreichte mittlere Kompetenzwerte von Schülern am Ende der Klasse 4, Gesamtskala Lesen, 2006
- Abb. 14: Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 9, 2009
- Abb. 15: Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten 10 Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009
- Abb. 16: Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten 10 Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009
- Abb. 17: Abstand in den Kompetenzwerten der Viertklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, Gesamtskala Lesen, 2006
- Abb. 18: Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Neuntklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, 2009
- Abb. 19: Vorsprung in den Kompetenzpunkten im Leseverständnis – Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern, Klasse 4, 2006
- Abb. 20: Abstände in den Kompetenzpunkten im Lesen von Jugendlichen aus den oberen Sozialschichten zu denen aus den unteren Sozialschichten, Klasse 9, 2009
- Abb. 21: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009
- Abb. 22: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2009
- Abb. 23: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Neuntklässlern und Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009
- Abb. 24: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009
- Abb. 25: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009
- Abb. 26: Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009
- Abb. 27: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Integrationskraft« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit
- Abb. 28: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Durchlässigkeit« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit
- Abb. 29: Ziele der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung
- Abb. 30: Bereiche der Zusammenarbeit bei den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung
- Abb. 31: Genutzte Instrumente in den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung

Tab. 10: Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf und der Stand der inklusiven Beschulung in den Ländern 2009/10

Bundesland	Schüler insgesamt	Schüler mit besonderem Förderbedarf in			Förderquote in Prozent	Inklusions- anteile in Prozent	Exklusions- quote in Prozent	Inklusions- quote in Prozent	Exklusions- anteile in Prozent
		Förder- schulen	allgemeinen Schulen	insgesamt					
Baden-Württemberg	1.093.254	53.776	19.533	73.309	6,7	26,6	4,9	1,8	73,4
Bayern	1.258.412	58.573	10.917	69.490	5,5	15,7	4,7	0,9	84,3
Berlin	271.852	12.003	8.445	20.448	7,5	41,3	4,4	3,1	58,7
Brandenburg	183.727	10.009	5.751	15.760	8,6	36,5	5,4	3,1	63,5
Bremen	56.808	2.644	1.547	4.191	7,4	36,9	4,7	2,7	63,1
Hamburg	144.714	7.041	1.366	8.407	5,8	16,2	4,9	0,9	83,8
Hessen	590.971	25.894	3.644	29.538	5,0	12,3	4,4	0,6	87,7
Mecklenburg-Vorpommern	115.043	10.193	3.476	13.669	11,9	25,4	8,9	3,0	74,6
Niedersachsen	822.534	36.437	2.840	39.277	4,8	7,2	4,4	0,3	92,8
Nordrhein-Westfalen	1.903.897	100.920	18.576	119.496	6,3	15,5	5,3	1,0	84,5
Rheinland-Pfalz	411.475	15.545	3.650	19.195	4,7	19,0	3,8	0,9	81,0
Saarland	88.551	3.828	1.893	5.721	6,5	33,1	4,3	2,1	66,9
Sachsen	278.746	18.821	4.115	22.936	8,2	17,9	6,8	1,5	82,1
Sachsen-Anhalt	158.558	13.184	1.922	15.106	9,5	12,7	8,3	1,2	87,3
Schleswig-Holstein	293.612	8.636	7.199	15.835	5,4	45,5	2,9	2,5	54,5
Thüringen	155.163	10.288	2.752	13.040	8,4	21,1	6,6	1,8	78,9
Deutschland	7.827.317	387.792	97.626	485.418	6,2	20,1	5,0	1,2	79,9

Quelle: KMK-Statistiken: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen, 2009; eigene Berechnungen

Tab. 11: Schüler mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen in Deutschland im Schuljahr 2009/10

	Förder-schüler insgesamt	davon im Förder-bereich Lernen	Integrati-onsschüler insgesamt	davon im Förder-bereich Lernen	Summe Integrati-onsschüler und För-derschüler	Summe für den Bereich Lernen	Anteil Schüler im Förderbereich Lernen an allen Schülern mit besonderem Förder-bedarf in Prozent
D*	387.792	163.363	97.626	43.340	485.418	206.703	42,6

Quelle: KMK-Statistiken: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; eigene Berechnungen

* Deutschland

Tab. 12 (Tab. zu Abb. 2): Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem 2009/10 (Förderquote)

Bundesland	Förderquote in Prozent	Schüler mit Förderbedarf insgesamt	Schüler insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Rheinland-Pfalz	4,7	19.195	411.475	4,9
Niedersachsen	4,8	39.277	822.534	
Hessen	5,0	29.538	590.971	
Schleswig-Holstein	5,4	15.835	293.612	
Bayern	5,5	69.490	1.258.412	6,4
Hamburg	5,8	8.407	144.714	
Nordrhein-Westfalen	6,3	119.496	1.903.897	
Saarland	6,5	5.721	88.551	
Baden-Württemberg	6,7	73.309	1.093.254	
Bremen	7,4	4.191	56.808	
Berlin	7,5	20.448	271.852	
Sachsen	8,2	22.936	278.746	
Thüringen	8,4	13.040	155.163	9,4
Brandenburg	8,6	15.760	183.727	
Sachsen-Anhalt	9,5	15.106	158.558	
Mecklenburg-Vorpommern	11,9	13.669	115.043	
Deutschland	6,2	485.418	7.827.317	

Tab. 13 (Tab. zu Abb. 3): Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf 2009/10 (Inklusionsanteil)

Bundesland	Inklusionsanteile in Prozent	Schüler mit besonderem Förderbedarf an allgemeinen Schulen	Schüler mit Förderbedarf insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Schleswig-Holstein	45,5	7.199	15.835	40,8
Berlin	41,3	8.445	20.448	
Bremen	36,9	1.547	4.191	
Brandenburg	36,5	5.751	15.760	
Saarland	33,1	1.893	5.721	21,1
Baden-Württemberg	26,6	19.533	73.309	
Mecklenburg-Vorpommern	25,4	3.476	13.669	
Thüringen	21,1	2.752	13.040	
Rheinland-Pfalz	19,0	3.650	19.195	
Sachsen	17,9	4.115	22.936	
Hamburg	16,2	1.366	8.407	
Bayern	15,7	10.917	69.490	
Nordrhein-Westfalen	15,5	18.576	119.496	13,3
Sachsen-Anhalt	12,7	1.922	15.106	
Hessen	12,3	3.644	29.538	
Niedersachsen	7,2	2.840	39.277	
Deutschland	20,1	97.626	485.418	

Tab. 14 (Tab. zu Abb. 4): Anteil der Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern 2009/10 (Exklusionsquote)

Bundesland	Exklusionsquote in Prozent	Schüler mit Förderbedarf an Förderschulen	Schüler insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Schleswig-Holstein	2,9	8.636	293.612	4,1
Rheinland-Pfalz	3,8	15.545	411.475	
Saarland	4,3	3.828	88.551	
Hessen	4,4	25.894	590.971	
Berlin	4,4	12.003	271.852	
Niedersachsen	4,4	36.437	822.534	
Bremen	4,7	2.644	56.808	5,0
Bayern	4,7	58.573	1.258.412	
Hamburg	4,9	7.041	144.714	
Baden-Württemberg	4,9	53.776	1.093.254	
Nordrhein-Westfalen	5,3	100.920	1.903.897	
Brandenburg	5,4	10.009	183.727	
Thüringen	6,6	10.288	155.163	7,4
Sachsen	6,8	18.821	278.746	
Sachsen-Anhalt	8,3	13.184	158.558	
Mecklenburg-Vorpommern	8,9	10.193	115.043	
Deutschland	5,0	387.792	7.827.317	

Tab. 15: Ganztagsausbau in Deutschland, 2005 und 2009, in Verwaltungseinheiten

	2005		2009	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	8.226	28,3	13.321	46,8

Quelle: KMK-Statistik: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; eigene Berechnungen

* Deutschland

Tab. 16: Ganztagschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft 2009

Bundesland	alle Ganztagschulen	Schulen insgesamt	Anteil Ganztagschulen an allen Schulen in Prozent
Baden-Württemberg	1.159	5.320	21,8
Bayern	1.853	4.715	39,3
Berlin	974	1.249	78,0
Brandenburg	690	1.408	49,0
Bremen	68	269	25,3
Hamburg	244	605	40,3
Hessen	1.267	2.533	50,0
Mecklenburg-Vorpommern	270	716	37,7
Niedersachsen	1.183	3.526	33,6
Nordrhein-Westfalen	3.871	6.070	63,8
Rheinland-Pfalz	899	1.648	54,6
Saarland	278	313	88,8
Sachsen	1.416	1.478	95,8
Sachsen-Anhalt	214	952	22,5
Schleswig-Holstein	665	1.039	64,0
Thüringen	719	915	78,6
Deutschland	15.770	32.756	48,1

Quelle: KMK-Statistik: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009, Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 17: Ganztagschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft nach Formen, 2009

Bundesland	alle Ganztags- schulen	davon: gebundene Form	davon: teilweise gebundene Form	davon: offene GTS	Anteil gebundene Form an allen Ganztags- schulen in Prozent	Anteil teilweise gebun- dene Form an allen Ganztags- schulen in Prozent	Anteil offene Form an allen Ganztags- schulen in Prozent
Baden- Württemberg	1.159	521	213	425	45,0	18,4	36,7
Bayern	1.853	43	596	1.214	2,3	32,2	65,5
Berlin	974	175	42	757	18,0	4,3	77,7
Brandenburg	690	137	28	525	19,9	4,1	76,1
Bremen	68	19	41	8	27,9	60,3	11,8
Hamburg	244	72	4	168	29,5	1,6	68,9
Hessen	1.267	99	0	1.168	7,8	0,0	92,2
Mecklenburg- Vorpommern	270	82	73	115	30,4	27,0	42,6
Nieder- sachsen	1.183	174	107	902	14,7	9,0	76,2
Nordrhein- Westfalen	3.871	930	0	2.941	24,0	0,0	76,0
Rheinland- Pfalz	899	93	520	286	10,3	57,8	31,8
Saarland	278	18	3	257	6,5	1,1	92,4
Sachsen	1.416	118	344	954	8,3	24,3	67,4
Sachsen- Anhalt	214	12	21	181	5,6	9,8	84,6
Schleswig- Holstein	665	8	36	621	1,2	5,4	93,4
Thüringen	719	135	43	541	18,8	6,0	75,2
Deutschland	15.770	2.636	2.071	11.063	16,7	13,1	70,2

Quelle: KMK-Statistik: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009;
eigene Berechnungen

Tab. 18 (Tab. zu Abb. 5): Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen 2009

Bundesland	Anteil Ganztags- schulen an allen Schulen in Prozent	alle Ganztagschulen	Schulen insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Sachsen	95,8	1.416	1.478	85,6
Saarland	88,8	278	313	
Thüringen	78,6	719	915	
Berlin	78,0	974	1.249	
Schleswig-Holstein	64,0	665	1.039	52,1
Nordrhein-Westfalen	63,8	3.871	6.070	
Rheinland-Pfalz	54,6	899	1.648	
Hessen	50,0	1.267	2.533	
Brandenburg	49,0	690	1.408	
Hamburg	40,3	244	605	
Bayern	39,3	1.853	4.715	
Mecklenburg-Vorpommern	37,7	270	716	
Niedersachsen	33,6	1.183	3.526	26,1
Bremen	25,3	68	269	
Sachsen-Anhalt	22,5	214	952	
Baden-Württemberg	21,8	1.159	5.320	
Deutschland	48,1	15.770	32.756	

Tab. 19: Schüler im Ganztage an allgemeinbildenden Schulen 2005 und 2009 in Deutschland

	2005		2009	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	1.307.570	15,2	2.106.520	26,9

Quelle: KMK-Statistik: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009

* Deutschland

Tab. 20: Schüler im Ganzttag 2009

Bundesland	Schüler absolut	Schüler im Ganzttag absolut	Anteil Schüler im Ganzttag an allen Schülern in Prozent
Baden-Württemberg	1.093.254	279.781	25,6
Bayern	1.258.412	107.367	8,5
Berlin	271.852	122.300	45,0
Brandenburg	183.727	78.039	42,5
Bremen	56.808	12.775	22,5
Hamburg	144.714	68.128	47,1
Hessen	590.971	186.681	31,6
Mecklenburg-Vorpommern	115.043	41.004	35,6
Niedersachsen	822.534	213.409	25,9
Nordrhein-Westfalen	1.903.897	529.147	27,8
Rheinland-Pfalz	411.475	76.091	18,5
Saarland	88.551	14.113	15,9
Sachsen	278.746	202.547	72,7
Sachsen-Anhalt	158.558	31.546	19,9
Schleswig-Holstein	293.612	61.963	21,1
Thüringen	155.163	81.629	52,6
Deutschland	7.827.317	2.106.520	26,9

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009;
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

**Tab. 21 (Tab. zu Abb. 6): Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern
Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009**

Bundesland	Anteil Schüler im Ganztag an allen Schülern in Prozent	Schüler absolut	Schüler im Ganztag absolut	Gruppenwerte in Prozent
Sachsen	72,7	278.746	202.547	55,8
Thüringen	52,6	155.163	81.629	
Hamburg	47,1	144.714	68.128	
Berlin	45,0	271.852	122.300	
Brandenburg	42,5	183.727	78.039	27,7
Mecklenburg-Vorpommern	35,6	115.043	41.004	
Hessen	31,6	590.971	186.681	
Nordrhein-Westfalen	27,8	1.903.897	529.147	
Niedersachsen	25,9	822.534	213.409	
Baden-Württemberg	25,6	1.093.254	279.781	
Bremen	22,5	56.808	12.775	
Schleswig-Holstein	21,1	293.612	61.963	
Sachsen-Anhalt	19,9	158.558	31.546	12,0
Rheinland-Pfalz	18,5	411.475	76.091	
Saarland	15,9	88.551	14.113	
Bayern	8,5	1.258.412	107.367	
Deutschland	26,9	7.827.317	2.106.520	

Tab. 22: Schüler des Primarbereichs und der Sekundarstufe I im Ganztagsbetrieb in öffentlicher und privater Trägerschaft nach Ganztagsform 2009

Bundesland	Schüler im voll gebundenen Ganztags absolut	Anteil Schüler im voll gebundenen Ganztags an allen Schülern in Prozent	Schüler im offenen Ganztags absolut	Anteil Schüler im offenen Ganztags an allen Schülern in Prozent	alle Schüler absolut
Baden-Württemberg	144.419	13,2	135.362	12,4	1.093.254
Bayern	40.312	3,2	67.055	5,3	1.258.412
Berlin	56.474	20,8	65.826	24,2	271.852
Brandenburg	20.832	11,3	57.207	31,1	183.727
Bremen	11.761	20,7	1.014	1,8	56.808
Hamburg	17.348	12,0	50.780	35,1	144.714
Hessen*	14.804	k.A.	171.877	k.A.	590.971
Mecklenburg-Vorpommern	25.094	21,8	15.910	13,8	115.043
Niedersachsen*	74.432	k.A.	138.977	k.A.	822.534
Nordrhein-Westfalen	335.412	17,6	193.735	10,2	1.903.897
Rheinland-Pfalz	66.231	16,1	9.860	2,4	411.475
Saarland	2.702	3,1	11.411	12,9	88.551
Sachsen	80.035	28,7	122.512	44,0	278.746
Sachsen-Anhalt*	9.398	k.A.	22.148	k.A.	158.558
Schleswig-Holstein	10.347	3,5	51.616	17,6	293.612
Thüringen	22.291	14,4	59.338	38,2	155.163
Deutschland	931.892	11,9	1.174.628	15,0	7.827.317

* Für die Länder HE, NI und ST (ab 2006) liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor; daher ist in diesen Fällen die Berechnung des Anteils an allen Schülern nicht sinnvoll.

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

Tab. 23 (Tab. zu Abb. 7): Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009

Bundesland	Anteil Schüler im voll gebundenen Ganztag an allen Schülern in Prozent	Schüler im voll gebundenen Ganztag absolut	alle Schüler absolut	Gruppenwerte in Prozent
Sachsen	28,7	80.035	278.746	24,0
Mecklenburg-Vorpommern	21,8	25.094	115.043	
Berlin	20,8	56.474	271.852	
Bremen	20,7	11.761	56.808	
Nordrhein-Westfalen	17,6	335.412	1.903.897	15,6
Rheinland-Pfalz	16,1	66.231	411.475	
Thüringen	14,4	22.291	155.163	
Baden-Württemberg	13,2	144.419	1093254	
Hamburg	12,0	17.348	144.714	
Brandenburg	11,3	20.832	183.727	
Schleswig-Holstein	3,5	10.347	293.612	3,3
Bayern	3,2	40.312	1.258.412	
Saarland	3,1	2.702	88.551	
Deutschland	11,9	931.892	7.827.317	

Tab. 24: Einschulungen und Nichteinschulungen in Deutschland im Schuljahr 2009/10

	Fristgerechte Einschulungen absolut	Einschulungen absolut	Nichteinschulungen absolut	Summe Einschulungen und Nichteinschulungen absolut	Anteil der fristgerecht Einschulungen in Prozent	Anteil der Nichteinschulungen in Prozent
D*	612.460	688.469	37.409	725.878	84,4	5,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10, eigene Berechnungen

* Deutschland

Tab. 25: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2009/10

	Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Förderschule	alle Übergänge
absolut	10.219	113.789	57.306	168.302	311.295	83.887	4.078	748.876
in Prozent	1,4	15,2	7,7	22,5	41,6	11,2	0,5	100,0

In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen, Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt:
 In MV besuchen die Schülerinnen und Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen). Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jg. 5) auf eine Sekundarschulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2010, Tab. D1-1A-web).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10,

Tab. 26: Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch unter Berücksichtigung der jeweiligen Sozialschicht

Bundesland	relative Chancen auf den Gymnasialbesuch
Baden-Württemberg	6,6
Bayern	6,5
Berlin	1,7
Brandenburg	2,4
Bremen	2,9
Hamburg	2,6
Hessen	2,8
Mecklenburg-Vorpommern	4,0
Niedersachsen	5,8
Nordrhein-Westfalen	5,5
Rheinland-Pfalz	3,2
Saarland	3,0
Sachsen	2,8
Sachsen-Anhalt	4,1
Schleswig-Holstein	5,6
Thüringen	4,3
Deutschland	4,5

Quelle: Köller, Knigge und Tesch, Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, 2010, S. 198

Tab. 27 (Tab. zu Abb. 8): Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen

Bundesland	relative Chancen auf den Gymnasialbesuch	Gruppenwerte
Berlin	1,7	2,5
Brandenburg	2,4	
Hamburg	2,6	
Hessen	2,8	
Sachsen	2,8	
Bremen	2,9	3,9
Saarland	3,0	
Rheinland-Pfalz	3,2	
Mecklenburg-Vorpommern	4,0	
Sachsen-Anhalt	4,1	
Thüringen	4,3	
Nordrhein-Westfalen	5,5	6,1
Schleswig-Holstein	5,6	
Niedersachsen	5,8	
Bayern	6,5	
Baden-Württemberg	6,6	
Deutschland	4,5	

Tab. 28: Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, im Schuljahr 2009/10

Bundesland	alle Übergänge absolut	Übergänge auf das Gymnasium absolut	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent
Baden-Württemberg	108.608	43.002	39,6
Bayern	123.509	49.708	40,2
Berlin*	24.808	12.366	49,8
Brandenburg*	17.311	8.143	47,0
Bremen	5.437	2.260	41,6
Hamburg	14.198	7.351	51,8
Hessen	56.304	25.228	44,8
Mecklenburg-Vorpommern*	9.743	3.961	40,7
Niedersachsen	79.688	34.064	42,7
Nordrhein-Westfalen	174.373	67.639	38,8
Rheinland-Pfalz	39.623	16.760	42,3
Saarland	8.593	3.308	38,5
Sachsen	27.614	12.807	46,4
Sachsen-Anhalt	14.984	6.745	45,0
Schleswig-Holstein	28.856	11.163	38,7
Thüringen	15.227	6.790	44,6
Deutschland	748.876	311.295	41,6

* In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen, Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt:

In MV besuchen die Schülerinnen und Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen). Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jg. 5) auf eine Sekundarschulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2010, Tab. D1-1A-web).

Tab. 29 (Tab. zu Abb. 9): Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, im Schuljahr 2009/10

Bundesland	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent	Übergänge auf das Gymnasium absolut	alle Übergänge absolut	Gruppenwerte in Prozent
Hamburg	51,8	7.351	14.198	48,5
Berlin*	49,8	12.366	24.808	
Brandenburg*	47,0	8.143	17.311	
Sachsen	46,4	12.807	27.614	
Sachsen-Anhalt	45,0	6.745	14.984	42,2
Hessen	44,8	25.228	56.304	
Thüringen	44,6	6.790	15.227	
Niedersachsen	42,7	34.064	79.688	
Rheinland-Pfalz	42,3	16.760	39.623	
Bremen	41,6	2.260	5.437	
Mecklenburg-Vorpommern*	40,7	3.961	9.743	
Bayern	40,2	49.708	123.509	
Baden-Württemberg	39,6	43.002	108.608	39,0
Nordrhein-Westfalen	38,8	67.639	174.373	
Schleswig-Holstein	38,7	11.163	28.856	
Saarland	38,5	3.308	8.593	
Deutschland	41,6	311.295	748.876	

* In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen, Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt:

In MV besuchen die Schülerinnen und Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen). Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jg. 5) auf eine Sekundarschulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2010, Tab. D1-1A-web).

Tab. 30: Schulartwechsel in Klasse 7 bis 9 im Schuljahr 2009/10 in Deutschland

	Wechsel gesamt absolut	Abwärtswechsel in Prozent	Aufwärtswechsel in Prozent	Abwärtswechsel vom Gymnasium in Prozent
D*	71.885	50,9	11,9	30,4

In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mittleren Bildungsgängen nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Wechsel aus und auf die Förderschulen wurden hier nicht betrachtet.

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 31: Auf- und Abwärtswechsel der Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2009/10

Bundesland	Wechsel gesamt absolut	Summe Aufwärtswechsel absolut	Summe Abwärtswechsel absolut	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln
Baden-Württemberg	3.648	827	2.582	1 : 3,1
Bayern	12.865	4.019	8.726	1 : 2,2
Berlin	1.970	64	892	1 : 13,9
Brandenburg	1.081	113	182	1 : 1,6
Bremen	759	57	209	1 : 3,7
Hamburg	4.472	245	409	1 : 1,7
Hessen	6.341	359	3.137	1 : 8,7
Mecklenburg-Vorpommern*	763	46	154	1 : 3,3
Niedersachsen	6.308	455	5.366	1 : 11,8
Nordrhein-Westfalen	13.033	1.153	9.815	1 : 8,5
Rheinland-Pfalz	15.700	577	1.807	1 : 3,1
Saarland	708	89	293	1 : 3,3
Sachsen	839	69	770	1 : 11,2
Sachsen-Anhalt	779	157	526	1 : 3,4
Schleswig-Holstein	1.780	238	1.189	1 : 5,0
Thüringen	839	111	509	1 : 4,6
Deutschland	71.885	8.579	36.566	1 : 4,3

* In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mittleren Bildungsgängen nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Wechsel aus und auf die Förderschulen wurden hier nicht betrachtet, sondern die Wechsel zwischen HS, RS, GY und zwischen GY und SBMG. »Wechsel gesamt absolut« berücksichtigt auch IGS.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 32 (Tab. zu Abb. 10): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2009/10

Bundesland	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln	Gruppenwerte
Brandenburg	1 : 1,6	1 : 2,3
Hamburg	1 : 1,7	
Bayern	1 : 2,2	
Baden-Württemberg	1 : 3,1	
Rheinland-Pfalz	1 : 3,1	
Saarland	1 : 3,3	1 : 4,5
Mecklenburg-Vorpommern*	1 : 3,3	
Sachsen-Anhalt	1 : 3,4	
Bremen	1 : 3,7	
Thüringen	1 : 4,6	
Schleswig-Holstein	1 : 5,0	
Nordrhein-Westfalen	1 : 8,5	
Hessen	1 : 8,7	1 : 11,4
Sachsen	1 : 11,2	
Niedersachsen	1 : 11,8	
Berlin	1 : 13,9	
Deutschland	1 : 4,3	

* In MV werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mittleren Bildungsgängen nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Wechsel aus und auf Förderschulen wurden hier nicht betrachtet, sondern die Wechsel zwischen HS, RS, GY und zwischen GY und SBMG.

Tab. 33: Wechselnde Schüler in den Klassenstufen 7 bis 9 an allen Schülern in den Klassenstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2009/10

	Wechsel gesamt absolut	Schüler in 7–9 gesamt absolut	Anteil Wechsel an Schülern in Prozent
Baden-Württemberg	3.648	344.092	1,1
Bayern	12.865	401.760	3,2
Berlin	1.970	77.130	2,6
Brandenburg	1.081	49.150	2,2
Bremen	759	17.282	4,4
Hamburg	4.472	43.460	10,3
Hessen	6.341	180.223	3,5
Mecklenburg-Vorpommern*	763	29.643	2,6
Niedersachsen	6.308	259.159	2,4
Nordrhein-Westfalen	13.033	566.696	2,3
Rheinland-Pfalz	15.700	127.684	12,3
Saarland	708	29.325	2,4
Sachsen	839	70.548	1,2
Sachsen-Anhalt	779	41.993	1,9
Schleswig-Holstein	1.780	91.414	1,9
Thüringen	839	40.412	2,1
Deutschland	71.885	2.369.971	3,0

* In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mittleren Bildungsgängen nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Wechsel zwischen HS, RS, GY, IGS, SBMG.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 34: Aufwärtswechsel der Förderschüler in die allgemeinen Schulen an allen Förderschülern in den Klassenstufen 7 bis 9 (Schuljahr 2009/10)

	Aufwärtswechsel FöS	alle Förderschüler in 7–9	Wechsel an allen FöS in Prozent
Baden-Württemberg	149	15.557	1,0
Bayern	295	12.816	2,3
Berlin	79	3.014	2,6
Brandenburg	95	2.621	3,6
Bremen	73	929	7,9
Hamburg	40	2.300	1,7
Hessen	176	8.117	2,2
Mecklenburg-Vorpommern*	70	3.147	2,2
Niedersachsen	108	11.153	1,0
Nordrhein-Westfalen	228	25.824	0,9
Rheinland-Pfalz	40	4.672	0,9
Saarland	3	583	0,5
Sachsen	78	4.958	1,6
Sachsen-Anhalt	109	3.823	2,9
Schleswig-Holstein	88	2.703	3,3
Thüringen	112	2.918	3,8
Deutschland	1.743	105.135	1,7

* In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mittleren Bildungsgängen nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 35: Einmündende Schüler in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems im Schuljahr 2009/10 in Deutschland

	Einmündende Schüler insgesamt (HS, RS, SMBG, IGS, GY, FöS)	Einmündende Schüler aus HS, RS, SMBG, IGS, FöS absolut	Anteil einmündende Schüler aus HS, RS, SMBG, IGS, FöS in Prozent	Einmündende Schüler in G8-Eingangsphase insgesamt absolut	Einmündende Schüler aus anderen Schul-GY in die Eingangsphase G8 absolut	Einmündende Schüler aus anderen Schul-GY in die Eingangsphase des G8 in Prozent	Einmündende Schüler in Jg. 11 des Gymnasiums insgesamt absolut	Einmündende Schüler aus anderen Schularten in Jg. 11 des Gymnasiums absolut	Anteil Wechsler auf das Gymnasium in Prozent
D*	354.949	29.383	8,3	156.025	4.378	2,8	168.418	16.942	10,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen
* Deutschland

Tab. 36: Klassenwiederholungen in den Schuljahren 2006/07, 2007/08, 2008/09 und 2009/10 in Deutschland

	Wiederholer 2006/07		Wiederholer 2007/08		Wiederholer 2008/09		Wiederholer 2009/10	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	233.868	2,7	224.003	2,6	183.719	2,2	173.597	2,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2006/07, 2007/08, 2008/09, 2009/10
* Deutschland

Tab. 37: Klassenwiederholungen: Primarbereich, Sekundarstufe I und II und Realschulen, Schuljahr 2009/10 in Deutschland

	Wiederholer im Primarbereich		Wiederholer in Sekundarstufe I		Wiederholer in Sekundarstufe II		Wiederholer in der Realschule	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	15.678	0,5	130.348	2,9	27.571	2,8	54.506	4,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10
* Deutschland

Tab. 38: Wiederholer in der Sekundarstufe der allgemeinen Schulen im Schuljahr 2009/10

Bundesland	Schüler in der Sekundarstufe absolut	Wiederholer in der Sekundarstufe absolut	Anteil Wiederholer in der Sekundarstufe in Prozent
Baden-Württemberg	752.060	11.718	1,6
Bayern	877.648	41.102	4,7
Berlin	200.680	7.761	3,9
Brandenburg	124.942	2.347	1,9
Bremen	43.164	1.153	2,7
Hamburg	108.320	3.369	3,1
Hessen	412.009	13.323	3,2
Mecklenburg-Vorpommern	67.660	2.808	4,2
Niedersachsen	587.418	18.576	3,2
Nordrhein-Westfalen	1.349.894	34.071	2,5
Rheinland-Pfalz	289.703	7.313	2,5
Saarland	61.677	1.688	2,7
Sachsen	160.564	3.216	2,0
Sachsen-Anhalt	92.850	3.703	4,0
Schleswig-Holstein	200.604	3.447	1,7
Thüringen	93.555	2.324	2,5
Deutschland	5.423.585	157.919	2,9

Sekundarstufe als Zusammenfassung von Sekundarstufe I und II

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 39 (Tab. zu Abb. 11): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der allgemeinen Schulen an allen Schülern in der Sekundarstufe (Schuljahr 2009/10)

Bundesland	Anteil Wiederholer in der Sekundarstufe in Prozent	Wiederholer in der Sekundarstufe absolut	Schüler in der Sekundarstufe absolut	Gruppenwerte in Prozent
Bayern	4,7	41.102	877.648	4,5
Mecklenburg-Vorpommern	4,2	2.808	67.660	
Sachsen-Anhalt	4,0	3.703	92.850	
Berlin	3,9	7.761	200.680	
Hessen	3,2	13.323	412.009	2,8
Niedersachsen	3,2	18.576	587.418	
Hamburg	3,1	3.369	108.320	
Saarland	2,7	1.688	61.677	
Bremen	2,7	1.153	43.164	
Rheinland-Pfalz	2,5	7.313	289.703	
Nordrhein-Westfalen	2,5	34.071	1.349.894	
Thüringen	2,5	2.324	93.555	
Sachsen	2,0	3.216	160.564	1,7
Brandenburg	1,9	2.347	124.942	
Schleswig-Holstein	1,7	3.447	200.604	
Baden-Württemberg	1,6	11.718	752.060	
Deutschland	2,9	157.919	5.423.585	

Tab. 40: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2009

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Duales System	22.928	27,1	152.181	45,2	232.161	54,8	98.358	68,0
Schulberufssystem	455	0,5	34.856	10,3	125.835	29,7	43.278	29,9
Übergangssystem	61.278	72,4	149.843	44,5	65.924	15,6	2.937	2,0
Insgesamt	84.661	100,0	336.880	100,0	423.920	100,0	144.573	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 41: Neuzugänge im Berufsbildungssystem und im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss 2009

Bundesland	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Anteile in Prozent
Baden-Württemberg	25.856	71.473	36,2
Bayern	29.744	57.371	51,8
Berlin	6.291	14.494	43,4
Brandenburg	5.121	7.273	70,4
Bremen	1.725	4.064	42,4
Hamburg	3.468	8.683	39,9
Hessen	10.753	24.021	44,8
Mecklenburg-Vorpommern	3.600	5.384	66,9
Niedersachsen	16.482	47.308	34,8
Nordrhein-Westfalen	34.838	91.142	38,2
Rheinland-Pfalz	10.883	28.043	38,8
Saarland	3.512	8.029	43,7
Sachsen	7.422	14.157	52,4
Sachsen-Anhalt	4.174	9.663	43,2
Schleswig-Holstein	7.673	21.796	35,2
Thüringen	3.567	8.640	41,3
Deutschland	175.109	421.541	41,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10; eigene Berechnungen

Tab. 42 (Tab. zu Abb. 12): Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss 2009 in Prozent

Bundesland	Anteile in Prozent	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Gruppenwerte in Prozent
Brandenburg	70,4	5.121	7.273	54,5
Mecklenburg-Vorpommern	66,9	3.600	5.384	
Sachsen	52,4	7.422	14.157	
Bayern	51,8	29.744	57.371	
Hessen	44,8	10.753	24.021	42,0
Saarland	43,7	3.512	8.029	
Berlin	43,4	6.291	14.494	
Sachsen-Anhalt	43,2	4.174	9.663	
Bremen	42,4	1.725	4.064	
Thüringen	41,3	3.567	8.640	
Hamburg	39,9	3.468	8.683	
Rheinland-Pfalz	38,8	10.883	28.043	
Nordrhein-Westfalen	38,2	34.838	91.142	36,6
Baden-Württemberg	36,2	25.856	71.473	
Schleswig-Holstein	35,2	7.673	21.796	
Niedersachsen	34,8	16.482	47.308	
Deutschland	41,5	175.109	421.541	

Tab. 43: Ausländische und deutsche Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem 2009 in Deutschland

	Deutsche Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Deutsche Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Anteile der deutschen Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss im Dualen System an allen deutschen Neuzugängen in Prozent	Ausländische Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Ausländische Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Anteil der ausländischen Neuzugänge im Dualen System an allen ausländischen Neuzugängen in Prozent
D*	160.383	367.037	43,7	14.726	54.451	27,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10; eigene Berechnungen

* Deutschland

Tab. 44: Neuzugänge im Übergangssystem 2009 in Deutschland

	alle Neuzugänge im Berufs- bildungssystem absolut	Neuzugänge im Übergangssystem absolut	Anteil Neuzugänge im Übergangssystem in Prozent
D*	1.064.280	346.781	32,6

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10; eigene Berechnungen

* Deutschland

Tab. 45: Erreichte Werte in der Gesamtskala Lesen am Ende der Klasse 4 in den Bundesländern, 2006

Bundesland	Testleistungen Lesen		
	M	(SE)	SD
Baden-Württemberg	550	(8,1)	65
Bayern	562	(5,6)	62
Berlin	525	(9,6)	76
Brandenburg	540	(5,0)	74
Bremen	522	(6,8)	67
Hamburg	528	(6,9)	69
Hessen	536	(6,6)	69
Mecklenburg-Vorpommern	553	(5,9)	71
Niedersachsen	544	(5,3)	70
Nordrhein-Westfalen	543	(4,9)	67
Rheinland-Pfalz	554	(2,4)	59
Saarland	550	(5,9)	61
Sachsen	556	(5,9)	62
Sachsen-Anhalt	555	(3,9)	59
Schleswig-Holstein	544	(3,2)	70
Thüringen	564	(5,1)	59
Deutschland	548	(2,2)	67

Quelle: Bos et al. IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, 2008b, S. 61

Tab. 46 (Tab. zu Abb. 13): Erreichte Mittelwerte von Schülern am Ende der Klasse 4 (Gesamtskala Lesen, 2006)

Bundesland	Mittelwert M	Gruppenwerte
Thüringen	564	559
Bayern	562	
Sachsen	556	
Sachsen-Anhalt	555	
Rheinland-Pfalz	554	547
Mecklenburg-Vorpommern	553	
Baden-Württemberg	550	
Saarland	550	
Niedersachsen	544	
Schleswig-Holstein	544	
Nordrhein-Westfalen	543	
Brandenburg	540	
Hessen	536	528
Hamburg	528	
Berlin	525	
Bremen	522	
Deutschland	548	

Tab. 47: Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der Klasse 9, 2009

Länder	Lesekompetenz Deutsch		
	Mittelwert	untere 10 Prozent	obere 10 Prozent
Baden-Württemberg	504	391	617
Bayern	509	390	622
Berlin	480	342	615
Brandenburg	485	368	600
Bremen	469	330	604
Hamburg	484	353	611
Hessen	492	373	604
Mecklenburg-Vorpommern	493	379	609
Niedersachsen	490	362	617
Nordrhein-Westfalen	490	376	605
Rheinland-Pfalz	497	373	611
Saarland	492	373	613
Sachsen	508	382	633
Sachsen-Anhalt	496	380	612
Schleswig-Holstein	488	361	607
Thüringen	497	387	611
Deutschland	496	376	613

Quelle: Köller, Knigge und Tesch, Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, 2010, S. 90

Tab. 48 (Tab. zu Abb. 14): Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 9 in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009

Bundesland	Mittelwerte M	Gruppenwerte
Bayern	509	503
Sachsen	508	
Baden-Württemberg	504	
Rheinland-Pfalz	497	
Thüringen	497	
Sachsen-Anhalt	496	492
Mecklenburg-Vorpommern	493	
Hessen	492	
Saarland	492	
Niedersachsen	490	
Nordrhein-Westfalen	490	
Schleswig-Holstein	488	
Brandenburg	485	480
Hamburg	484	
Berlin	480	
Bremen	469	
Deutschland	496	

Tab. 49 (Tab. zu Abb. 15): Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten 10 Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009 (Lesekompetenz Deutsch)

Bundesland	Lesekompetenz der oberen 10 Prozent	Gruppenwerte
Sachsen	633	622
Bayern	622	
Baden-Württemberg	617	
Niedersachsen	617	
Berlin	615	611
Saarland	613	
Sachsen-Anhalt	612	
Hamburg	611	
Rheinland-Pfalz	611	
Thüringen	611	
Mecklenburg-Vorpommern	609	
Schleswig-Holstein	607	
Nordrhein-Westfalen	605	603
Bremen	604	
Hessen	604	
Brandenburg	600	
Deutschland	613	

Tab. 50 (Tab. zu Abb. 16): Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten 10 Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009 (Lesekompetenz Deutsch)

Bundesland	Lesekompetenz der unteren 10 Prozent	Gruppenwerte
Baden-Württemberg	391	388
Bayern	390	
Thüringen	387	
Sachsen	382	
Sachsen-Anhalt	380	373
Mecklenburg-Vorpommern	379	
Nordrhein-Westfalen	376	
Hessen	373	
Rheinland-Pfalz	373	
Saarland	373	
Brandenburg	368	
Niedersachsen	362	
Schleswig-Holstein	361	347
Hamburg	353	
Berlin	342	
Bremen	330	
Deutschland	376	

Tab. 51: Leseleistung (Gesamtskala Lesen, mit 95 %-Konfidenzintervall der Gruppenmittelwerte) nach Migrationshintergrund in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Bundesland	beide Elternteile in Deutschland geboren		ein Elternteil im Ausland geboren		beide Elternteile im Ausland geboren		Gruppe mit Migrationshintergrund	
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	Differenz zu: beide Elternteile in Deutschland geboren*
Berlin	552	(9,6)	517	(13,4)	504	(8,8)	511	-42
Bremen	551	(5,7)	539	(12,8)	509	(9,8)	524	-27
Hamburg	555	(6,6)	543	(8,4)	514	(8,1)	529	-27
Baden-Württemberg	569	(7,5)	542	(10,8)	507	(11,5)	525	-45
Bayern	575	(3,8)	556	(7,5)	509	(11,7)	533	-43
Hessen	564	(6,1)	536	(11,2)	504	(7,7)	520	-44
Niedersachsen	561	(4,6)	545	(13,6)	526	(5,9)	536	-26
Nordrhein-Westfalen	558	(5,2)	550	(9,9)	531	(6,6)	541	-18
Rheinland-Pfalz	568	(3,7)	551	(12,0)	505	(9,7)	528	-40
Saarland	560	(4,7)	545	(11,1)	514	(13,6)	530	-31
Schleswig-Holstein	562	(3,5)	566	(11,7)	527	(9,9)	547	-16
Deutschland	564	(2,1)	545	(4,0)	516	(3,4)	531	-34

* eigene Ermittlung, Differenz wurde über ungerundete Werte ermittelt

Quelle: Bos et al., IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, 2008b, S. 119

Tab. 52 (Tab. zu Abb. 17): Abstand in den erreichten Kompetenzwerten der Viertklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund (Gesamtskala Lesen, 2006)

Bundesland	Differenz zu: beide Eltern in Deutschland geboren	Gruppenwerte
Schleswig-Holstein	-16	-20
Nordrhein-Westfalen	-18	
Niedersachsen	-26	
Hamburg	-27	-33
Bremen	-27	
Saarland	-31	
Rheinland-Pfalz	-40	
Berlin	-42	
Bayern	-43	-44
Hessen	-44	
Baden-Württemberg	-45	
Deutschland	-34	

Tab. 53: Perzentilbänder für den Kompetenzbereich Lesen (Deutsch) Neuntklässler mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund

Bundesland	Migrationshintergrund	Anteil in Prozent	M	(SE)	SD	d	Differenz der erreichten Kompetenzwerte zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und ohne
Baden-Württemberg	ohne Migrationshintergrund	72,8	520	(3,6)	83	0,69	-60
	mit Migrationshintergrund	16,3	460	(6,4)	82		
Bayern	ohne Migrationshintergrund	75,1	524	(3,1)	84	0,79	-70
	mit Migrationshintergrund	14,5	454	(7,6)	88		
Berlin	ohne Migrationshintergrund	65,4	508	(5,2)	98	0,77	-80
	mit Migrationshintergrund	29,3	428	(6,3)	96		
Bremen	ohne Migrationshintergrund	52,8	496	(6,3)	97	0,65	-68
	mit Migrationshintergrund	20,4	428	(9,4)	96		
Hamburg	ohne Migrationshintergrund	48,9	520	(4,3)	89	0,73	-73
	mit Migrationshintergrund	21,7	447	(5,9)	94		
Hessen	ohne Migrationshintergrund	76,6	506	(3,5)	85	0,66	-60
	mit Migrationshintergrund	20,6	446	(6,8)	93		
Niedersachsen	ohne Migrationshintergrund	83,7	499	(4,3)	96	0,56	-56
	mit Migrationshintergrund	12,8	443	(9,3)	102		
Nordrhein-Westfalen	ohne Migrationshintergrund	66,3	510	(2,9)	84	0,66	-59
	mit Migrationshintergrund	19,8	451	(7,0)	86		
Rheinland-Pfalz	ohne Migrationshintergrund	72,0	513	(3,6)	87	0,58	-54
	mit Migrationshintergrund	14,3	459	(9,4)	94		
Saarland	ohne Migrationshintergrund	72,8	505	(4,6)	89	0,71	-66
	mit Migrationshintergrund	12,6	439	(9,3)	88		
Deutschland	ohne Migrationshintergrund	73,4	511	(1,2)	87	0,66	-60
	mit Migrationshintergrund	15,7	451	(2,8)	90		

Quelle: Köller, Knigge und Tesch, Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, 2010, S. 216

Tab. 54 (Tab. zu Abb. 18): Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Neuntklässler mit Migrationshintergrund (M) zu denen ohne Migrationshintergrund (2009)

Bundesland	Differenz der Werte mit M von ohne M	Gruppenwerte
Rheinland-Pfalz	-54	-56
Niedersachsen	-56	
Nordrhein-Westfalen	-59	
Baden-Württemberg	-60	-64
Hessen	-60	
Saarland	-66	
Bremen	-68	
Bayern	-70	-74
Hamburg	-73	
Berlin	-80	
Deutschland	-60	

Tab. 55 (Tab. zu Abb. 19): Vorsprung in den erreichten Kompetenzpunkten im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern (2006)

Bundesland	Differenz in der Leseleistung	Gruppenwerte
Bayern	25	29
Sachsen	30	
Niedersachsen	30	
Sachsen-Anhalt	32	
Thüringen	33	44
Rheinland-Pfalz	34	
Nordrhein-Westfalen	38	
Saarland	42	
Baden-Württemberg	48	
Schleswig-Holstein	50	
Bremen	51	
Mecklenburg-Vorpommern	52	
Hessen	54	61
Brandenburg	55	
Hamburg	63	
Berlin	70	

Tab. 56: EG-Extremgruppenvergleich für Lesen im Fach Deutsch

Land	Lesen Deutsch					
	EGP-Klasse I–II		EGP-Klasse V–VII		Differenz	
	M	(SE)	M	(SE)	ΔM	(SE)
Bremen	516	(6,8)	424	(10,6)	92	(8,5)
Berlin	524	(6,2)	435	(6,6)	89	(6,4)
Hamburg	528	(4,5)	447	(6,1)	81	(5,3)
Bayern	538	(3,2)	467	(5,7)	72	(4,3)
Nordrhein-Westfalen	526	(3,2)	456	(5,9)	70	(4,3)
Saarland	522	(5,0)	453	(6,6)	69	(5,7)
Baden-Württemberg	534	(3,5)	466	(7,3)	68	(5,1)
Rheinland-Pfalz	528	(4,7)	462	(6,3)	66	(5,4)
Hessen	519	(3,7)	454	(6,2)	65	(4,8)
Schleswig-Holstein	521	(5,1)	460	(8,4)	61	(6,5)
Mecklenburg-Vorpommern	528	(4,4)	467	(6,3)	61	(5,2)
Sachsen	539	(6,1)	479	(8,6)	60	(7,2)
Sachsen-Anhalt	523	(6,7)	468	(7,6)	55	(7,1)
Niedersachsen	517	(4,4)	463	(6,5)	54	(5,4)
Thüringen	522	(5,3)	470	(7,3)	51	(6,2)
Brandenburg	511	(3,8)	462	(5,0)	48	(4,4)
Deutschland	528	(1,3)	461	(2,3)	67	(1,7)

Quelle: Köller, Knigge und Tesch, Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, 2010, S. 194

Tab. 57 (Tab. zu Abb. 20): Abstände von Jugendlichen in den erreichten Kompetenzpunkten im Lesen aus den oberen Sozialschichten zu denen aus den unteren Sozialschichten (EGP-Extremgruppenvergleich, 2009)

Bundesland	ΔM	Gruppenwerte
Brandenburg	48	52
Thüringen	51	
Niedersachsen	54	
Sachsen-Anhalt	55	
Sachsen	60	65
Schleswig-Holstein	61	
Mecklenburg-Vorpommern	61	
Hessen	65	
Rheinland-Pfalz	66	
Baden-Württemberg	68	
Saarland	69	
Nordrhein-Westfalen	70	84
Bayern	72	
Hamburg	81	
Berlin	89	
Bremen	92	
Deutschland	67	

Tab. 58, Teil 1: Mehrebenenanalysen zum Vergleich von Halbtags- und Ganztags-schulen und Schulleistung

	PIRLS N=3.418 SchülerInnen/178 Schulen							
	Lesen							
	I		II		III		IV	
	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value
Fixed Part								
Intercept	543,94	0,00	553,84	0,00	532,74	0,00	541,26	0,00
Ganztag	-8,62	0,19	-6,45	0,28	-10,33	0,08	-8,91	0,12
Mig1			-21,32	0,00			-15,74	0,00
Mig2			-46,09	0,00			-31,70	0,00
ISEI					1,32	0,00	1,14	0,00
GT*Mig1			-2,14	0,76			-0,85	0,90
GT*Mig2			-7,08	0,34			-4,58	0,53
GT*ISEI					0,20	0,10	0,20	0,11
Random part								
σ^2_e	2799,58	0,00	2524,93	0,00	2430,39	0,00	2290,95	0,00
σ^2_{u0}	1707,14	0,00	1364,22	0,00	1256,40		1082,57	0,00
$\sigma^2_{u1 \text{ Mig1}}$			198,23	0,23			1,38	0,99
$\sigma^2_{u1 \text{ Mig2}}$			598,40	0,00			489,84	0,01
$\sigma^2_{u1 \text{ ISEI}}$					0,02	0,86	0,00	0,98

Intercept (Referenzgruppe) = Halbtagsschule/beide Eltern in Deutschland geboren/ISEI von 40 (z. B. Verkäufer)

GT = Ganztag

Mig1 = ein Elternteil im Ausland geboren

Mig2 = beide Elternteile im Ausland geboren

ISEI = International Socio-Economic Index of Occupational Status

Tab. 58, Teil 2

Studie	TIMSS N=2.166 Schülerinnen/104 Schulen															
Abhängige Variable	Mathematik			Naturwissenschaften			Mathematik			Naturwissenschaften						
	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value				
Modell	I			II			III			IV						
Fixed Part																
Intercept	527,79	0,00	529,29	0,00	538,49	0,00	545,00	0,00	514,10	0,00	513,14	0,00	527,61	0,00		
Ganztag	-9,01	0,21	-7,54	0,36	-6,72	0,30	-3,26	0,62	-8,51	0,18	-6,37	0,38	-6,51	0,32	-1,58	0,82
Mig1					-38,72	0,00	-59,50	0,00					-16,32	0,09	-43,65	0,00
Mig2					-43,71	0,00	-62,85	0,00					-22,96	0,00	-44,08	0,00
ISEI									1,45	0,00	1,69	0,00	1,28	0,00	1,35	0,00
GT*Mig1					-8,18	0,50	1,34	0,93					-5,96	0,63	-2,74	0,86
GT*Mig2					-2,66	0,75	-13,78	0,17					-5,59	0,48	-16,68	0,16
GT*ISEI									0,06	0,71	0,00	0,98	0,07	0,71	-0,02	0,92
Random part																
σ^2_e	2997,52	0,00	3965,72	0,00	2822,88	0,00	3485,65	0,00	2634,77	0,00	3481,80	0,00	2573,38	0,00	3248,26	0,00
σ^2_{u0}	1149,45	0,00	1483,73	0,00	760,71	0,03	795,66	0,01	725,02	0,00	944,03	0,00	581,35	0,04	606,73	0,01
$\sigma^2_{u1 \text{ Mig1}}$					56,44	0,90	1378,12	0,32					1,05	1,00	970,69	0,31
$\sigma^2_{u1 \text{ Mig2}}$					12,95	0,95	346,31	0,33					1,07	1,00	0,00	0,83
$\sigma^2_{u1 \text{ ISEI}}$									0,00	1,00	0,04	0,75	0,00	0,97	0,01	0,94
Intercept (Referenzgruppe) = Halbtagschule/beide Eltern in Deutschland geboren/ISEI von 40 (z. B. Verkäufer)																
GT = Ganzttag																
Mig1 = ein Elternteil im Ausland geboren																
Mig2 = beide Elternteile im Ausland geboren																
ISEI = International Socio-Economic Index of Occupational Status																

Tab. 58, Teil 3

Studie	PISA N=14.734 SchülerInnen/588 Schulen												
Abhängige Variable	Lesen		Mathematik		Naturwissen-schaften		Lesen		Mathematik		Naturwissen-schaften		
Modell	I						II						
	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	
Fixed Part													
Intercept	493,35	0,00	500,25	0,00	513,61	0,00	501,70	0,00	507,70	0,00	523,97	0,00	
Ganztag	-4,73	0,44	-7,74	0,18	-7,83	0,19	-5,43	0,35	-6,50	0,24	-7,44	0,17	
Mig1							-18,44	0,00	-21,97	0,00	-20,49	0,00	
Mig2							-48,52	0,00	-42,79	0,00	-61,72	0,00	
ISEI													
GT*Mig1							6,22	0,38	0,10	0,99	4,90	0,41	
GT*Mig2							8,34	0,11	1,87	0,67	6,60	0,13	
GT*ISEI													
Random part													
σ^2_e	4669,31	0,00	4087,72	0,00	4555,40	0,00	4303,17	0,00	3775,58	0,00	4141,98	0,00	
σ^2_{u0}	5031,40	0,00	4475,22	0,00	4850,11	0,00	4651,81	0,00	4276,00	0,00	4272,58	0,00	
$\sigma^2_{u1 \text{ Mig1}}$							2013,70	0,02	1623,97	0,01	721,22	0,01	
$\sigma^2_{u1 \text{ Mig2}}$							1336,81	0,00	715,70	0,00	610,75	0,00	
$\sigma^2_{u1 \text{ ISEI}}$													

Intercept (Referenzgruppe) = Halbtagschule/beide Eltern in Deutschland geboren/ISEI von 40 (z. B. Verkäufer)

GT = Ganztag

Mig1 = ein Elternteil im Ausland geboren

Mig2 = beide Elternteile im Ausland geboren

ISEI = International Socio-Economic Index of Occupational Status

Tab. 58, Teil 3 Fortsetzung

	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften		Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	III						IV					
	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value	Est	P-Value
	486,64	0,00	492,69	0,00	505,10	0,00	496,01	0,00	500,87	0,00	516,73	0,00
	-4,08	0,49	-7,64	0,17	-7,59	0,18	-5,15	0,37	-7,07	0,19	-7,43	0,16
							-18,43	0,00	-21,36	0,00	-20,32	0,00
							-44,51	0,00	-37,63	0,00	-56,77	0,00
	0,65	0,00	0,70	0,00	0,81	0,00	0,48	0,00	0,56	0,00	0,62	0,00
							6,86	0,33	0,50	0,94	5,55	0,34
							8,21	0,12	2,66	0,52	6,81	0,12
	-0,06	0,51	0,04	0,64	-0,01	0,93	-0,03	0,74	0,04	0,63	-0,01	0,94
	4571,28	0,00	3934,90	0,00	4369,97	0,00	4257,15	0,00	3763,75	0,00	4064,73	0,00
	4730,25	0,00	4178,67	0,00	4362,13	0,00	4292,77	0,00	3848,83	0,00	3806,23	0,00
							2269,27	0,02	1508,18	0,01	674,58	0,01
							1232,12	0,00	0,06	1,00	596,89	0,00
	0,12	0,05	0,17	0,01	0,17	0,01	0,08	0,17	0,14	0,01	0,11	0,04

Tab. 59: Erreichte Abschlüsse der Absolventen der allgemeinbildenden Schulen 2009 in Deutschland

Erreichter Abschluss	Anzahl absolut	Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Prozent
Hauptschulabschluss	186.126	22,4
Realschulabschluss/mittlerer Abschluss	359.545	42,4
Fachhochschulreife	13.006	1,4
Allgemeine Hochschulreife	268.253	27,9
Summe aller erworbenen Abschlüsse	826.930	94,1
Summe Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife	281.259	29,3

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

Tab. 60: Erreichte Allgemeine Hochschulreife in Deutschland 2008 und 2009

D*	Erworbene allgemeine Hochschulreife, absolut		Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Prozent	
	2008	2009	2008	2009
	266.250	268.253	27,4	27,9

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

* Deutschland

Tab. 61: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife 2009 an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden Schulen

Bundesland	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	33.188	130.435	25,4
Bayern	33.501	148.544	22,6
Berlin	12.974	37.963	34,2
Brandenburg	11.884	32.751	36,3
Bremen	2.535	7.523	33,7
Hamburg	7.267	18.394	39,5
Hessen	20.254	68.322	29,6
Mecklenburg-Vorpommern*	5.649	20.188	28,0
Niedersachsen	23.586	94.867	24,9
Nordrhein-Westfalen	74.889	215.288	34,8
Rheinland-Pfalz	13.872	48.759	28,5
Saarland*	3.191	11.926	26,8
Sachsen	12.118	42.882	28,3
Sachsen-Anhalt	7.057	25.711	27,4
Schleswig-Holstein	9.019	33.037	27,3
Thüringen	7.482	24.017	31,2
Deutschland	278.466	960.607	29,0

* Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 die Daten aus dem Jahr 2008 verwendet. Gleichaltrige Wohnbevölkerung ist der Durchschnitt der 17- bis unter 20-Jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-Jährigen (13 Schuljahre) der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Für MV wird der Durchschnitt der 17- bis unter 21-Jährigen verwendet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik; KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

Tab. 62 (Tab. zu Abb. 21): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden Schulen (2009)

Bundesland	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Gruppenwerte in Prozent
Hamburg	39,5	7.267	18.394	35,2
Brandenburg	36,3	11.884	32.751	
Nordrhein-Westfalen	34,8	74.889	215.288	
Berlin	34,2	12.974	37.963	
Bremen	33,7	2.535	7.523	28,8
Thüringen	31,2	7.482	24.017	
Hessen	29,6	20.254	68.322	
Rheinland-Pfalz	28,5	13.872	48.759	
Sachsen	28,3	12.118	42.882	
Mecklenburg-Vorpommern	28,0	5.649	20.188	
Sachsen-Anhalt	27,4	7.057	25.711	
Schleswig-Holstein	27,3	9.019	33.037	
Saarland*	26,8	3.191	11.926	24,2
Baden-Württemberg	25,4	33.188	130.435	
Niedersachsen	24,9	23.586	94.867	
Bayern	22,6	33.501	148.544	
Deutschland	29,0	278.466	960.607	

* Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 die Daten aus dem Jahr 2008 verwendet.

Tab. 63: Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife 2008 und 2009 in den Ländern

Bundesland	Absolventen mit Hochschulreife absolut		Anteil an der Wohnbevölkerung in Prozent	
	2008	2009	2008	2009
Baden-Württemberg	31.979	33.188	24,9	25,4
Bayern	31.823	33.501	21,8	22,6
Berlin	13.119	12.974	34,1	34,2
Brandenburg	10.938	11.884	31,5	36,3
Bremen	2.574	2.535	34,3	33,7
Hamburg	6.717	7.267	37,1	39,5
Hessen	19.898	20.254	29,5	29,6
Mecklenburg-Vorpommern	11.440	5.649	48,2	28,0
Niedersachsen	22.150	23.586	23,7	24,9
Nordrhein-Westfalen	73.213	74.889	34,4	34,8
Rheinland-Pfalz	13.513	13.872	27,9	28,5
Saarland	3.191	5.984	26,8	49,7
Sachsen	13.924	12.118	27,5	28,3
Sachsen-Anhalt	8.908	7.057	28,9	27,4
Schleswig-Holstein	8.426	9.019	26,0	27,3
Thüringen	8.494	7.482	29,6	31,2
Deutschland	280.307	281.259	28,8	29,3

Gleichaltrige Wohnbevölkerung ist der Durchschnitt der 17- bis unter 20-Jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-Jährigen (13 Schuljahre) der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Für MV wird der Durchschnitt der 17- bis unter 21-Jährigen verwendet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik; KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

Tab. 64: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife 2009 an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Bundesland	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	65.597	130.435	50,3
Bayern	55.844	148.544	37,6
Berlin	17.362	37.963	45,7
Brandenburg	15.428	32.751	47,1
Bremen	3.476	7.523	46,2
Hamburg	9.666	18.394	52,5
Hessen	32.931	68.322	48,2
Mecklenburg-Vorpommern*	7.217	20.188	35,7
Niedersachsen	39.843	94.867	42,0
Nordrhein-Westfalen	116.435	215.288	54,1
Rheinland-Pfalz	21.881	48.759	44,9
Saarland*	6.189	11.926	51,9
Sachsen	18.523	42.882	43,2
Sachsen-Anhalt	9.970	25.711	38,8
Schleswig-Holstein	14.148	33.037	42,8
Thüringen	11.340	24.017	47,2
Deutschland	445.850	960.607	46,4

* Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 Daten aus dem Jahr 2008 verwendet. Gleichaltrige Wohnbevölkerung ist der Durchschnitt der 17- bis unter 20-Jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-Jährigen (13 Schuljahre) der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Für MV wird der Durchschnitt der 17- bis unter 21-Jährigen verwendet.

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

Tab. 65 (Tab. zu Abb. 22): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (2009)

Bundesland	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Gruppenwerte in Prozent
Nordrhein-Westfalen	54,1	116.435	215.288	52,6
Hamburg	52,5	9.666	18.394	
Saarland*	51,9	6.189	11.926	
Baden-Württemberg	50,3	65.597	130.435	
Hessen	48,2	32.931	68.322	45,8
Thüringen	47,2	11.340	24.017	
Brandenburg	47,1	15.428	32.751	
Bremen	46,2	3.476	7.523	
Berlin	45,7	17.362	37.963	
Rheinland-Pfalz	44,9	21.881	48.759	
Sachsen	43,2	18.523	42.882	
Schleswig-Holstein	42,8	14.148	33.037	39,0
Niedersachsen	42,0	39.843	94.867	
Sachsen-Anhalt	38,8	9.970	25.711	
Bayern	37,6	55.844	148.544	
Mecklenburg-Vorpommern	35,7	7.217	20.188	
Deutschland	46,4	445.850	960.607	

* Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs im Jahr 2009 Daten aus dem Jahr 2008 verwendet.

Tab. 66 (Tab. zu Abb. 23): Zusammenführung der mittleren Kompetenzwerte im Lesen von Neuntklässlern und erreichte Anteile an Absolventen mit Hochschulreife in den allgemein-bildenden Schulen (2009, Schuljahr 2009/10)

Bundesland	mittlere Kompetenzwerte im Fach Lesen	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	504	25,4
Bayern	509	22,6
Berlin	480	34,2
Brandenburg	485	36,3
Bremen	469	33,7
Hamburg	484	39,5
Hessen	492	29,6
Mecklenburg-Vorpommern*	493	28,0
Niedersachsen	490	24,9
Nordrhein-Westfalen	490	34,8
Rheinland-Pfalz	497	28,5
Saarland*	492	26,8
Sachsen	508	28,3
Sachsen-Anhalt	496	27,4
Schleswig-Holstein	488	27,3
Thüringen	497	31,2
Deutschland	496	29,0

* Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 Daten aus dem Jahr 2008 verwendet. Gleichaltrige Wohnbevölkerung ist der Durchschnitt der 17- bis unter 20-Jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-Jährigen (13 Schuljahre) der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Für MV wird der Durchschnitt der 17- bis unter 21-Jährigen verwendet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Köller, Knigge und Tesch, Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, 2010, S. 88

Tab. 67: Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem 2008 und 2009 in Deutschland

D*	Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut		Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Prozent	
	2008	2009	2008	2009
	64.880	58.305	7,5	7,0

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

* Deutschland

Tab. 68: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter 2009

Bundesland	Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut	gleichaltrige Wohnbevölkerung absolut	Anteil Abgänger ohne Hauptschulabschluss an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	6.796	119.373	5,7
Bayern	8.187	136.548	6,0
Berlin	2.777	26.695	10,4
Brandenburg	1.938	17.670	11,0
Bremen	463	6.269	7,4
Hamburg	1.213	14.789	8,2
Hessen	4.464	62.270	7,2
Mecklenburg-Vorpommern	1.617	11.447	14,1
Niedersachsen	5.556	90.126	6,2
Nordrhein-Westfalen	13.339	205.259	6,5
Rheinland-Pfalz	3.076	44.750	6,9
Saarland	710	10.808	6,6
Sachsen	2.690	23.938	11,2
Sachsen-Anhalt	1.982	16.170	12,3
Schleswig-Holstein	2.222	31.102	7,1
Thüringen	1.275	13.520	9,4
Deutschland	58.305	830.734	7,0

Aus den Klassen 7 und 8 und nach erfolglosem Besuch des 9. Schuljahres.

Gleichaltrige Wohnbevölkerung: Durchschnitt der 14- bis unter 17-Jährigen (BW, BY, HH, HE, NI, RP, SL, SN, SH, TH) bzw. 15- bis unter 18-Jährigen (BE, BB, HB, MV, NW, ST) der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres.

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 69 (Tab. zu Abb. 24): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter (2009)

Bundesland	Anteil Abgänger ohne Hauptschulabschluss an Wohnbevölkerung in Prozent	Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut	gleichaltrige Wohnbevölkerung absolut	Gruppenwerte in Prozent
Baden-Württemberg	5,7	6.796	119.373	6,1
Bayern	6,0	8.187	136.548	
Niedersachsen	6,2	5.556	90.126	
Nordrhein-Westfalen	6,5	13.339	205.259	
Saarland	6,6	710	10.808	7,7
Rheinland-Pfalz	6,9	3.076	44.750	
Schleswig-Holstein	7,1	2.222	31.102	
Hessen	7,2	4.464	62.270	
Bremen	7,4	463	6.269	
Hamburg	8,2	1.213	14.789	
Thüringen	9,4	1.275	13.520	
Berlin	10,4	2.777	26.695	
Brandenburg	11,0	1.938	17.670	11,9
Sachsen	11,2	2.690	23.938	
Sachsen-Anhalt	12,3	1.982	16.170	
Mecklenburg-Vorpommern	14,1	1.617	11.447	
Deutschland	7,0	58.305	830.734	

Tab. 70: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den Förderschulen an allen Abgängern 2008 und 2009 in Deutschland

	Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den Förderschulen absolut		Alle Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut		Anteil Abgänger aus Förderschulen an allen Abgängern in Prozent	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009
D*	35.412	33.174	64.880	58.305	54,6	56,9

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

* Deutschland

Tab. 71: Anteil der ausländischen und deutschen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der jeweiligen alterstypischen Bevölkerung in Deutschland 2009

	ausländische Abgänger ohne Abschluss absolut	Durchschnitt der ausländischen Bevölkerung im typischen Alter absolut	deutsche Abgänger ohne Abschluss absolut	Durchschnitt der deutschen Bevölkerung im typischen Alter absolut	Anteil ausländische Abgänger an ausländischer Bevölkerung in Prozent	Anteil deutsche Abgänger an deutscher Bevölkerung in Prozent
D*	11.602	82.778	46.752	749.508	14,0	6,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2011, Fachserie 11, Reihe 1; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

* Deutschland

Tab. 72: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Bevölkerung in Deutschland 2009

Bundesland	ausländische Abgänger ohne Abschluss absolut	Durchschnitt der ausländischen Bevölkerung im typischen Alter absolut	Anteil ausländische Abgänger an ausländischer Bevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	1.991	14.122	14,1
Bayern	1.689	12.133	13,9
Berlin	659	4.680	14,1
Brandenburg	17	721	2,4
Bremen	116	907	12,8
Hamburg	380	2.367	16,1
Hessen	1.353	7.631	17,7
Mecklenburg-Vorpommern	31	399	7,8
Niedersachsen	1.006	6.630	15,2
Nordrhein-Westfalen	3.316	24.604	13,5
Rheinland-Pfalz	488	3.984	12,2
Saarland	124	976	12,7
Sachsen	157	960	16,4
Sachsen-Anhalt	44	484	9,1
Schleswig-Holstein	205	1.717	11,9
Thüringen	26	463	5,6
Deutschland	11.602	82.778	14,0

Gleichaltrige Wohnbevölkerung: Durchschnitt der 14- bis unter 17-Jährigen (BW, BY, HH, HE, NI, RP, SL, SN, SH, TH) bzw. der 15- bis unter 18-Jährigen (BE, BB, HB, MV, NW, ST) der ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des Vorjahres.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2011, Fachserie 11, Reihe 1; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 73 (Tab. zu Abb. 25): Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter (2009)

Bundesland	Anteil ausländische Abgänger an ausländischer Bevölkerung in Prozent	ausländische Abgänger ohne Abschluss absolut	Durchschnitt der ausländischen Bevölkerung im typischen Alter absolut	Gruppenwerte in Prozent
Brandenburg	2,4	17	721	5,7
Thüringen	5,6	26	463	
Mecklenburg-Vorpommern	7,8	31	399	
Sachsen-Anhalt	9,1	44	484	
Schleswig-Holstein	11,9	205	1.717	13,6
Rheinland-Pfalz	12,2	488	3.984	
Saarland	12,7	124	976	
Bremen	12,8	116	907	
Nordrhein-Westfalen	13,5	3.316	24.604	
Bayern	13,9	1.689	12.133	
Berlin	14,1	659	4.680	
Baden-Württemberg	14,1	1.991	14.122	16,5
Niedersachsen	15,2	1.006	6.630	
Hamburg	16,1	380	2.367	
Sachsen	16,4	157	960	
Hessen	17,7	1.353	7.631	
Deutschland	14,0	11.602	82.778	

Tab. 74: An den beruflichen Schulen erworbene Hauptschulabschlüsse 2009

Bundesland	an beruflichen Schulen erworbener Hauptschulabschluss absolut	Quote der erworbenen Hauptschul- abschlüsse an beruflichen Schulen an der typischen Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	4.034	3,4
Bayern	4.376	3,2
Berlin	1.275	4,8
Brandenburg	1.872	10,6
Bremen	344	5,5
Hamburg	542	3,7
Hessen	1.783	2,9
Mecklenburg-Vorpommern	987	8,6
Niedersachsen	2.743	3,0
Nordrhein-Westfalen	9.036	4,4
Rheinland-Pfalz	1.566	3,5
Saarland	446	4,1
Sachsen	2.078	8,7
Sachsen-Anhalt	818	5,1
Schleswig-Holstein	1.554	5,0
Thüringen	670	5,0
Deutschland	34.124	4,1

Gleichaltrige Wohnbevölkerung: Durchschnitt der 14- bis unter 17-Jährigen (BW, BY, HH, HE, NL, RP, SL, SN, SH, TH) bzw. der 15- bis unter 18-Jährigen (BE, BB, HB, MV, NW, ST) der ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des Vorjahres.

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 75 (Tab. zu Abb. 26): Zusammenführung Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter (2009)

Bundesland	ohne Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in Prozent	erworbene Hauptschulabschlüsse an den beruflichen Schulen in Prozent
Baden-Württemberg	5,7	3,4
Bayern	6,0	3,2
Berlin	10,4	4,8
Brandenburg	11,0	10,6
Bremen	7,4	5,5
Hamburg	8,2	3,7
Hessen	7,2	2,9
Mecklenburg-Vorpommern	14,1	8,6
Niedersachsen	6,2	3,0
Nordrhein-Westfalen	6,5	4,4
Rheinland-Pfalz	6,9	3,5
Saarland*	6,6	4,1
Sachsen	11,2	8,7
Sachsen-Anhalt	12,3	5,1
Schleswig-Holstein	7,1	5,0
Thüringen	9,4	5,0

*Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 die Daten aus dem Jahr 2008 verwendet.

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Bevölkerungsstatistik; Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen.

Tab. 76: Abgänger und Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen insgesamt in Deutschland 2009

	Abgänger und Absolventen gesamt	davon Absolventen in Prozent
D*	885.235	93,4

Quelle: KMK-Statistik: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

* Deutschland

Die Autoren und die Autorin

Prof. Dr. Wilfried Bos, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Lehrstuhl für Bildungsforschung und Qualitätssicherung. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

PD Dr. Nils Berkemeyer, akad. Rat auf Zeit am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung.

Veronika Maniti, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Bildungsgerechtigkeit, Regionalisierung.

