

Chancenspiegel 2013

*Bertelsmann Stiftung,
Institut für Schulentwicklungsforschung der
Technischen Universität Dortmund
Institut für Erziehungswissenschaft der
Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.)*

Chancenspiegel 2013

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen
Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag

Autorinnen und Autoren:

Nils Berkemeyer

Wilfried Bos

Veronika Manitius

Björn Hermstein

Jana Khalatbari

Unter Mitarbeit von:

Michael Kanders

Rolf Strietholt

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.

© 2013 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Christian Ebel
Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld
Herstellung: Sabine Reimann
Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke
Umschlagabbildung: Ulfert Engelkes, Kassel
Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld
ISBN 978-3-86793-505-0

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Vorwort	7
I Rahmenkonzept	11
1. Einleitung	11
2. Schulsysteme und Gerechtigkeit – Hinweise zum theoretischen Verständnis des Chancenspiegels	12
2.1 Schulsysteme als Untersuchungsgegenstand im Chancenspiegel	13
2.2 Schulsysteme und ihre gesellschaftlichen Funktionen	15
2.3 Betrachtung von Schulsystemen mithilfe von Gerechtigkeitstheorien ..	18
2.4 Die vier Gerechtigkeitsdimensionen im Chancenspiegel	20
3. Zur Veränderung von Schulsystemen	24
4. Methodische Hinweise	29
5. Grenzen und Perspektiven	33
II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Dimensionen	35
1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme	35
1.1 Besondere Förderbedarfe und Schulungsformen	36
1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen	48
2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung	57
2.1 Übergänge und Durchlässigkeit	59
2.2 Anschlüsse	76
3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme	85
3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme	87
3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft	95

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme	101
4.1 Erworbene Abschlüsse	103
4.2 Fehlende Abschlüsse	109
5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich	116
III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur Unterstützung des schulischen Ganztagsausbaus	125
1. Einleitung	125
2. Das bildungspolitische Ereignis »PISA 2000« als Impuls für die jüngere Ganztagschulentwicklung	128
3. Zur bildungspolitischen Kommunikation des schulischen Ganztags in der Öffentlichkeit	129
4. Verankerungen des Ganztags in den Schulgesetzen der Länder	134
5. Zur Verteilung von Fördermaßnahmen aus dem IZBB-Programm in den Ländern	136
6. Regelungen zu ressourcenbezogenen Unterstützungsleistungen der Länder für Schulen mit Ganztagsangeboten: Fokus zusätzliches Lehrpersonal	143
7. Ganztagschule und Chancengerechtigkeit – eine Diskussion auf Grundlage des Forschungsstands	148
8. Zusammenfassung	151
IV Fazit und Ausblick	155
V Anhang	161
1. Anmerkungen	161
2. Literatur	165
3. Tabellenverzeichnis	192
4. Abbildungsverzeichnis	192
5. Die Autorinnen und Autoren	258
6. Abstract	259

Vorwort

Bildungschancen in Deutschland: positive Trends, aber weiter großer Handlungsbedarf

Faire Bildungschancen für alle Kinder und Jugendliche sind für die Zukunftsfähigkeit und den Zusammenhalt eines Landes von grundlegender Bedeutung. Darüber gibt es keinen Streit im Land. Wie fair bzw. gerecht es aber im deutschen Bildungswesen konkret zugeht, darüber wurde schon länger erbittert gestritten – oft mehr ideologisch als faktenbasiert. Erst die PISA-Premiere vor gut zehn Jahren warf ein besonderes empirisches Schlaglicht auf die Chancengerechtigkeit in Deutschlands Schulen. Ein zentraler Befund lautete damals: In keinem anderen OECD-Land hängt der Bildungserfolg so stark von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland. Diese Diagnose hat dazu beigetragen, die bildungspolitische Debatte hier zu Lande etwas zu entideologisieren, aber noch immer schlagen die Wogen von Zeit zu Zeit hoch – auch, weil die Definition von Chancengerechtigkeit als ungeklärt gilt, wie auch die Frage, anhand welcher Indikatoren sie zu messen ist.

Der Chancenspiegel, der im vergangenen Jahr erstmals erschien, versucht diese Lücke zu schließen. Er fokussiert, anders als andere Formate der Bildungsberichterstattung, auf ein einzelnes Thema: die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme Deutschlands. Dabei nimmt das Instrument sowohl die Integrationskraft und die Durchlässigkeit von Schulsystemen in den Blick als auch Dimensionen der Leistungsfähigkeit wie die Kompetenzförderung oder die Abschlüsse. Denn ein Schulsystem kann nur dann als fair bzw. gerecht angesehen werden, wenn es den Kindern und Jugendlichen Chancen eröffnet, ihr Potenzial zu entfalten und herausragende Leistungen zu erzielen – unabhängig von ihrer Herkunft. Andersgesagt: Leistung und Gerechtigkeit sind kein Widerspruch in einem Bildungssystem, das allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden will.

Ein Jahr nach seiner Erstauflage analysiert der vorliegende Chancenspiegel nun erstmals die Veränderung von Bildungschancen in der Zeitperspektive. Verglichen werden vorrangig Zahlen und Daten aus dem Schuljahr 2011/12 mit denen aus dem

Schuljahr 2009/10. Gewisse Einschränkungen erfahren mussten die Autoren wegen fehlender Verfügbarkeit von und mangelnden Zugangs zu Daten im Bereich der Kompetenzförderung. Trotzdem lassen sich deutliche Trends ablesen.

Das zentrale Ergebnis lautet: Die Chancengerechtigkeit hat sich in den vergangenen zwei Jahren deutschlandweit leicht verbessert. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Das Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, ist in fast allen Bundesländern gesunken, und die Chancen auf den Erwerb der Hochschulreife sind in den meisten Bundesländern gestiegen. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass nach wie vor großer Handlungsbedarf besteht. Immer noch ist das Risiko für Förder-schüler hoch, separat unterrichtet zu werden. Und die Aussicht eines Schülers, einen Platz in einer Ganztagschule zu bekommen, ist weiterhin eher gering, vor allem im Blick auf gebundene Ganztagschulen, die nach empirischen Studien für die Bildungschancen besonders wirksam sind. Nicht zuletzt deshalb hat auch weiterhin die soziale Herkunft großen Einfluss auf den Bildungserfolg. Das gilt für den Primarbereich, auf den bei der Kompetenzförderung im vorliegenden Chancenspiegel fokussiert wird wie auch für den Sekundarbereich, der im vergangenen Jahr im Fokus des ersten Chancenspiegels stand.

Unverändert stark ausgeprägt ist das Gefälle zwischen den Bundesländern. So zeigt der unterschiedliche Umgang mit Inklusion und schulischem Ganztags, dass es für diese zentralen Herausforderungen nach wie vor kein gemeinsames Verständnis der Länder oder bundesweite Standards gibt. Im Ergebnis bedeutet das auch, dass die Schulsysteme der Länder den Kindern und Jugendlichen höchst unterschiedliche Bildungschancen bieten – wenn auch kein Land überall vorbildlich und kein Land überall Schlusslicht ist. Wir freuen uns, wenn der Ländervergleich im Chancenspiegel für die Stärken und Schwächen der jeweiligen Schulsysteme sensibilisiert und Impulse gibt, an welchen gelungenen Beispielen sich Politik im Bildungsföderalismus orientieren kann.

Zweifellos liegt im ganztägigen Lernen ein großes Potenzial für mehr Chancengerechtigkeit und größere Leistungsfähigkeit im Schulsystem, das noch nicht ausreichend genutzt wird. Der qualitative Teil des Chancenspiegels beschäftigt sich deshalb in diesem Jahr mit Strategien zum Ausbau der Ganztagschulen in den Bundesländern.

Wir danken Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Veronika Manitius und ihren Teams an den Universitäten Dortmund und Jena für die Erarbeitung des zweiten Chancenspiegels. Ihr innovativer Ansatz, die zurzeit zentralen Theorien der Gerechtigkeit mit der Schultheorie zu verbinden und ein empirie- bzw. indikatoren-gestütztes Verständnis von Chancengerechtigkeit grundzulegen, ist unserer Meinung nach ein Meilenstein für eine sachliche Debatte um faire Bildungschancen in Deutschland. Auch dem wissenschaftlichen Beirat danken wir herzlich für sein Engagement bei der Qualitätssicherung des Instruments, namentlich Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Dr. Knut Schwippert, Prof. Dr. Horst Weishaupt und Prof. Dr. Ludwig Wigger.

Wir sind überzeugt, dass Staat und Gesellschaft weiter intensiv an Lösungen für mehr Chancengerechtigkeit in unserem Schulwesen arbeiten müssen. Mit dem Chancenspiegel 2013 laden wir deshalb erneut alle Bildungsinteressierten ein, sich an der Debatte über die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in unserem Land zu beteiligen. Alle Verantwortliche in den Bundesländern hoffen wir dabei zu unterstützen, voneinander zu lernen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Ulrich Kober
Director
Programm Integration und Bildung
der Bertelsmann Stiftung

I Rahmenkonzept

1. Einleitung

Der Chancenspiegel ist ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Im Jahr 2012 erschien der erste Chancenspiegel (Berkemeyer, Bos und Mani-tius 2012). Die dort erstmals vorgestellte gerechtigkeitsfokussierte Konzeption des Instruments zur Untersuchung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen ist auch das Grundgerüst des hier vorgelegten zweiten Chancenspiegels. Erneut stellen wir mithilfe der Analyse der Schulsysteme in vier Gerechtigkeitsdimensionen einen Beitrag für die Diskussion über gerechte und leistungsfähige Schulsysteme bereit. Nach einer Bestandsaufnahme im ersten Chancenspiegel werden nun neben der Beschreibung des Status quo auch Veränderungen in den Schulsystemen hinsichtlich der betrachteten Indikatoren zwischen zwei Berichtslegungen aufgezeigt, wobei ein Zeitraum von drei Schuljahren abgebildet werden kann.

Der Chancenspiegel gliedert sich in drei Teile. Die Rahmenkonzeption behandelt die theoretische Fundierung und die Indikatorisierung des Instruments. Im eigentlichen Hauptteil erfolgt dann die empirische Betrachtung der Schulsysteme im Hinblick auf ihre Chancengerechtigkeit. Dies geschieht in den vier Gerechtigkeitsdimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« unter Rückgriff auf aktuelle Daten aus der amtlichen Statistik und Studien der empirischen Bildungsforschung, wie IGLU 2011 (Bos et al. 2012a). In einem dritten Teil, dem sogenannten Thementeil, wenden wir uns den Aktivitäten und Bemühungen der Länder zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit ihrer Schulsysteme zu. Dabei untersuchen wir unter dem übergreifenden Fokus »individuelle Förderung«, die als bedeutsame Strategie für die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit gilt, inwiefern die Länder hier Maßnahmen initiieren.

Um den Analysefokus einzugrenzen, werden in jedem Chancenspiegel andere Themen der individuellen Förderung behandelt. Wurden im ersten Chancenspiegel

Strategien zur Sprach- und Leseförderung vorgestellt, so betrachten wir in diesem Jahr die Aktivitäten der Länder zum Ausbau des schulischen Ganztags, der politisch besehen besonders das Ziel einer verbesserten Förderung von Schülerinnen¹ und Schülern verfolgt.

Die Unterscheidung des Chancenspiegels in einen Hauptteil, in dem empirisch anhand von Indikatoren Beschreibungen zum Status quo der Schulsysteme vorgenommen werden, und einen Thementeil, der auch qualitative Analysen vornimmt und über einzelne Steuerungsversuche in den Schulsystemen berichtet, kommt der zunehmenden Forderung nach, Bildungsberichte um qualitative Aspekte, etwa zu problemorientierten Aktivitäten, zu erweitern (Döbert 2010).

2. Schulsysteme und Gerechtigkeit – Hinweise zum theoretischen Verständnis des Chancenspiegels

Der Chancenspiegel ist ein Instrument, das über die Chancengerechtigkeit der 16 deutschen Schulsysteme indikatorenbasiert Auskunft gibt. Damit ist der Gegenstand benannt, mit dem wir uns beschäftigen (die Schulsysteme), und gleichzeitig der thematische Analysefokus beschrieben, mit dem wir diesen Gegenstand untersuchen möchten, nämlich die Frage, was die Schulsysteme der Bundesländer für die Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen. Diese Analyseperspektive wirft wiederum vielfältige Fragen auf, anhand derer unterschiedlichen Aspekten von Chancengerechtigkeit nachgegangen werden kann:

Inwieweit ermöglichen beispielsweise die Schulsysteme ein gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen? Inwiefern besteht in den Schulsystemen eine Kopplung zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und ihrem Bildungserfolg? Inwieweit lassen die Schulsysteme die Anwendung von Praxen wie etwa die Klassenwiederholung zu, die in der Folge zu geringeren Teilhabemöglichkeiten führen können, etwa wenn damit ein Wechsel in eine niedrigere Schulart einhergeht? Wie ist es um den Anteil der Jugendlichen bestellt, der die Schule ohne einen Schulabschluss verlässt und dem folglich nur beschränkt Teilhabechancen an den weiteren gesellschaftlichen Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung steht? Dies sind einige der Fragen, denen der Chancenspiegel nachgeht, um die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme umfassend, wenn auch nicht voll umfänglich beschreiben zu können.

Die Gerechtigkeitsperspektive bietet sich hierfür an (Wigger 2011; Stojanov 2008), postuliert man, wie der bekannte Gerechtigkeitstheoretiker John Rawls (1979), dass Institutionen gesellschaftlicher Regelung – und als solch eine Institution begreifen wir das Schulsystem – gerecht zu sein haben. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Gerechtigkeitsperspektive erfordert, dass nicht nur institutionelle Regelungen auf Verstöße untersucht werden müssen, sondern die institutionalisierten Verfahrensregeln selbst auch der Überprüfung bedürfen (Honneth 2011). Dass dies geschieht, zeigt sich unter anderem daran, dass die Bildungspolitik beispielsweise Maßnahmen bis hin zu Gesetzesänderungen ergreift, um die Praxis

neu zu steuern und zu verändern. Wir werden auf die Änderungen von Schulsystemen und auch auf die Bemühungen der Länder um die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit noch zu sprechen kommen.

Schule ist in unserem Verständnis nach wie vor der zentrale Ort institutionalisierter Bildung. Dies soll nicht ausblenden, dass der Perspektive von Bildung im Lebenslauf (Tippelt et al. 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2010, 2012), des nonformalen und informellen Lernens, welches natürlich auch im Kontext von Schule stattfindet (Rauschenbach, Düx und Sass 2006), und besonders der frühkindlichen Bildung ebenfalls hohe Bedeutung zugesprochen wird. Nach wie vor ist jedoch Schule der Bildungsbereich, den – über die Schulpflicht abgesichert – alle Kinder als einen vergleichsweise langen und wichtigen bildungsbiografischen Abschnitt erfahren, an dessen Ende mit der Zertifikatsvergabe entscheidende Weichen für die weiteren Lebenschancen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten junger Menschen gestellt werden. Somit wenden wir uns im Chancenspiegel fast ausschließlich den Schulsystemen zu; ergänzend werden vereinzelt Befunde zu den Anschlussbereichen des Berufsbildungssystems und der Hochschule betrachtet.

2.1 Schulsysteme als Untersuchungsgegenstand im Chancenspiegel

Es gibt verschiedene thematische Perspektiven und theoretische Ansätze, um unseren Gegenstand, die Schulsysteme der Länder, zunächst rein definitorisch zu fassen. Schulsysteme werden beispielsweise als die Gesamtzahl aller Schulen verstanden (Cortina et al. 2008). Schulsysteme können ganz allgemein als ein Funktionssystem der Gesellschaft beschrieben werden (als Bestandteil des Erziehungssystems, vgl. Luhmann 2002, oder strukturfunktionalistisch, vgl. Parsons 1968), als stratifiziertes Gefüge mit Bildungsinstitutionen, die in einem konkreten bildungsbiografischen Lebensabschnitt junger Menschen agieren (van Ackeren und Klein 2012). In einer stärker konflikttheoretischen Perspektive können Schulsysteme als Reproduktionsinstanz für die unterschiedlichen sozialen Schichten aufgefasst werden (Bourdieu und Passeron 1971). So sind viele Varianten der Beschreibung je nach thematischem Fokus und Theorieansatz vorstellbar.

Der Chancenspiegel verzichtet hier zunächst auf eine enge Festlegung; vielmehr begreifen wir die Schulsysteme vorrangig als jenes juristisch beschriebene Institutionengefüge, welches sich zwischen den Ländergesetzen genau in Form dieser Beschreibung unterscheiden kann.² Gemeint ist also das Gefüge an institutionellen Regelungen, das in den Schulgesetzen der Länder und ihren ausführenden Bestimmungen, Verordnungen und administrativen Vorgaben abgebildet ist.

Mithilfe der Schulgesetze wird der institutionelle Rahmen der Schulsysteme aufgespannt, in welchem beispielsweise explizit die zentralen Akteure und Zuständigkeiten benannt werden (Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern, Schulpsychologen, Schulaufsicht, Schulträger etc.), strukturelle Angebote des Schulsystems

und ihre jeweiligen Zielsetzungen definiert werden (Schularten und Bildungsgänge, der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule) und Regelungsverfahren des Schulsystems beschrieben sind (Notenvergabe, Übergangsregelungen, Erwerb von Abschlüssen). Dabei ist zu beachten, dass Schulgesetze so verfasst sind, dass sie einen Beitrag zur Wahrung und Realisierung grundsätzlicher Rechte liefern. Ihre Verfasstheit sollte Gleichheit und Freiheit sichern. Ist dies nicht der Fall, ist a) das Gesetz oder b) seine Realisierung problematisch. In Bezug auf a) kann angenommen werden, dass die Schulgesetze exakt dem Rahmen grundgesetzlicher Vorgaben entsprechen, wir also innerhalb der Schulgesetze nicht von verfassungswidrigen Texten ausgehen dürfen.³ Dies bedeutet: Wenn die Befunde zeigen, dass Schulsysteme Ungerechtigkeiten produzieren, gilt, dass die Umsetzung und Realisierung (rechtlicher) Regelungen problematisch ist.

Der Rückgriff auf die Schulgesetze sowie die bildungsadministrativen Regelungen als Beschreibung dessen, was das Schulsystem ist, zeigt zudem, dass nicht nur die Schule allein als relevanter Raum von Schulsystemen gedacht werden muss, da beispielsweise die schulische Öffnung nach außen, etwa in der Kooperation mit anderen wichtigen Akteuren wie Jugendhilfe, Wirtschaft etc., in einigen Gesetzen explizit eingefordert wird (z. B. im Hessischen Schulgesetz, § 16 Abs. 2). Schulsysteme können also nicht gänzlich isoliert vorgestellt werden, sondern sind auch eingebunden in Interdependenzen mit anderen Systemen, etwa dem Wirtschaftssystem oder dem politischen System. Hierbei handelt es sich um funktionale Leistungsverhältnisse, wonach die verschiedenen Teilsysteme im Hinblick auf bestimmte Ressourcen aufeinander angewiesen sind (Luhmann 1997). So ist die Wirtschaft auf das Schulsystem als Lieferant von Personen mit Qualifikationen angewiesen und das Schulsystem auf die vom Wirtschaftssystem gebotene Sicherung materieller Grundlagen (Hurrelmann 1975).

Mit der Vielfalt expliziter Regelungen in den Schulgesetzen wird in einem weiteren Sinne bereits angedeutet, was sich innerhalb dieses Rahmens hinsichtlich der Praxis des Systems ereignet: Zahlreiche Interaktionsverhältnisse und ihre Ausgestaltung werden vorstellbar – sowohl bezogen auf das konkrete Unterrichtsgeschehen, wie etwa die Schüler-Lehrer-Beziehung, als auch hinsichtlich der vielfältigen Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen der Systeme (z. B. Einzelschule und Schulaufsicht) oder Kooperationsbeziehungen zwischen den diversen Akteuren sowie damit einhergehender Informationssymmetrien, -asymmetrien, Koordinationsleistungen, Effizienzbeobachtungen und -bemühungen.

Schulgesetze und administrative Regelungen verweisen uns durch ihre Bestimmung von Akteuren und Festlegung von formalen Handlungsregeln also implizit auch darauf, dass Schulsysteme in einem größeren Gesamtzusammenhang gesehen werden müssen, in dem administrative Vorgaben hinsichtlich ihrer Ausgestaltung auf den verschiedenen Handlungsebenen des Systems »rekontextualisiert« werden. Das bedeutet, dass die jeweiligen Akteure des Systems zwar nach allgemeingültigen »Spielregeln« handeln, in ihrer Umsetzung von Vorgaben aber auch individuell vor dem Hintergrund eigener Fähigkeiten, Motivationslagen, situationsspezifischer Be-

dingungen (z. B. in der Heterogenität einer Schulklasse ausgemacht) agieren (Fend 2008). Fend zeigt hiermit die Relevanz des jeweiligen Anteils an der Gestaltung des Schulsystems durch die Akteure sowie das Zusammenwirken unterschiedlicher Handlungsebenen (Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Einzelschule, Unterricht etc.) und damit einhergehender komplexer Regelungszusammenhänge auf.⁴

Für den Chancenspiegel ist zunächst das Verständnis von Schulsystemen als Gefüge, das formell in den Schulgesetzen und anderen relevanten administrativen Vorgaben als Regelungssystem beschrieben wird, ausschlaggebend. Grundsätzlich bietet dieses Verständnis für die Analyse einige Vorteile. Zum einen wird bereits anhand der Schulgesetze deutlich, dass es Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den 16 deutschen Schulsystemen gibt – dass zum Beispiel im Ländervergleich unterschiedliche Notenniveaus den Übergang von der Grundschule zu derselben Schulart regeln. Zum anderen können Unterschiede zwischen den Ländern dahingehend untersucht werden, inwiefern sie in den spezifischen gesetzlichen Regelungen begründet sind oder inwieweit hier gegen eben diese Regelungen sogar verstoßen wird. Gleichzeitig begreift der Chancenspiegel im Sinne Fends das Schulsystem als eine Handlungseinheit (ebd.), in der die Akteure in komplexen Handlungszusammenhängen aufeinander bezogen sind⁵ und die formellen Regelungssysteme wie Gesetze und Vorgaben nach je unterschiedlichen Logiken verschiedenster Akteure in der Praxis ausgestaltet werden.

Bei der Beobachtung der Schulsysteme im Chancenspiegel gilt nun, dass sowohl die formalen Regelungen des Schulsystems als auch die informellen spezifischen Logiken in seiner komplexen Ausgestaltung zu dem beitragen, was hier in Form von Indikatoren betrachtet wird: die jeweiligen Systemrealitäten der Länder in Form konkret zu beobachtender Zustände wie etwa des Kompetenzstandes von Schülern, die Verteilung der Schülerschaft auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen, die jeweiligen Wechslerdynamiken des Systems, seine Klassenwiederholungsquote u. a. Diese Beobachtungen werden mit den Schulsystemen anderer Länder verglichen sowie vor dem Hintergrund von Veränderungen zu früheren Zeitpunkten betrachtet. Schließlich werden Bewertungen der so gewonnenen Ergebnisse auf der Grundlage einer spezifischen normativen Perspektive, der Gerechtigkeitstheorie, vorgenommen.

2.2 Schulsysteme und ihre gesellschaftlichen Funktionen

Schulsysteme sind bezogen auf die Gesellschaft funktional, was zunächst bedeutet, dass sie für die Gesellschaft bestimmte Leistungen erfüllen (etwa als Bestandteil des Erziehungssystems; Luhmann 2002). Zu den wesentlichen Beschreibungsversuchen gesellschaftlicher Funktionen des Bildungssystems zählen die strukturfunktionalistischen Arbeiten von Talcott Parsons, der sich mit den internen Voraussetzungen für die Stabilität und die Selbsterhaltung von Gesellschaften beschäftigte (Parsons 1968). Zu den Erhaltungsbemühungen von Gesellschaften und ihren Teil-

systemen tragen auch Institutionen mittels eigener Handlungsregeln und stabiler Interaktionsmuster ihren funktionalen Beitrag zur Reproduktion eines Teilsystems bei. Als eine solche Institution können wir hier die Schule sowie das Schulsystem verstehen. Die Arbeiten Parsons aufgreifend, hat Fend in »Theorie der Schule« (1980) und »Neue Theorie der Schule« (2006) vier zentrale gesellschaftsbezogene Funktionen von Schulsystemen herausgestellt:

Enkulturationsfunktion: Diese Funktion verweist darauf, dass das Schulsystem einen Beitrag dazu leistet, dass die Aufwachsenden die Zeichensysteme und die ordnenden Symbole der Gesellschaft als kulturelle Sinnsysteme verstehen lernen und anzuwenden wissen. Dies können zum Beispiel die Signaturen einer Leihbibliothek sein, deren Bedeutung verstanden werden muss, um einen Bestandskatalog nutzen zu können. Diese Funktion des Schulsystems bedient vor allem die kulturellen Dimensionen einer Gesellschaft.

Qualifikationsfunktion: Mit der Qualifikationsfunktion erfüllt das Schulsystem Anforderungen an die Fähigkeiten und Qualifikationen, die Jugendliche haben müssen, um in an Schule anknüpfende berufsbildende Bereiche oder in die Erwerbstätigkeit übertreten zu können. Diese Qualifikationen beziehen sich auf bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, die von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, etwa der Wirtschaft, damit vorausgesetzt werden.

Allokationsfunktion: Die Allokationsfunktion geht eng mit der Qualifikationsfunktion einher. Durch die vergebenen Zertifikate und die damit verbundenen Berechtigungen wird das bestehende Sozialgefüge einer Gesellschaft, das sich unter anderem aus dem beruflichen Positiongefüge speist, reproduziert. Allokation meint also, dass Kindern und Jugendlichen über den ihnen »zugewiesenen« Notenschnitt bzw. Schulabschluss unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten eröffnet werden. So werden meist höhere schulische Abschlüsse etwa über die Möglichkeit zum Studium und sich anschließende höher bezahlte berufliche Tätigkeiten honoriert (hier kann nicht von einer Garantie, sondern nur von einer höheren Wahrscheinlichkeit gesprochen werden, dass höhere Abschlüsse auch zu einer höheren beruflichen Position führen; siehe van Ackeren und Klemm 2011). Die sich so ergebenden finanziellen Unterschiede wirken sich sozial-strukturell aus und erreichen die Schule auch wiederum konkret, beispielsweise durch unterschiedlichste sozial-räumliche Stadtteil- und Wohnverhältnisse, in denen die Schule mit je spezifischen Zusammensetzungen der Schülerschaft konfrontiert ist.

Integrationsfunktion: Diese Funktion trägt dazu bei, dass die Heranwachsenden in das politische System einer Gesellschaft integriert werden, also die bestehende Herrschaftsform (in Deutschland die demokratische Ordnung) und die jeweiligen Regelungssysteme akzeptieren und anzuwenden lernen. Dies geschieht in der Schule etwa über die politische Bildung, die als eine Querschnittsfunktion aller Fächer gedacht werden kann (Beutel und Fauser 2009). Schüler lernen beispielsweise zu akzeptieren, dass die ministeriell vorgegebenen Stundentafeln regeln, wie viele Anteile die Fächer auf dem Lernplan haben. Ebenfalls lernen sie, dass ihre Mitbestimmung an der Gestaltung des Unterrichts ihre Grenzen dort erfährt, wo

letztlich die Lehrkraft über die Form der Konsolidierung (z. B. mittels Hausaufgaben) bestimmt. Diese Funktion leistet somit einen fundamentalen Beitrag zur Reproduktion, Stabilisierung, aber auch Reformierung bestehender Regelungen demokratischer Herrschaft der Gesellschaft.

Diese strukturfunktionalistische Perspektive gilt es nun mit Blick darauf zu ergänzen, wie die jeweiligen Funktionsbereiche ausgestaltet werden. Das ist erforderlich, weil es auch notwendig ist, Problemlagen des Schulsystems zu erfassen und dabei zu berücksichtigen, dass es eine Vielfalt schulischer Realitäten und entsprechend auch differenzieller Lösungen gibt (Fend 2006). Um darüber Auskunft zu erhalten, muss auf die empirische Betrachtung der Funktionsbereiche zurückgegriffen werden, wozu insbesondere die Schuleffektivitätsforschung in den letzten Jahren erheblich beigetragen hat.

Dieser Forschungsstrang hat das Schulsystem in die auf kybernetischen Vorstellungen beruhenden Dimensionen Input, Prozess, Output in analytischer Absicht unterteilt (Creemers und Kyriakides 2008). Die prominenten Large-Scale-Studien des vergangenen Jahrzehnts wie PISA, TIMSS, IGLU haben dazu beigetragen, dass unter Berücksichtigung unterschiedlicher soziokultureller Kontexte vor allem fundiertes empirisches Wissen über einen konkreten Output der Schulsysteme, nämlich die Kompetenzen von Schülern, inzwischen vorliegt.

Die so erzeugten empirischen Beschreibungen der Leistungen von Schulsystemen insbesondere zu ihrem Output sind Anlass für die Bildungspolitik gewesen, Maßnahmen zur Steuerung und der Veränderung von Schulsystemen zu ergreifen. Hier wurden – auch länderübergreifend – verschiedene Reformstrategien verfolgt. Vor allem sind es die Instrumente der Neuen Steuerung (Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen, Schulinspektion etc.; KMK 2006), die zur Qualitätssicherung im Bildungssystem verhelfen sollen, indem mit ihnen datengestützte Entscheidungsgrundlagen für die steuernden Akteure bereitgestellt werden (Bellmann 2006; Maier und Kuper 2012; van Holt 2011).

Angesichts der Akzentuierung solcher Instrumente auf das System-Monitoring erscheinen der verbleibende Handlungsdruck auf Schulebene und die Frage nach Unterstützung für Schulen kritisch. Ebenso problematisch sind die bislang geringen Effekte dieser Instrumente auf Schulebene (Schneewind und Kuper 2009; Alt-richter 2010). So zeigen sich bisher keine belastbaren empirischen Befunde zu diesen Reformbemühungen, »die Wirkungen im Sinne einer Veränderung von Schülerleistungen aufzeigen« (Klieme et al. 2010: 289).⁶ Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen, ob Reformorientierungen womöglich stärker an einer normativen Bewertungsgrundlage wie der Gerechtigkeitsperspektive orientiert erfolgen sollten. Ein solcher Fokus wird die Betrachtung von Ungleichheiten in einen breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang heben und zugleich einen höheren moralischen Anspruch hinsichtlich notwendiger Reformbemühungen implizieren (Heid 1988). Mit der Betonung normativer Theorien der Gerechtigkeit wird zugleich an eine alte Idee der Erziehungswissenschaft angeknüpft, die Fragen der institutionellen Erziehung als ethische Fragen zu behandeln sucht (Schleiermacher 2000).

Dies ist Ansatzpunkt des Chancenspiegels, der für eine solch normative Bewertungsgrundlage zur Analyse von Schulsystemen drei Gerechtigkeitsansätze heranzieht: John Rawls und die Verteilungsgerechtigkeit (1979), Amartya Sen und die Teilhabegerechtigkeit (2010) sowie Axel Honneth und die Anerkennungsgerechtigkeit (2011).

2.3 Betrachtung von Schulsystemen mithilfe von Gerechtigkeitstheorien

Mit dem Blick auf die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen ist nicht mehr nur nach Ungleichheiten zu fragen, beispielsweise ob und inwieweit in den Schulsystemen Schüler aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden, sondern die Gerechtigkeitstheoretische Folie wirft neue Aspekte auf: Ist die Schule als Institution gerecht (Perspektive Rawls 1979, 2006)? Stellt die Schule einen Raum dar, der Kinder und Jugendliche dazu befähigt, eigene Entscheidungen bezüglich des von ihnen favorisierten Lebensstils zu treffen, um eine maximale freie Teilhabe an der Gesellschaft zu erreichen (Perspektive Sen 2010)? Trägt die Schule grundsätzlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in der Interaktion miteinander und mit Lehrpersonen Anerkennung erfahren können (Perspektive Honneth 2011)?

In der Perspektive von John Rawls und seinem häufig als *Verteilungsgerechtigkeit* oder *Gerechtigkeit als Fairness* bezeichneten Ansatz wird dargestellt, mithilfe welcher Gerechtigkeitsprinzipien gesellschaftliche Institutionen geregelt werden können. Rawls formuliert zwei zentrale Prinzipien:

- »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).

Mit dem ersten Prinzip ist also die Gleichheit der Mitglieder einer Gesellschaft geregelt; dies ist in Deutschland über das Grundgesetz festgelegt und den festgeschriebenen Anspruch auf freie Wahlen, die Rede- und Versammlungsfreiheit und den Schutz vor staatlicher Willkür sowie andere Grundfreiheiten. Das zweite Prinzip, das Differenzprinzip, ist nun für die Analyse von Schulsystemen besonders bedeutsam, da es vorgibt, dass Schule und Schulsysteme, wollen sie gerecht sein, derart gestaltet werden müssen, dass niemand etwa aufgrund zufälliger Nachteile wie der ökonomisch ungünstigeren sozialen Herkunft oder körperlicher Behinderungen zusätzliche Benachteiligung erfährt. Das erste Prinzip regelt also die Achtung jedes Einzelnen, der gleichermaßen Anspruch auf ein umfangreiches System an gesellschaftlichen Grundfreiheiten (Bürgerrechte) hat. Das zweite Prinzip verweist auf die Regelmäßigkeit, die Institutionen für ihr Agieren anzuwenden haben,

nämlich gleiche Fälle gleich zu behandeln und Ungleichheit nur da zuzulassen, wo sie auch Benachteiligten nützt.

Rawls verdeutlicht also, dass Gesellschaft als ein kooperatives System gedacht werden kann, in dem bei Behandlung von Gerechtigkeitsfragen die Perspektive des am wenigsten Begünstigten einzunehmen ist. Wenn also der Zugang zur Hochschule an den Erwerb eines bestimmten schulischen Zertifikats gekoppelt ist, so muss sichergestellt sein, dass den Menschen, die über dieses Zertifikat nicht verfügen, andere Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht werden. In diesem Fall ist das formal für den Bildungsbereich so geregelt, dass schulische Abschlüsse beispielsweise nachgeholt werden können, andere Wege zur Erwerbstätigkeit offenstehen (z. B. die betriebliche Ausbildung) und auch zum Studium andere Zugangsoptionen bereitstehen (z. B. über die Anerkennung relevanter beruflicher Erfahrungen).

Die als *Teilhabeansatz* bezeichnete gerechtigkeitstheoretische Ausrichtung von Amartya Sen (2010) rückt die Frage in den Mittelpunkt, was die Befähigungen sind, die Menschen benötigen, um eine freie Teilhabe an der Gesellschaft erfahren zu können. Bezogen auf das Schulsystem werden so besonders die dortigen Prozesse relevant, als Bedingungen, unter denen Menschen diese Befähigungen erwerben. So wird in dieser Perspektive vor allem die Ausgestaltung des Schulsystems hinsichtlich der dort stattfindenden Prozesse, die nicht explizit in den Schulgesetzen geregelt werden, interessant, wie etwa die Rolle des informellen und nonformalen Lernens. Gerechtigkeit wird auch vor dem Hintergrund der Bedingungen, unter denen ein Ergebnis erzielt wird, beurteilt. Die Gerechtigkeit von Schulsystemen wird damit vor allem hinsichtlich der »comprehensive outcomes« beurteilt, also der Ergebnisse, die die sie bedingenden Faktoren miteinbeziehen. Die Beurteilung der Gerechtigkeit von Schulsystemen kann somit nicht allein anhand ihres Outputs erfolgen, gleichwohl dies ein wichtiges Kriterium bleibt. Sen verdeutlicht so die Notwendigkeit, vielfältige Informationen bei der Analyse von Gerechtigkeit zu berücksichtigen und komparative »Realisierungsanalysen« vorzunehmen.

Schließlich berücksichtigt der Chancenspiegel die *Anerkennungstheorie* von Axel Honneth (2011), die bezogen auf das Schulsystem die dortigen intersubjektiven Verhältnisse und stattfindenden Anerkennungsprozesse fokussiert. Honneths anerkennungstheoretischen Vorstellungen folgend zeichnen sich gerechte Schulsysteme nun danach aus, inwieweit zentralen Formen der Anerkennung (Rechtsgleichheit, Leistungsgerechtigkeit und Bedürfnisgerechtigkeit) bei der Ausgestaltung der Beziehungen im Schulsystem Rechnung getragen wird. Nur in dem Zusammenspiel dieser Anerkennungsformen, die wechselseitig in Beziehungen erfahren werden, können Menschen Selbstbewusstsein erwerben und die Teilhabe an Gesellschaft als soziale Freiheit erfahren. Das bedeutet für die Schule etwa konkret, dass Formen der Missachtung, wie etwa Klassen-Mobbing oder diskriminierende Behandlung eines Individuums, dem Erfahren von Anerkennung im Wege stehen. Honneth macht also auf die Bedeutsamkeit der Qualität von Bezie-

hungen aller am Schulsystem Beteiligten für die Gerechtigkeitsanalyse aufmerksam.

2.4 Die vier Gerechtigkeitsdimensionen im Chancenspiegel

Alle drei Gerechtigkeitsansätze verbindet die artikulierte Notwendigkeit von Teilhabemöglichkeiten zur Erfahrung von Freiheit. Aus diesem Postulat und den vorangestellten gerechtigkeits-theoretischen Beschreibungen leitet der Chancenspiegel seine Definition von Chancengerechtigkeit ab:

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, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.

Die bereits im ersten Chancenspiegel formulierte Definition ist dabei nach wie vor eine Mindestanforderung, die an Schulsysteme zu richten ist. Dass diese Definition noch immer relevant ist, zeigen die jüngsten Untersuchungen zu den Bildungsstandards, wonach in allen untersuchten Ländern nach wie vor ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht (Stanat et al. 2012). Folgt man etwa Rawls' Gerechtigkeitsprinzip, wird anhand dieses Befundes deutlich, dass Heranwachsende im Schulsystem offenbar Ungerechtigkeit erfahren.

Für die von uns anvisierte Analyse der Schulsysteme unter einer solchen Gerechtigkeitsperspektive, die zudem die schultheoretische Relevanz gesellschaftlicher Funktionen von Schulsystemen miteinschließt, greift der Chancenspiegel auf vier Gerechtigkeitsdimensionen zurück: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe. Diese werden mit den beschriebenen schultheoretischen Funktionen verknüpft und zudem mittels der aus der Schuleffektivitätsforschung bekannten Analyseheuristik zu den Dimensionen des Schulsystems Input, Prozess, Output verbunden (Tab. 1):

Tabelle 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen

Gerechtigkeits-theoretische Dimensionen	Schul-theoretische Dimensionen	Input (Integration)	Prozess (Allokation)	Output (Qualifikation, Allokation und Enkulturation)	
Verteilungsansatz, Befähigungsansatz, Anerkennungsansatz		Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe

Integrationskraft

Die Frage nach der Integrationskraft von Schulsystemen wird im Chancenspiegel vor allem in zweierlei Hinsicht behandelt:

Zum einen interessiert, inwiefern alle Kinder und Jugendlichen bezogen auf das Regelschulsystem⁷ integriert und hier nicht durch eine separate Beschulung exkludiert werden. Diese Form von Integration wird hergestellt über das Recht – jüngst etwa durch Deutschlands Ratifizierung der UN-Konvention 2006 –, wonach alle Kinder und Jugendlichen Anspruch auf inklusive, also gemeinsame Beschulung haben. Systemisch exkludiert von der Regelbeschulung sind die Kinder und Jugendlichen, die in besonderen Schulen, den Förderschulen, unterrichtet werden. Folglich betrachtet der Chancenspiegel hier Indikatoren wie die Förderquote, Inklusionsanteile und die Exklusionsquote.

Zum anderen wird in stärker pädagogischer Absicht danach gefragt, wie es um die sozialintegrativen Leistungen der Schulsysteme bestellt ist. Konkret wird betrachtet, inwieweit Möglichkeitsräume für kommunikatives Handeln und Erfahrungssettings für andere gesellschaftliche Enkulturationsangebote bereitgestellt werden. Der schulische Ganztag kann als ein solcher Raum verstanden werden, in dem Schülern die Teilhabe an zusätzlicher sozialer Praxis, wie etwa das Erleben persönlicher Kontakte und Freundschaften und damit einhergehender Anerkennungsprozesse, geboten wird und durch Kooperationen mit Akteuren aus anderen gesellschaftlichen Teilbereichen (z. B. Vereine) spezifische Kulturereferenzen geschaffen werden können. Für die Integrationskraft, die vor allem der Inputdimension des Schulsystems zugeordnet wird, da hierin die grundsätzliche Bereitstellung systemischer und sozialer Integration beleuchtet wird, legt der Chancenspiegel folgende Gerechtigkeitsannahme zugrunde:

Soziale und systemische Integration 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.

Durchlässigkeit

Die Dimension der Durchlässigkeit rückt vor allem die Prozessebene eines Schulsystems in den Fokus. Die Durchlässigkeit der Schulsysteme sagt also etwas über deren Allokationsbereitschaft aus: inwiefern es den Schulsystemen gelingt, Kinder und Jugendliche angemessen auf die strukturellen Möglichkeiten des Systems zu verteilen und hierfür entsprechende Zugänge zu ermöglichen. Gravierende Unterschiede zwischen den Ländern, etwa in der Wiederholerquote, sind weniger aus-

schließlich in unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler zu begründen als in unterschiedlichen Praxen der Schulsysteme selbst. Da diese Dimension besonders auf die schulstrukturellen Gegebenheiten der Systeme abhebt, sind diese unterschiedlichen Strukturen, die wiederum von unterschiedlichen Traditionen, sozialräumlichen, wirtschaftlichen und demographischen Gegebenheiten bedingt werden, für die Analyse nicht unerheblich (Bellenberg 2012). Der Chancenspiegel beschränkt sich an dieser Stelle auf die kritische Betrachtung der Systemleistung und zieht hierfür vorwiegend Indikatoren heran, die in allen Ländern abbildbar sind: Verteilung auf das Gymnasium als die Schulart, die es einheitlich in 16 Bundesländern gibt, die Wiederholerquote sowie Wechselverhältnisse. Außerdem werden zwei zentrale Anschlussstellen von Schulsystemen beleuchtet: der Übergang in das berufsbildende System sowie die Hochschule.

Bezogen auf die Prozessdimension von Schulsystemen sowie besonders aus der Anerkennungstheoretischen Perspektive wären für die Gerechtigkeitsanalyse auch Indikatoren relevant, die Aspekte der Unterrichtsqualität, der Ausgestaltung von Beziehungen, etwa zwischen Lehrkräften und Schülern, etc. abbilden. Um solche Bedingungen des Lernens zu beobachten und ländervergleichend einzuordnen, ist noch weitere Entwicklungsarbeit in der Indikatorisierung erforderlich oder aber es fehlt bislang an entsprechenden Daten.

Für die Durchlässigkeit von Schulsystemen wird im Chancenspiegel folgende Gerechtigkeitsannahme getroffen:

Will eine Gesellschaft Selektionsprozesse beibehalten, 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 Angebotsinformationen nicht zu Verzerrungen innerer Zuweisungsprozesse führen, also die Beschaffenheit des Systems selbst zu ungleichen Schülerströmen führt.

Kompetenzförderung

Die Kompetenzförderung von Schulsystemen stellt eine von zwei outputorientierten Gerechtigkeitsdimensionen dar. Mit der Kompetenzförderung werden die Schulsysteme daraufhin beobachtet, inwiefern es ihnen gelingt, alle Schüler in ihrem Kompetenzerwerb zu fördern. Diese Dimension gibt also sowohl über die Enkulturationsfunktion als auch im besonderen Maße über die Qualifikationsfunktion der Schulsysteme Auskunft. Betrachtet wird hierbei insbesondere die Lesekompetenz, vor dem Hintergrund, dass das Lesen nicht zuletzt aufgrund der hochliteralen Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, als eine der bedeutsamsten Kompetenzen gilt, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

nen (Drechsel und Artelt 2008). Dies soll jedoch nicht heißen, dass andere Kompetenzbereiche wie Mathematik oder Naturwissenschaften nicht ebenfalls eine wichtige Rolle beispielsweise für die Vorbereitung auf das berufliche Leben spielen (Baumert et al. 2001); und auch Kompetenzen wie historisches Bewusstsein oder kulturelles Erleben gehen deutlich über funktionale Kompetenzen hinaus.

Da die Kompetenzen von Schülern regelmäßig in den großen Schulleistungsstudien untersucht werden, welche allerdings zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Bildungsbereiche fokussieren, sind wir hier der jeweils aktuellen Bereitstellung von Daten unterworfen. In diesem Chancenspiegel werden wir vor allem die Kompetenzen von Grundschulern (Viertklässler) heranziehen, um Aussagen über die Kompetenzförderung der Schulsysteme im Primarbereich treffen zu können. Beispielindikatoren sind hierfür die mittleren Kompetenzwerte der Schüler, die Förderung der vergleichsweise erfolgreichsten und am wenigsten erfolgreichen Schüler sowie der Zusammenhang von Bildungserfolg und ethnischer sowie sozialer Herkunft. Für diese Gerechtigkeitsdimension formuliert der Chancenspiegel folgende Gerechtigkeitsannahme:

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.

Zertifikatsvergabe

Mit der zweiten outputorientierten Gerechtigkeitsdimension wird danach geschaut, inwiefern Schulsysteme ihre Zertifikatsvergabe in Form der schulischen Abschlüsse angemessen durchführen. Angemessen heißt, dass Zertifikate nach den an sie gestellten Anforderungen vergeben werden und die Zertifikate zudem über Ländergrenzen hinweg vergleichbar sind – also ein Abitur z. B. in Bayern oder Thüringen keine anderen Fähigkeiten und Kenntnisse impliziert als ein Abitur in Hamburg oder Baden-Württemberg. Dass diese Vergleichbarkeit nicht hinreichend gegeben ist, verdeutlichen etwa Befunde in der Gegenüberstellung von Zertifikatserwerb und Kompetenzförderung und wird zudem auch in den jüngsten Bemühungen der Länder signalisiert, mittels länderübergreifender Standards für das Abitur auf eine verbesserte Vergleichbarkeit hinzuwirken (KMK 2012b).

Aus der Gerechtigkeitsperspektive ist die gerechte Zertifikatsvergabe von Schulsystemen hoch bedeutsam, da sie maßgeblich über die weiteren formal möglichen Teilhabechancen junger Menschen mitbestimmt. In dieser Dimension werden vor allem Indikatoren in die Analyse einbezogen, die abbilden, wie es um die Anteile der höheren Zertifikate wie allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife bestellt ist, davon ausgehend, dass diese Zertifikate die größte Spanne sich anschließender Teilhabemöglichkeiten eröffnen. Am unteren Ende des Zertifikatserwebs

wird der Anteil an jungen Menschen betrachtet, der ohne ein schulisches Zertifikat das Schulsystem verlässt und damit erheblichen Anschlusschwierigkeiten ausgesetzt ist. Der Chancenspiegel postuliert für die Zertifikatsvergabe der Schulsysteme folgende Gerechtigkeitsannahme:

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

Die gerechtigkeits-theoretische Reflexion der jeweiligen Ausprägungen in den vier Dimensionen werden wir vor allem in den empirischen Kapiteln (Teil II) vornehmen. Hier wird auch noch einmal stärker auf bestehende Wechselbeziehungen der Dimensionen untereinander verwiesen.

Für diese empirische Betrachtung der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme werden insgesamt 24 Kennwerte herangezogen (Tab. 2).

Die mit einem Sternchen* gekennzeichneten Indikatoren sind solche, die in diesem Berichtsjahr analog zum ersten Chancenspiegel 2012 fortgeschrieben wurden. Es wird also ersichtlich, dass der Datenzugriff für die Beschreibung der Kompetenzförderung den unterschiedlichen Erhebungen (IGLU, TIMSS, Untersuchungen zu den Bildungsstandards) und damit einhergehenden Zyklen (Wechsel der ländervergleichenden Erhebungen zwischen Primar- und Sekundarbereich) unterliegt.

Eine weitere Neuerung in diesem Chancenspiegel betrifft die Betrachtung von Veränderungen über zwei Jahre, ausgehend vom ersten Chancenspiegel 2012. Einbezogen werden also die Schuljahre 2009/10, 2010/11 und 2011/12 (siehe auch die methodischen Hinweise in Abschnitt 4). Hierbei ist es erforderlich, die beobachteten Veränderungen von Schulsystemen auch in der Gerechtigkeitsperspektive zu beleuchten.

3. Zur Veränderung von Schulsystemen

Es gibt vielfältige Begriffe, die Veränderungen in und von Systemen und damit auch bezüglich des Schulsystems konkreter zu beschreiben versuchen: Wandel, Reform, Innovation, Modernisierung, Entwicklung – dies sind nur Beispiele für unterschiedliche Varianten, Veränderungen und Dynamiken innerhalb eines Systems semantisch zu fassen. Da diese Begriffe häufig auch eine qualitative Komponente der jeweiligen Veränderung andeuten, beschränkt sich der Chancenspiegel vorerst auf die Verwendung des technischen Oberbegriffs *Veränderung*, mit dem zunächst nur gesagt ist, dass zwischen einem Zeitpunkt t_1 und einem Zeitpunkt t_2 oder aber zwischen mehreren Zeitpunkten eine Veränderung eines Gegenstands (z. B. der An-

Tabelle 2: Im Chancenspiegel berücksichtigte Indikatoren je Gerechtigkeitsdimension

Schultheoretische Dimensionen			
Input Integration	Prozess Allokation	Output Qualifikation, Allokation, Enkulturation	
Gerechtigkeitsdimensionen			
Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
* Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote)	* Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen: Fokus Gymnasialanteile	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Primarstufe (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	* Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife
* Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Regelschulen an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf (Inklusionsanteile)	Schülerzahlveränderungen des Gymnasiums zwischen dem Eingangsjahrgang der Sek. I und der Jahrgangsstufe 9	Leistungsstreuungen der Schülerinnen und Schüler der Klasse 4, gemessen an den Standardabweichungen im Kompetenzbereich Lesen, Primarstufe	* 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)	Zusammenführung der Verteilung der Fünftklässler auf das Gymnasium und die erreichten mittleren Kompetenzwerte von Viertklässlern	Erreichte Kompetenzwerte der oberen 10 Prozent (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	* Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
* Anteil Ganztagschulen an allen Schulen	* Wechsel zwischen den Schularten: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechsel	Erreichte Kompetenzwerte der unteren 10 Prozent (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	* Ausländische Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
* Anteil Schülerinnen und Schüler im Ganztage an allen Schülerinnen und Schülern	* Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I und II	Ganztagschule und Schulleistung (IGLU, TIMSS)	* Zusammenführung der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen und Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss aus beruflichen Schulen
* Anteil Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztage 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	Abstände der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu denen mit Migrationshintergrund (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	
		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)	

teilstwerte eines Landes zu einem Indikator) ersichtlich wird – unabhängig davon, ob diese Veränderung beabsichtigt war oder positiv bzw. negativ zu bewerten ist (Allemann-Ghionda 2004).⁸

Doch inwiefern ist es überhaupt möglich, dass sich Systeme ändern, und was von den beobachteten Veränderungen kann als tatsächliche Veränderung aufgefasst werden in dem Sinne, dass sich auch nachhaltig etwas im System ändert? Wie kön-

nen Veränderungen des Schulsystems und im Schulsystem schließlich aus der Gerechtigkeitsperspektive gedeutet werden?

Veränderungen des Schulsystems können in unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen begründet liegen (ebd.): als Reaktion auf sich ändernde *demographische Bedingungen* (steigende oder sinkende Geburtenzahlen) beispielsweise. Die Schulsysteme reagieren auf solche veränderten Kontextbedingungen mit der Anpassung ihrer Strukturen, indem Strukturen ausgebaut werden oder ggf. dieser Ausbau auch wieder zurückgenommen wird. Andere Beispiele der Auslöser für Veränderung von Schulsystemen sind *politische Umwälzungen* (z. B. die deutsche Wiedervereinigung, die zu Strukturreformen der ostdeutschen Schulsysteme führte), *technologische Entwicklungen* (z. B. die Expansion von Webtechnologien, die dem Schulsystem abverlangen, die Heranwachsenden auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt anders zu qualifizieren). Eine weitere Variante für Ursachen von Veränderungen im Schulsystem kann in sich ändernden *soziokulturellen Bedingungen* liegen, die sich etwa in der wachsenden Bedeutung von Migration ausdrücken. Veränderte sprachliche und religiöse Vielfalt erzeugt für das Schulsystem Handlungsdruck. Hier angesetzte Reformen heben auf eine Veränderung der Routinen des Systems (z. B. den notwendigen professionellen Umgang mit heterogenen Klassen) ab. Derzeit bedeutsam sind hier die von der KMK gesetzten sieben Handlungsfelder für Reformen im Schulsystem (KMK 2002), die etwa die Verbesserung der Sprachförderung, den Ausbau von Ganztage, die Entwicklung von Lehrerprofessionalität als aktuelles Reformprogramm für das Schulsystem festlegen.

Ursachen von Veränderungen des Schulsystems liegen also häufig in seinen sich ändernden Kontextbedingungen sowie (damit einhergehenden) bildungspolitischen Reformprogrammen begründet, auf die das System mit Selbstorganisationsfähigkeiten reagiert, um seine eigene Reproduktion (Überleben) zu sichern. Formal sehr einflussreich als Veränderungsmotoren sind demnach politische Faktoren, wie etwa politische Leitideen der Bildungspolitik, die zu strukturellen Reformen (z. B. der Gesamtschulreform) führen oder bestimmte Programmatiken zur neuen Ausgestaltung bestehender Systemstrukturen artikulieren, wofür dann beispielsweise unterstützend Ressourcen bereitgestellt werden (z. B. der schulische Ganztage).

Aufgrund der Eigengesetzlichkeit von Systemen reicht es jedoch nicht aus, eine formale Steuerungsregel in das Schulsystem zu geben, sondern es muss auch berücksichtigt werden, dass soziale Praktiken (z. B. die Traditionen eines Systems oder auch Gewohnheiten) zur Reproduktion des Systems (und damit seiner Stabilität) beitragen, die für eine tatsächliche Veränderung im Sinne der Steuerungsabsicht (z. B. einen verbesserten Output zu erzielen) eine Barriere darstellen können. Somit wird für die erklärende Analyse von Veränderungen oder Nichtveränderungen bedeutsam, auch die Konsequenzen des Handelns von Akteuren zu untersuchen (Giddens 1995). Wir sehen hier die Nähe zu unserem weiter oben formulierten Hinweis, dass bei Analysen des Schulsystems zukünftig stärker noch die Prozessebene betrachtet werden muss, was vor allem eine differenzierte Erarbeitung von Indikatoren voraussetzt.

Auf viele Parameter reagieren Systeme also vergleichsweise wenig. Auf einige Parameter reagieren Systeme wiederum sehr stark, nämlich dann, wenn sensible »Druckstellen« getroffen werden (Willke 1993). Für das Schulsystem kann als ein solches Ereignis der sogenannte PISA-Schock von 2001 angeführt werden, wonach das international vergleichend schlechte Abschneiden deutscher Schüler in der ersten PISA-Untersuchung eine heftige öffentliche Debatte auslöste (Tillmann et al. 2008). Die damaligen bildungspolitischen Reaktionen haben zu Veränderungen auf der Systemebene geführt, indem die Steuerungsstruktur des Systems umgebaut wurde (Altrichter und Maag Merki 2010; Berkemeyer 2010). Hierzu zählen etwa die Etablierung eines umfassenden Bildungsmonitorings (Döbert und Weishaupt 2012) oder die Stärkung des schulischen Ganztags (Holtappels 2006).

Aber auch wenn diese Umstrukturierungen mit der Modernisierungsabsicht verknüpft waren, dass auch die Ergebnisse des Schulsystems über den Weg dateninduzierter Reform damit verbessert würden, steht der Nachweis über eine solche Wirksamkeit der Veränderungsbemühungen bislang aus. Ebenso wenig wissen wir an dieser Stelle, inwiefern solche Maßnahmen möglicherweise unerwünschte Risiken und Nebenwirkungen (z. B. Teaching-to-the-Test) erzeugt haben (Bellmann und Weiß 2009). Ein gestarteter »Veränderungsmotor« schafft also nicht zwangsläufig die gewünschte Art von Veränderung, sondern erzielt eventuell ganz andere Effekte oder bleibt vergleichsweise wirkungslos.

Komplexe Systeme wie das Schulsystem lassen sich demnach nicht ausschließlich in einer einfachen, linearen Input-Output-Logik modellieren (dies kann nur in analytischer Absicht getan werden), sondern müssen nicht linear und stärker als komplexes Netzwerk mit verschiedensten Akteuren, Interessen, Raum-Zeit-Konstellationen und Handlungsregeln gedacht werden (Willke 1993; Forrester 1971; Fend 2008). Weiter oben haben wir schon unser Verständnis von Schulsystemen erläutert, die wir aufgrund ihrer vielfältigen Regelungs- und Handlungszusammenhänge als solch komplexe Systeme auffassen. Entscheidend für die Analyse ist nun, dass von einem rekursiven Verhältnis zwischen den Strukturen und Handlungen eines Systems ausgegangen werden muss, will man Veränderungen als tatsächliche Veränderungen identifizieren oder sie ursächlich erklären. Das bedeutet: Neben den formalen, gesetzten Regelungen sind immer auch die Praxis und die durch sie stattfindende Reproduktion des Systems für die Beschaffenheit von Systemen und ihrer Beobachtung relevant. Diesen Hinweis gibt uns auch Bourdieu, wenn er meint, dass »objektive Strukturen ihrerseits das Produkt historischer Praxis darstellen und durch diese historische Praxis beständig reproduziert und transformiert werden [...]« (Bourdieu 1977: 83).

Für den Ausgangspunkt von Veränderungen kann demnach angenommen werden, dass zwischen formalen Institutionen wie den legislativ abgesicherten Regelungsstrukturen und dem Handeln von Akteuren zu unterscheiden ist. Dabei tragen Letztere in je spezifischen Räumen (z. B. der Einzelschule oder einer einzelnen Kommune) auch zu Veränderungen bei, durchaus losgelöst von expliziten bildungspolitischen Vorstellungen, im Sinne etwa einer professionellen Entwicklung. Sys-

temimmanent können also auch die jeweils spezifisch »rekontextualisierend« agierenden Akteure in anderem Ausmaß Veränderungen initiieren und so zu einem Entwicklungsträger werden (z. B. wenn sich ein Schulkollegium aus einem einzelschulspezifischen Anlass entschließt, eine schulinterne Schulentwicklungsmaßnahme durchzuführen).

Auch wenn diese kurzen Ausführungen verdeutlichen, dass Systeme relativ stabil sind und sich äußerst immun etwa gegenüber politischen Interventionen erweisen, zeigt die Geschichte doch, dass sich auch das Schulsystem gewandelt hat (von Friedeburg 1992), beispielsweise erkennbar in einer erheblichen Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren. Solche Änderungen sind vor allem als Reaktionen des Systems auf gesellschaftliche Entwicklungen (siehe die oben genannten Beispiele) zu interpretieren und machen deutlich, dass Veränderungsanalysen nicht ausschließlich systemimmanent ausgerichtet sein dürfen, sondern einen breiteren gesellschaftlichen Kontext einbeziehen müssen. So können etwa die aktuell zu beobachtenden Umbauten der Schulstrukturen in den Ländern auch als eine Reaktion auf die veränderten demographischen Bedingungen der Gesellschaft (sinkende Schülerzahlen erfordern eine Umgestaltung des Angebots) gedeutet werden.

Beobachtete Veränderungen im Chancenspiegel und ihre gerechtigkeitstheoretische Deutung

Veränderungen werden im Chancenspiegel unter Rückgriff auf das bereits angebrachte Verständnis von Schulsystemen – wonach diese in dem komplexen Gefüge an Akteuren, Handlungsregeln, Vielfalt an Interaktionen, welche explizit in den Schulgesetzen benannt und dessen vielschichtige Ausgestaltung darüber impliziert wird, auszumachen sind – wie folgt verstanden: Eine Gesetzesänderung stellt zunächst eine formal institutionelle Änderung des Schulsystems dar. Diese ändert jedoch das System faktisch nur, wenn sie als Gesetz nicht nur verabschiedet, sondern auch aktiviert wird. Wenn etwa ein gesetzlich neu festgeschriebenes Recht auf inklusive Beschulung nicht zu entsprechenden Bemühungen der Systemakteure führt, die Praxis für die Erfüllung eines solchen Anspruchs auch umzustellen, dann wird die gesetzliche Regel allein durch ihre Verabschiedung noch nicht als in der Praxis beobachtbar wirksam (sondern es wird vielmehr – gerechtigkeitsorientiert gesprochen – gegen sie verstoßen). In einem solchen Fall könnte die Aktivierung letztlich noch erfolgen, wenn die Betroffenen, also beispielsweise die Eltern solch benachteiligter Kinder, den Anspruch rechtlich einfordern. Gleichzeitig muss davon ausgegangen werden, dass Änderungen im System nicht nur durch gesetzlich festgeschriebene Verfahrensregeln abgebildet und initiiert werden, sondern die »rekontextualisierenden« Akteure und ihr Handeln maßgeblich für eine veränderte Praxis sind. In unserem Beispiel erfordert eine Umsetzung der rechtlichen Inklusionsvorgabe auch ein verändertes professionelles Handeln in der Schule (z. B. eine inklusionsorientierte Didaktik zu entwickeln).

Im Chancenspiegel steht im Vordergrund, die beobachteten Änderungen von Systemergebnissen bezogen auf die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme einzuordnen. Wir gehen davon aus, dass Veränderungen aus der Gerechtigkeitsperspektive dahingehend zu interpretieren sind, inwieweit sie unserer aufgestellten Mindestanforderung (vgl. Abschnitt 2.4) an chancengerechte Schulsysteme näherkommen oder (im negativen Sinne) sich weiter von ihr entfernen. Dies kann konkret bedeuten: Veränderungen in den Indikatoren zeigen sich so, dass im Zeitvergleich ersichtlich wird, dass etwa die Stärke der Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg abnimmt, was einer Annäherung an unsere aufgestellte Definition von chancengerechten Schulsystemen entspricht. Der umgekehrte Fall, also eine Zunahme in der Stärke dieser Kopplung, würde als Veränderung eines Schulsystems gerechtigkeitsrechtlich ein erhebliches Problem darstellen, da kritisch zu fragen wäre, inwieweit das System Bemühungen um Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit vornimmt. Dabei kann nicht davon ausgegangen werden – die Anmerkungen zu der Eigengesetzlichkeit von Systemen haben es angedeutet –, dass die Schulsysteme ihre quantitativen Angebotslagen in einem kurzen Zeitraum drastisch reduzieren oder anheben können, ohne dass dies nicht das Risiko neuer Benachteiligungen birgt, womit gegen das Differenzprinzip von John Rawls verstoßen würde.⁹ Die hier beobachteten Veränderungen können aber einen ersten Hinweis auf die tendenzielle chancengerechtigkeitsbezogene Ausrichtung eines Schulsystems liefern, die in weiteren Fortschreibungen überprüft werden kann.

Der im Chancenspiegel verankerten Gruppenlogik (vgl. nachfolgende Ausführungen zu den methodischen Hinweisen) folgend, werden wir in diesem Chancenspiegel die Schulsysteme daraufhin untersuchen, inwieweit sich die Gruppenmittelwerte verändert haben und inwiefern Länder die Gruppen gegenüber dem ersten Berichtsjahr im Chancenspiegel 2012 wechseln. Diese Betrachtung von Veränderungen geschieht rein deskriptiv, ohne dass damit schon gesagt werden kann, dass sich ein Schulsystem bereits nachhaltig geändert hat oder worin die Erklärungen für die Zu- oder Abnahme von Werten liegen. Dies kann in diesem Chancenspiegel allein deshalb nicht erfolgen, weil es sich hier um Veränderungen in den Kennwerten mit dem Abstand von lediglich zwei Jahren handelt. Veränderte Gruppenmittelwerte können somit vor allem Tendenzen anzeigen.

4. Methodische Hinweise

Mit seinem gerechtigkeitsorientierten Fokus bei der indikatorenbasierten Betrachtung der Schulsysteme versteht sich der Chancenspiegel als eine problemzentrierte Form der Bildungsberichterstattung (als weitere Beispiele siehe die regelmäßigen Veröffentlichungen des Aktionsrates Bildung; vbw 2007, 2008). Dies unterscheidet ihn von breiter angelegten Bildungsberichten, die regional, auf Landesebene, bundesweit und international ein umfassenderes Monitoring von Bildungssystemen und Bildungsverläufen vornehmen. Durch seinen Themenfokus (Gerechtigkeit)

werden für Bildungsberichte relativ untypisch Daten konzentriert, deren Betrachtung zudem über theoretisch hergeleitete Dimensionen erfolgt ist und die mit dieser thematischen Rahmgebung auch ein Interpretationsangebot für die Leserinnen und Leser bietet. Hier ist es zentrale Zielsetzung des Chancenspiegels, eine Diskussionsgrundlage bereitzustellen, die an Bildungspolitik, Bildungsadministration, Wissenschaft, Bildungspraxis und die interessierte Öffentlichkeit gleichermaßen adressiert ist.

Der Chancenspiegel sieht sich den Anforderungen verpflichtet, die an Bildungsberichtssysteme hinsichtlich der Fortschreibbarkeit und Repräsentativität der Daten gerichtet werden (Rürup, Fuchs und Weishaupt 2010). Insbesondere die Erfordernisse der Repräsentativität machen es notwendig, auf Vollerhebungen mittels der Daten aus der amtlichen Statistik sowie auf größere Studien der Bildungsforschung zurückzugreifen, um ländervergleichend die Schulsysteme analysieren zu können. Da wir somit keine eigenen Daten erheben, sind wir bei der Indikatorenauswahl und -fortschreibung auch Veränderungen und Begrenzungen in den herangezogenen Studien und Daten aus der allgemeinen Statistik unterworfen. So kommt es vor, dass Indikatoren aufgrund nicht vorhandener Daten in diesem Chancenspiegel nicht fortgeschrieben werden können oder sich statistische Zählweisen in den Ländern ändern, die die Interpretation einer Fortschreibung einschränken. Wir geben in solchen Fällen entsprechende Hinweise.

Die Daten im Chancenspiegel werden bezogen auf Ländergruppen aufbereitet und dargestellt. Hierfür werden die Länder nach normativer Setzung eingeteilt in das obere Viertel (also die Länder, die vergleichsweise am erfolgreichsten bezogen auf den jeweiligen Indikator sind) und das untere Viertel (die Länder, die im Vergleich mit allen Ländern jeweils am wenigsten erfolgreich abschneiden). Dazwischen befinden sich die zwei mittleren Viertel (mittlere 50%). Bezogen auf die 16 deutschen Schulsysteme bedeutet diese Einteilung, dass sortiert nach den Einzelwerten sich in der Regel vier Länder in der oberen Gruppe befinden, vier Länder in der unteren Gruppe und schließlich acht Länder in der mittleren. Weist das Land auf dem fünften Platz den identischen Wert wie das Land auf dem vierten Platz auf, wird es ebenfalls der oberen Gruppe zugeordnet, sodass sich dann fünf Länder darin befinden.

In einem nächsten Schritt wird für die Darstellung der Ergebnisse der je gruppenbezogene Durchschnittswert ermittelt und abgetragen. Die Länder werden den Gruppen dabei alphabetisch zugeordnet (Abb. 1). Dieses Vorgehen begründet sich in der zentralen Absicht des Chancenspiegels, vor allem auf die Unterschiede zwischen oberer und unterer Ländergruppe aufmerksam zu machen, also zwischen den Ländern, die vergleichsweise am erfolgreichsten und die vergleichsweise am wenigsten erfolgreich bezogen auf den jeweiligen Indikator abschneiden. Der Chancenspiegel ist somit weniger an einem Einzelplatz-Länderranking interessiert als an der kontrastiven Gegenüberstellung von Extremgruppen, mit der vor allem eine stärker inhaltliche Diskussion um Chancengerechtigkeit forciert wird. Daher wird die mittlere Gruppe zwar immer mitberichtet, aber nicht gesondert betrachtet, son-

dern viel mehr auf die Unterschiede zwischen der oberen und unteren Ländergruppe abgehoben.

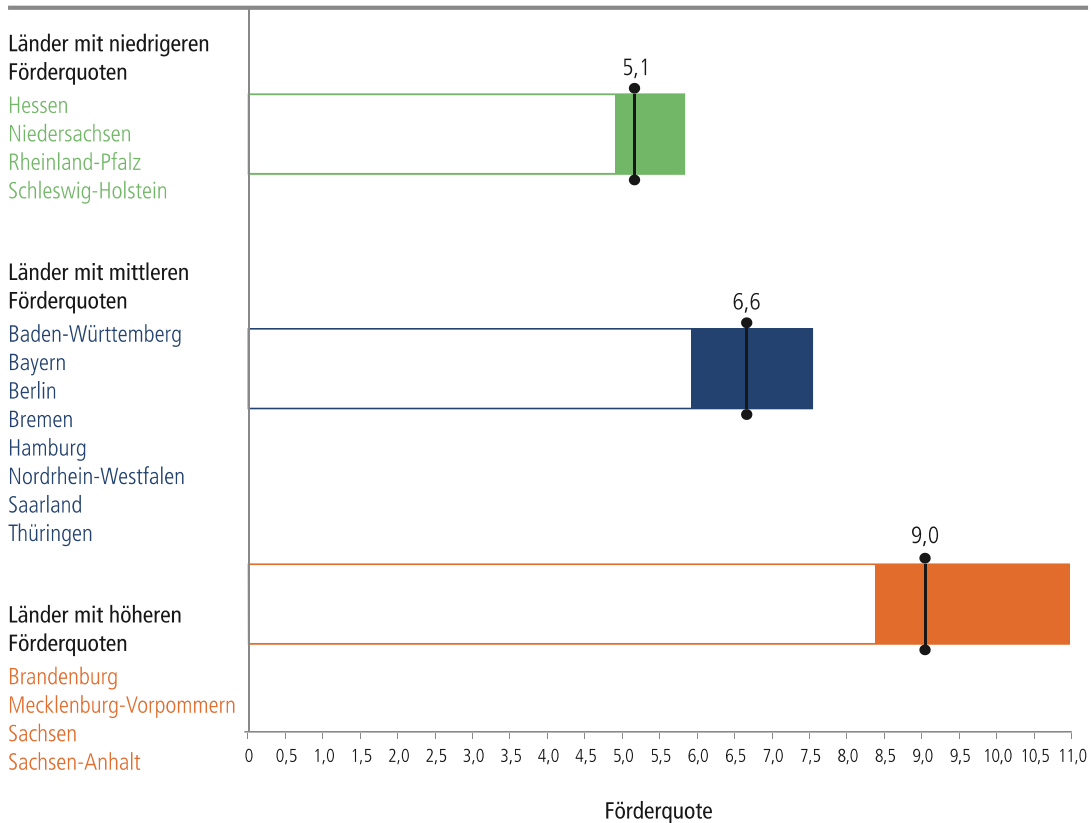
Über die Zuordnung der Länder zu den Gruppen nach Einzelwerten wird hier nichts darüber ausgesagt, inwiefern Unterschiede zwischen zwei einzelnen Ländern beispielsweise statistisch signifikant sind. Vielmehr hebt unsere Darstellung darauf ab, diskriminierende Gruppenvergleiche vorzunehmen, wobei die Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen (obere bzw. untere Ländergruppe) für die inhaltliche Bedeutung hinsichtlich der Frage nach chancengerechten Schulsystemen relevant sind. Der Extremgruppenvergleich soll also darauf aufmerksam machen, dass hinsichtlich der betrachteten Indikatoren einige Schulsysteme erfolgreicher sind als andere, ohne dass damit schon die Unterschiede ursächlich erklärt werden.

Tendenzen der Zunahme oder Abnahme von Werten bezogen auf den Beobachtungszeitraum über alle 16 Länder hinweg werden in den jeweiligen Ausführungen zu den Indikatoren berichtet. Eine Neuerung gegenüber dem ersten Chancenspiegel liegt in der Beschreibung von Wechseln zwischen den Ländergruppen. Dabei wird bei fast allen Indikatoren der Zeitraum von drei Schuljahren betrachtet (Schuljahr 2009/10 bis Schuljahr 2011/12). Die Veränderungen in den Gruppenzugehörigkeiten werden explizit zwischen dem ersten Berichtsjahr (2009/10) und dem Schuljahr 2011/12 berichtet (eine Ausnahme bilden die Indikatoren zum Ganztag in der Integrationskraft, die bis Redaktionsschluss noch nicht für das Schuljahr 2011/12 vorlagen). Auf den Status quo zum dazwischenliegenden Zeitpunkt wird nicht gesondert eingegangen.¹⁰

Ein Wechsel zwischen den beiden Extremgruppen (also von der unteren Ländergruppe im Jahr 2009/10 in die obere Ländergruppe im Jahr 2011/12 oder umgekehrt) kommt bei den hier analysierten Indikatoren nicht vor, Auf- und Abstiege erfolgen also immer in benachbarte Gruppen. Die Gruppenwechsel von Ländern zwischen den Messzeitpunkten werden in den Ausführungen zu den Indikatoren angegeben. Ihnen wird nur dann besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wenn es sich um vergleichsweise auffällig hohe Zunahmen oder Verluste in den Werten handelt. Dies kommt vereinzelt vor; hier werden wir auf ggf. stattgefundenen Änderungen auf Systemebene wie etwa neue Gesetzesregelungen als potenziellen Erklärungsaspekt hinweisen, ohne dass damit schon ein Kausalbezug hergestellt wird.

Die Beispielabbildung zu den Anteilen der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote) kann wie folgt gelesen werden (Abb. 1): Der durchschnittliche Wert der Länder in der oberen Ländergruppe liegt bei 5,1 Prozent an Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und wird mit dem schwarzen Längsstrich im grünen Balken markiert. Die ausgefüllte grüne Fläche zeigt zudem die Spanne an, auf der sich die Einzelwerte der vier Länder dieser Gruppe einordnen. Dies bietet den Vorteil, dass aus der Abbildung, neben dem Gruppenwert, auch jeweils die Breite der Verteilung abgelesen werden kann. Schließlich werden die Länder den Gruppen alphabetisch zugeordnet.

Abbildung 1: Beispiel zur Gruppendarstellung: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote), Schuljahr 2011/12



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/2012; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2011/2012; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011; eigene Berechnungen

Diese Form der Darstellung wird im Chancenspiegel in den meisten Fällen bei der Betrachtung der Indikatoren gewählt. In einigen Fällen haben wir sogenannte Kreuzabbildungen vorgenommen, um zwei Aspekte zusammenzuführen und über diese Spiegelung auf eine Diskrepanz aufmerksam zu machen (z. B. die Zusammenführung von Kompetenzerwerb und Anteile der Fünftklässler im Gymnasium). Diese Gegenüberstellungen sind als Hinweise zu interpretieren, jedoch nicht als kausale Zusammenhänge.

Insgesamt wird die Darstellung mittels Gruppenvergleichen somit dafür genutzt, auf inhaltlich relevante Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme aufmerksam zu machen. Diese Vergleiche sind jedoch immer relativ in Bezug auf 16 Länder untereinander. Das bedeutet, dass selbst der oberste Einzelwert in einer Gruppe noch nicht zwingend das erfolgreichste Land hinsichtlich eines gerechten Schulsystems darstellt. Andere Vergleichshorizonte, wie etwa andere Staaten,

zeigen, dass es auch noch erfolgreichere oder vergleichsweise noch weniger erfolgreiche Schulsysteme bezogen auf einzelne Indikatoren gibt (z. B. die international vergleichenden Studien wie »Bildung auf einen Blick 2012« der OECD 2012 oder die Schulleistungstudien wie PISA, IGLU, TIMSS).

5. Grenzen und Perspektiven

Der Chancenspiegel 2013 greift auf einen im Wesentlichen unveränderten Gerechtigkeitstheoretischen Rahmen und weitgehend dieselben Indikatoren gegenüber der ersten Publikation zurück. Mit dieser Konzeption wird mit zwei entsprechend ausgerichteten Gerechtigkeitsdimensionen von vieren der Fokus auf den Output von Schulsystemen gelegt. Diese sind jedoch nicht isoliert von den anderen Gerechtigkeitsdimensionen zu begreifen, sondern stehen in einem komplementären Verhältnis zu der Input- und Prozessdimension. Allerdings verzichtet der Chancenspiegel an dieser Stelle auf tieferegehende Analysen zu den jeweiligen strukturellen Gegebenheiten der Länder. Somit wird das Agieren der Länder letztlich auch nicht dahingehend beleuchtet, wie ein Befund sich hinsichtlich unterschiedlicher regionaler, wirtschaftlicher oder demographischer Sachverhalte verhält. Dies sprengt den Rahmen des hier vorgelegten Instruments und muss vor allem Gegenstand vertiefender Einzelfallbetrachtungen von Schulsystemen sein. Zudem sind grundsätzlich noch andere Ungleichheitsdimensionen für die Chancengerechtigkeit von Systemen relevant, wie etwa die Frage von Geschlechterdisparitäten, wozu der Chancenspiegel keine Aussagen trifft (hierzu etwa jüngst Breen et al. 2012 oder Helbig 2012).

Die Beschreibung der Dimensionen unterliegt zudem Restriktionen, die einer teils eingeschränkt verfügbaren und unterschiedlich zugänglichen Datenlage zuzuordnen sind. So ist die Vergleichbarkeit der Daten zum Teil bedingt durch unterschiedliche Zählweisen in den Ländern und differente zugrunde gelegte Definitionen. Ferner sind durchaus weitere Indikatoren denkbar, um die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme zu beschreiben (z. B. Vergleich von Zertifikatserwerb von inklusiv und exklusiv beschulten Jugendlichen, die Rolle der Privatisierung des Grundschulsektors, Zusammensetzungen von Schülerschaft). Hier ist aber die Datenlage für einen Ländervergleich nicht oder nicht adäquat verfügbar. Schließlich stellen teils wenig plausible Regelungen für die Anforderung allgemeiner Daten vor allem bei gewünschter Länderdifferenzierung erhebliche Barrieren für einen raschen Zugriff dar (vgl. etwa die jüngsten von der Kultusministerkonferenz vorgenommenen Änderungen des Verfahrens zum Abruf länderspezifischer Schulleistungsdaten; KMK 2012c).¹¹

Die Betrachtung von Veränderungen in den Werten der Länder wird in diesem Chancenspiegel vor allem als beobachtetes Ergebnis des Vergleichs von zwei Messzeitpunkten (2009/10 und 2011/12) berichtet. Ein so kurzer Zeitraum erlaubt noch keine Aussagen darüber, inwiefern es sich um nachhaltige Änderungen in einem

Schulsystem handelt. Dies muss Gegenstand zukünftiger, weiterer Fortschreibungen sein.

In diesem aktuellen Chancenspiegel wird erneut ein Instrument für den Diskurs um die Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme im Ländervergleich bereitgestellt. In vier Gerechtigkeitsdimensionen werden Unterschiede zwischen den Ländern aufgezeigt, die erkennen lassen, dass es um die Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme unterschiedlich bestellt ist. Dies hält weiterhin die gerechtigkeitstheoretisch bedeutsamen Fragen des Philosophen Immanuel Kant »Was kann ich wissen? Was soll ich thun?« (aus seiner »Kritik der reinen Vernunft«) für die Systembeteiligten in der Debatte um die Schaffung chancengerechter und leistungsstarker Schulsysteme aufrecht.

II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Dimensionen

1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme

Die Gerechtigkeitsdimension der Integrationskraft gibt im Folgenden darüber Auskunft, wie gut es den Schulsystemen gelingt, Schüler systemspezifisch und sozial zu integrieren. Hierfür werden zwei zentrale Gesichtspunkte gesondert behandelt: die Integration von Schülern mit besonderen Förderbedarfen in das Regelschulsystem sowie der Ausbaustand und die Nutzung von Ganztagsangeboten. Im Vordergrund stehen also die Fragen, inwieweit alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren besonderen Förderbedarfen mit- und voneinander lernen können und unter welchen schulischen Rahmenbedingungen dies geschieht.

Die Teilhabe am Regelschulsystem stellt rein strukturell die Möglichkeit der Begegnung aller Kinder dar. Im gegensätzlichen Fall der Exklusion wird der separiert beschulten Gruppe von Kindern und Jugendlichen die Begegnung mit anderen als Möglichkeit des Erfahrens kollektiver Lernprozesse (Miller 1986) und auch die Chance auf umfängliche Enkulturationsangebote des Schulsystems verwehrt. Diese Perspektive lenkt den Blick auf die Schulsysteme hinsichtlich ihrer Integrationskraft bezogen auf die Anteile der inklusiven und exklusiven Beschulung sowie grundsätzlich auf die Diagnosepraxis, also in welchem Ausmaß ländervergleichend überhaupt der besondere (sonderpädagogische) Förderbedarf attestiert wird. Berührt wird mit diesen Indikatoren auch die derzeit politisch hochaktuelle Agenda zur Notwendigkeit der gemeinsamen Beschulung, wie sie in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BMAS 2011) gefordert wird.

Die Schaffung und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote stellt – so die Annahme – insofern eine soziale Form der Integration dar, als hier durch den schulischen Ganzttag, der gegenüber der halbtägigen Beschulung einen Zeitvorteil hat, spezifische Erfahrungssettings bereitgestellt werden können, die auch die Einbindung anderer gesellschaftlicher Enkulturationsangebote berücksichtigen (z.B. durch die Kooperation mit Vereinen, Wirtschaft etc.). Aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive kann zudem in der Entwicklung von und der Entfaltung in per-

sönlichen Kontakten (die der ganztägige Raum zusätzlich zur Halbtagsbeschulung potenziell bereithält) eine wesentliche Form der Anerkennungserfahrung gesehen werden. Zudem ist anzunehmen, dass durch die Teilnahme an ganztägiger Beschulung auch curricular nicht festgesetzte Fähigkeiten wie kulturelle und politische Teilhabe weiterentwickelt werden.

Zwar können mit den hier verwendeten Indikatoren zu Angebot und Nutzung des Ganztags keine Aussagen zur erfahrbaren Qualität des Miteinanders getroffen werden – dies ist Aufgabe von Einzelfallstudien dennoch weisen die verwendeten Indikatoren darauf hin, inwiefern zusätzliche Räume für die Prozesse individuellen und kollektiven Lernens zumindest geboten werden.

1.1 Besondere Förderbedarfe und Beschulungsformen

Prinzipiell sehen die differenzierten bundesdeutschen Schulsysteme die Beschulung von Schülern mit besonderem Förderbedarf innerhalb des Förderschulwesens vor,¹² welches nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten gegliedert ist. Das Förderschulsystem bildet in Deutschland neben dem System der Regelschule noch einmal ein in sich differenziertes System. Durch die föderale Strukturgegebenheit emergieren je nach Bundesland unterscheidbare Infrastrukturen, Selbstverständnisse und Praktiken des Förderschulwesens – dies drückt sich unter anderem in den deutlich unterschiedlichen Exklusionsquoten der Länder aus, also den Anteilen der Schüler, die je nach Bundesland eine Förderschule besuchen.

Auf bildungspolitischer Ebene sind Bemühungen der Länder erkennbar, den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BMAS 2011) zu entsprechen. Durch deren Ratifikation im Jahr 2009 muss auch Deutschland durch inklusive Beschulung für die Integration aller Schüler Sorge tragen. Die Zielsetzung der Konvention sieht den Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung vor, in Anerkennung der vollen und wirksamen Teilhabe der Menschen an der Gesellschaft sowie der Wahrung von »Chancengleichheit« (ebd.). Zu dieser Herausforderung haben sich die Länder innerhalb des Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 2010 öffentlich bekannt (KMK 2010a). Hier äußert die KMK pädagogische Empfehlungen, die sich am Grundsatz der Inklusion orientieren, die als ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens definiert wird und für den schulischen Bereich einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle bedeutet. Jedoch ist zu konstatieren, dass die Kultusministerkonferenz den Inklusionsbegriff nicht in ähnlich konsequenter Weise formuliert, wie dies die UN-Konvention tut. Stellt die KMK gemeinsames Lernen sehr zurückhaltend als »Anliegen« der Bildungspolitik dar, für dessen Konzeptentwicklung es gilt, »so weit wie möglich offen zu sein« (ebd.: 7), fordert die UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 24 das *Recht* von Menschen auf Bildung ein und postuliert seine Gewährleistung durch ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen.

Die folgenden Analysen beziehen sich auf drei Indikatoren: die Förderquote, den Inklusionsanteil sowie die Exklusionsquote. Die Förderquote gibt den Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im Regelschulsystem an. Den prozentualen Anteil der inklusiv beschulten Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf spiegelt der Inklusionsanteil wider. Die Exklusionsquote bildet den Anteil der separat unterrichteten Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern ab (siehe auch Klemm 2010a).

Im Folgenden stehen diejenigen jungen Menschen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, bei denen formal besonderer Förderbedarf diagnostiziert wurde und die in Deutschland entweder in den Regelschulen oder separat in den Förderschulen unterrichtet werden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Von der Kultusministerkonferenz wurde der von dem angelsächsischen Terminus »Special Education Needs« abgeleitete Begriff »sonderpädagogischer Förderbedarf« aufgegriffen, um den an eine Institution gebundenen Terminus der »Sonderschulbedürftigkeit« zu ersetzen (Bleidick, Rath und Schuck 1995). Doch auch der Begriff des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« ist kritisiert worden (Staatsministerium für Kultus 2005; Wocken 2010; Kottmann 2007; Dönges 2010). Er suggeriert zum einen, dass diese Kinder und Jugendlichen generell einer »Sonder-Pädagogik« bedürfen, zum anderen bezieht er sich auf individuelle, von Regelschulen nicht zu leistende Fördermaßnahmen, die an besondere Lernorte gekoppelt sind bzw. von besonders qualifizierten Lehrkräften durchgeführt werden müssen. Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention wird der Begriff damit obsolet. So soll im Rahmen des Chancenspiegels, analog zur letztjährig etablierten Begriffssetzung, der Terminus des »besonderen Förderbedarfs« verwendet werden (allerdings wird auch mit diesem Ausdruck der Umstand vernachlässigt, dass Förderbedarfe immer individuell sind und demnach im Grunde keine besonderen Förderbedarfe existieren; vgl. Berkemeyer, Bos und Manitus 2012).

In Deutschland existieren Förderschulen mit jeweils verschiedenen Förderschwerpunkten¹³ (*Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Kranke, übergreifender Förderschwerpunkt* sowie *noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet*). In diesen können Kinder und Jugendliche beschult werden, sofern bei ihnen der besondere Förderbedarf diagnostiziert wird. Die Praxis der Diagnose ist jedoch umstritten (Schlee 2004); es fehlt an einheitlichen Diagnoseinstrumenten sowie an Standards für die Verfahren der sonderpädagogischen Diagnostik (Hofmann 2003; Klauer 2003). Zudem zeigen Untersuchungen, dass weder Kriterien zur Feststellung des Förderbedarfs noch die Entscheidung über den Förderort wissenschaftlich fundiert sind (Albers 2010; Jogschies 2008). Im Gegensatz zu den Förderschwerpunkten, in denen Kategorien medizinisch feststellbarer Behinderungen nachweisbar sind (*Sehen, Hö-*

ren sowie körperliche und motorische Entwicklung), sind klare Abgrenzungen zur als normal geltenden kindlichen Entwicklung innerhalb anderer Schwerpunkte, wie etwa *Lernen*, *Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung*, bisweilen problematisch.

Die Abgrenzung der Kategorisierungen innerhalb dieser Diagnoseschwerpunkte fällt meist schwer, da beispielsweise Lern- und Verhaltensstörungen häufig gemeinsam mit unterschiedlichen, teils schwer zu differenzierenden Anteilen weiterer Förderschwerpunkte auftreten (Bos und Vaughn 2006; Ricking 2005). Neben der Tatsache, dass viele Schüler innerhalb dieser Bereiche gar nicht erst erfasst werden, bestätigen Befunde die »pauschale« Zuweisung von Schülern in die nicht eindeutig diagnostizierbaren Bereiche der Schwerpunkte *Lernen* und *geistige Entwicklung* (Speck 2012).

Die Diagnose der unterschiedlichen Förderbedarfe sowie die anschließende Zuteilung zu spezialisierten Förderorten zielen zwar auf eine homogenisierende Wirkung ab; jedoch sind die Förderschulen unter anderem aufgrund der relativen Beliebtheit, mit der Schüler als sonderpädagogisch bedürftig etikettiert werden, immer noch sehr heterogen. Die sehr unterschiedliche kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler an Förderschulen (z. B. Wocken und Gröhlich 2009; Lehmann und Hoffmann 2009) kann als Indiz für eine anscheinend sachferne Diagnosepraxis genommen werden (Schuck 2003; Hofmann 2003). Zudem kann Homogenität zwar unter systemischem, nicht aber unter förderpädagogischem Blickwinkel als erstrebenswert gelten.

Richtet man den Blick auf einzelne Förderbereiche sowie mögliche Ursachen für ihre Besuchsquoten, so zeigt sich, dass der Förderschwerpunkt *Lernen* mit Abstand – gemessen an der Gesamtzahl aller mit besonderem Förderbedarf geförderten Kinder und Jugendlichen – die höchste Förderquote in Deutschland verzeichnet. Im Schuljahr 2011/12 werden 40,7 Prozent aller Schüler auf Förderschulen im Schwerpunkt *Lernen* unterrichtet (Tab. 14, Anhang). Potenziell beeinflusst die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Wohnbevölkerung die bundesländerspezifischen Förderschulbesuchsquoten innerhalb des Schwerpunktes *Lernen*. In der Betrachtung der jeweiligen sozialen Lagen der Eltern von Förderschülern mit dem Schwerpunkt *Lernen* werden Differenzen zum Bildungsstand und zur Erwerbslage des Elternhauses der sonstigen Schüler der Regelschulen deutlich (Kemper 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Zudem liegen die Anteile von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* auf Förderschulen in der Mehrzahl der ostdeutschen Länder höher als in den westdeutschen Ländern (Dietze 2011).

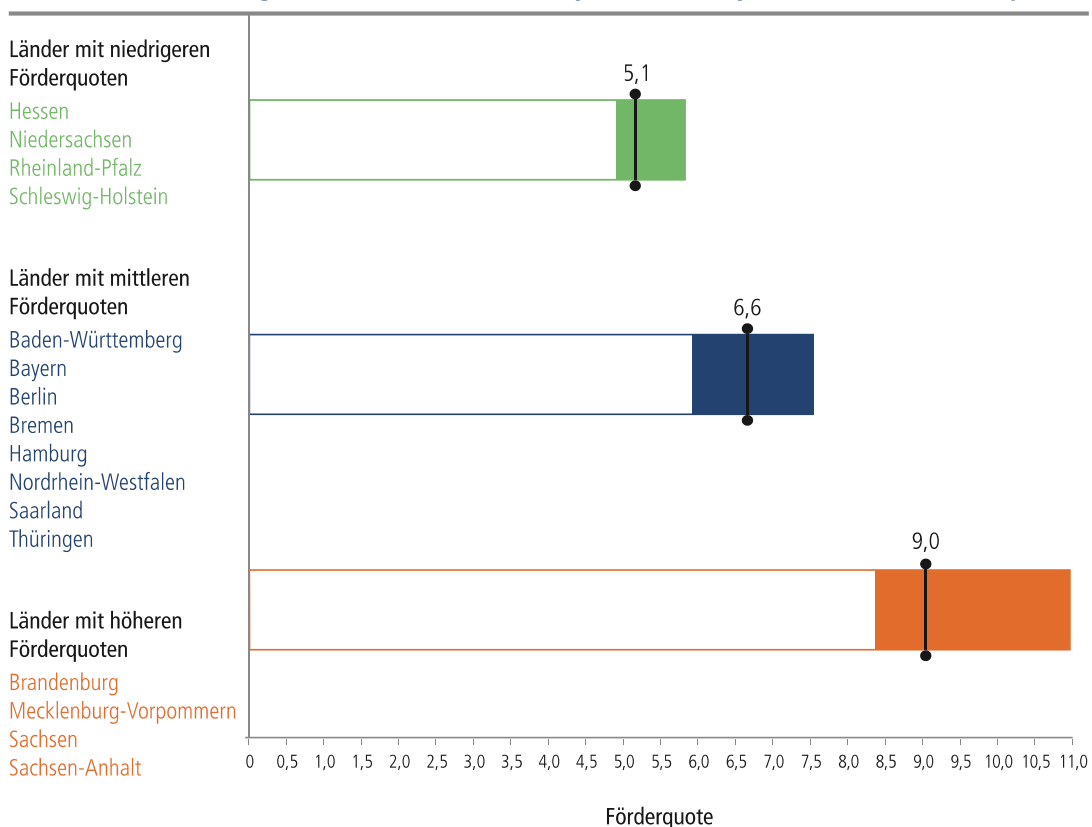
Bevor wir uns im Folgenden dem Stand der inklusiven sowie der separierenden Beschulung widmen, wird zunächst die Förderquote innerhalb Deutschlands datengestützt diskutiert.

Im Schuljahr 2011/12 befinden sich, bezogen auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10, insgesamt 487.718 junge Menschen mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen und Förderschulen. Dies entspricht, gemessen an allen Schülern im allge-

meinbildenden Schulsystem, einem Anteil von 6,4 Prozent (Tab. 13, Anhang). Für die einzelnen Länder lassen sich unterschiedliche Anteilswerte ermitteln, die durch die Zusammenfassung in Ländergruppen dargelegt werden (Abb. 2): Die obere Ländergruppe hat eine durchschnittliche Förderquote von 5,1 Prozent, während die Länder der unteren Gruppe durchschnittlich 9,0 Prozent Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf verzeichnen. Liegt schon zwischen den Extremgruppen eine Differenz von 3,9 Prozentpunkten, ist diese zwischen dem niedrigsten Anteil der oberen Ländergruppe (4,9%) und dem höchsten Anteil der unteren Gruppe (10,9%) mit sechs Prozentpunkten noch deutlicher. Geografisch auffällig ist, dass sich in der unteren Ländergruppe ausschließlich ostdeutsche Länder befinden.

Im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 sind die Werte nicht groß verändert: Die Förderquote für Deutschland steigt von 6,2 Prozent leicht um 0,2 Prozentpunkte auf 6,4 Prozent an, bei jedoch gleichzeitig sinkender absoluter Schülerzahl. In der oberen Ländergruppe steigt der Wert ebenfalls um 0,2 Prozentpunkte auf 5,1 Prozent,

Abbildung 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2011/12 (Förderquote)



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/2012; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2011/2012; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011; eigene Berechnungen

während der Durchschnittswert der unteren Gruppe um 0,4 Prozentpunkte sinkt. Fokussiert man die Länderverteilung auf die einzelnen Gruppen im Vergleich zum Jahr 2009, sind zwei Wechsel zu beobachten: Thüringen wechselt von der unteren in die mittlere, Sachsen von der mittleren in die untere Gruppe.

Angesichts der demographisch generell sinkenden Schülerzahl bei gleichzeitig tendenziell steigender Förderquote ist hier eine gegenläufige Entwicklung zu konstatieren. Begründungslinien für den bereits seit den 1990er-Jahren feststellbaren Anstieg der Förderquote, im Besonderen im Schwerpunkt *Lernen*, können ohne Untersuchung nicht eindeutig ausgemacht werden; es können Zusammenhänge mit geänderten Kriterien der Begutachtung und Diagnose besonderen Förderbedarfs, medizinischem Fortschritt, verbessertem förderschulischem Angebot oder Interesse am Fortbestand der Förderschulen angenommen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Pluhar (2003) vermutet die Ursachen für den Anstieg unter anderem in einer ungenauen Definition von »Lernbehinderung«, die dazu führen kann, dass Kinder als solche diagnostiziert werden, die früher eher als »schwache Hauptschüler« gegolten haben, oder aufgrund der Tatsache, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf nun vermehrt die Regelschulen besuchen und Eltern dadurch mehr als früher bereit sind, ihre Kinder hinsichtlich besonderer Förderbedarfe überprüfen und fördern zu lassen. Weitere Ursachen könnten sein, dass Lehrkräfte Kinder auf besondere Förderbedarfe hin überprüfen lassen, da sie für ihre Inklusionsklassen noch Schüler benötigen, die die personelle Unterstützung gewährleisten (»Ressourcensicherungsdiagnostik«), oder dass letztlich mit steigendem Inklusionsangebot auch die Nachfrage steigt (ebd.).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen

Seit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat die Diskussion um ein inklusives Bildungssystem spürbar an Dynamik gewonnen – es wird gar von der »Dekade der Inklusion« gesprochen (Amrhein 2012), die zunehmend mit wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursbeiträgen um die Begrifflichkeiten sowie die vielfältigen Bemühungen im Zuge der Anerkennung der UN-Konvention einhergeht. Der Anspruch von Inklusion besteht in der Einbeziehung aller Menschen in die gesellschaftlichen Systeme, so auch in das Schulsystem, um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten – er beinhaltet demnach nicht, Menschen mit besonderen Förderbedarfen in separaten Schulen von den Wegen der Teilhabe über das Regelschulsystem auszuschließen (Berkemeyer, Bos und Manitus 2012). So sind die gleichwertigen Teilhabechancen von Menschen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive ein leitendes Prinzip bei der Betrachtung des Ausmaßes, in dem Kinder und Jugendliche gemeinsam oder separiert unterrichtet werden.

Einige empirische Befunde weisen auf kurz- und langfristige sowie schulische und nachschulische berufliche Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts hin. Ins-

gesamt wird bilanziert, dass die Leistungen der Schüler in integrierten Klassen hinter jenen in Förderschulklassen nicht zurückstehen, sie nach Befunden einzelner Studien sogar übertreffen, wobei diesbezüglich Unterschiede abhängig vom Förderschwerpunkt festgestellt wurden (Ellinger und Stein 2012).

International sind einige Langzeitstudien heranzuziehen, die eine bedeutsame Rolle von Schulerfahrungen in Förderschulen bzw. in inklusiven Lerngruppen für die weitere Biografie aufzeigen, auch weit über die unmittelbare Lernentwicklung hinaus. Myklebust (2006) hebt aufgrund der Befundlage hervor, dass es für die meisten Kinder mit besonderem Förderbedarf wichtig sei, in Regelschulklassen unterrichtet zu werden, in denen sie mit der Erwartung von Erfolg konfrontiert sind und die Wahrscheinlichkeit steigt, einen Abschluss zu erwerben. Riedo (2000) stellt in seiner Studie heraus, dass Jugendliche mit inklusiver Schulerfahrung signifikant häufiger eine Lehre absolvieren und anschließend berufstätig werden als Jugendliche, die separiert in Förderschulklassen unterrichtet wurden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Eckhart et al. (2011) in ihrer Langzeitstudie: Junge Erwachsene aus gemeinsamem Unterricht können einen deutlich höheren Ausbildungszugang realisieren als solche aus Förderklassen. In dieser Studie¹⁴ werfen die Autoren in ihrer Schlussfolgerung zudem pädagogisch-ethische und gesellschaftskritische Überlegungen auf: Solange Inklusion auf ein Mehr an leistungskonnotierten Bildungs- und Folgechancen setzt, ein System seine Mitglieder somit in Versager und Karrieristen unterteilt und der Erfolg von Integration an Leistungsstärke gemessen wird, bleiben Leistungsschwächere exkludiert, auch im Regelschulsystem (vgl. ebd.).

Neben positiven Befunden zur Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Regelunterricht berichten andere Studien von disparaten Schlussfolgerungen. Als Ergebnistrend kann festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (hier vor allem definiert als Schüler mit Verhaltensstörungen) durch ihre Verhaltensabweichungen, im Vergleich zu den Kindern ohne besonderen Förderbedarf, ungünstige Voraussetzungen zur inklusiven Beschulung bieten. Verhaltensauffällige Schüler in Inklusionsklassen sind vermehrt sozialer Ablehnung und Ausgrenzung ausgesetzt (Ellinger und Stein 2012; Huber und Wilbert 2012; Huber 2009b; Bless 2007), weisen im Vergleich zu Schülern, die in Förderklassen beschult werden, ein niedrigeres Selbstkonzept auf und sehen sich, den Regelschülern gegenüber, sozial- und leistungsbezogen unterlegen (zusammenfassend Ellinger und Stein 2012).

Die angeführten Begründungen für negative Effekte integrativer Beschulung deuten jedoch nicht nur auf ungünstige Bedingungen hin, die bei den Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zu suchen sind, sondern finden auch im problematischen Umgang mit Andersartigkeit sowie den unzureichenden Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung ihren Ausgangspunkt (Ellinger und Stein 2012). So deuten einige Ergebnisse auf Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte im adäquaten Umgang mit Verhaltensauffälligen hin (Kauffman 1989) und dokumentieren unterschiedliches Zuwendungsverhalten der Lehrkräfte zu Ungunsten von Kindern mit Verhal-

tensstörungen (Huber und Wilbert 2012; Ellinger und Stein 2012; Slate und Sauder-gas 1986).

Gerade die Problematik der sozialen Ausgrenzung, die mit inklusiver Beschulung verbunden sein kann, zeigt sich als aktuelles Thema innerhalb der empirischen Sonderpädagogik. Huber (2008, 2009a, 2009b) evaluiert die soziale Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht und stellt einen deutlichen Zusammenhang zwischen Behinderung und sozialer Ausgrenzung fest. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die soziale Ausgrenzung von Schülern mit besonderem Förderbedarf mit wachsender Heterogenität des Leistungsvermögens innerhalb der Lerngruppe sogar verschärft. Das Risiko, ausgegrenzt zu werden, ist für förderbedürftige Kinder dreimal höher als für Schüler ohne besonderen Förderbedarf, sodass eine starke kognitive Heterogenität der Lerngruppe das Ziel der Verhinderung von Benachteiligung konterkarieren kann.¹⁵ Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Vermeidung von Separation auf institutioneller Ebene noch keine auf sozialer Ebene ist (hierzu auch Haeblerlin 2012; Martschinke, Kopp und Ratz 2012; Huber und Wilbert 2012) und dass vor allem bei der Unterrichtsqualität unter inklusiven Bedingungen Entwicklungsbedarf besteht. So hebt etwa Grüning (2011, 2012b) vor allem für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* hervor, dass die Sicherung von Unterrichtsqualität bei zunehmender Heterogenität zu einer zentralen Aufgabe der Schulen im Regelsystem wird. Seine Untersuchung belegt, dass gerade notwendige Rahmenbedingungen inklusiver Bildung nicht hinreichend entwickelt sind, um Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ein angemessenes Lernangebot zur Verfügung zu stellen (Grüning 2012a; vgl. auch Martschinke, Kopp und Ratz 2012).

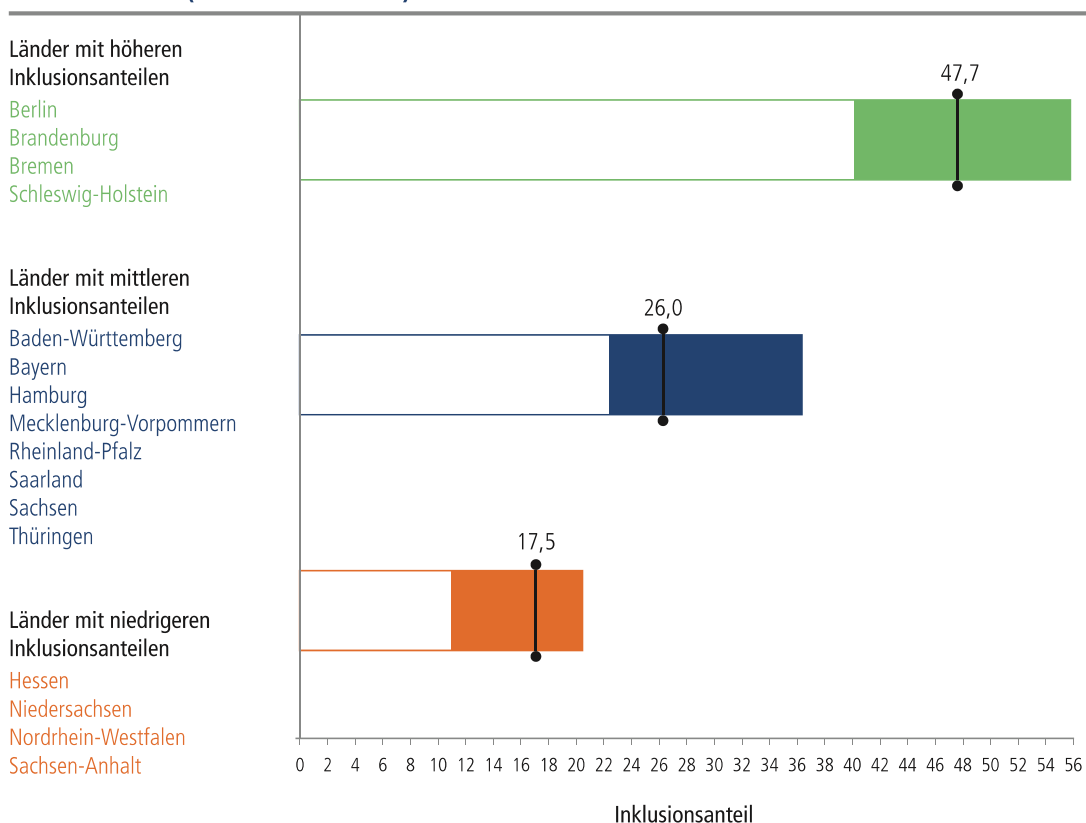
Aktuelle kritische Stimmen hierzulande weisen auf die vornehmlich normativ geführte Debatte über ein inklusives Bildungssystem hin. Speck (2011) spricht vom Thema »Inklusion« als »ideologischem Minenfeld« (ebd.: 7), Tenorth (2012) gibt zu bedenken, dass das Thema gerade durch die UN-Konvention ein derart aufgeladenes Gewicht erhalten hat, dass bloße Skepsis gegenüber einem inklusiven Bildungssystem bereits als moralisch illegitim erscheint.

Rückt die Realisierung eines inklusiven Schulsystems in den Fokus der Überlegungen, wird die Frage nach Umsetzungsmöglichkeiten virulent: Infrastrukturelle Voraussetzungen, die Inklusion ermöglichen, sind nicht ohne finanziellen Aufwand zu gestalten; bisher gibt es aber wenig Transparenz darüber, was Inklusion kostet. Nach Klemm (2012b) liegen die zusätzlichen Kosten für Lehrpersonal, die den Ländern entstehen, je nach Berechnungsgrundlage zwischen null (durch demographisch bedingt frei werdende Stellen aus dem Förderschulwesen) und 0,7 Milliarden Euro (wenn mit einer »Doppelzählung« der Schüler mit besonderem Förderbedarf für die zusätzliche Förderung gearbeitet wird). Dohmen und Fuchs (2009), von Speck (2012) aufgegriffen, weisen darauf hin, dass sich nach einer Untersuchung des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie die Kosten für ein inklusives Schulsystem im Jahr 2020 sogar auf 34 bis 49 Milliarden Euro belaufen. Da für viele Schüler der Besuch der Förderschule jedoch zu einer bildungsbio-

grafischen Sackgasse wird und dies nicht nur für alle Betroffenen hoch problematisch ist, sondern ebenso negative Folgen für Staat und Gesellschaft nach sich zieht, sollte im eventuell hohen Ressourceneinsatz für Inklusion eine gesellschaftliche Notwendigkeit gesehen werden.

Die folgenden Berechnungen für das Bezugsjahr 2011/12 werfen ein Schlaglicht auf den aktuellen Realisierungsstand inklusiver Beschulung. Insgesamt werden mit 121.999 Kindern und Jugendlichen ein Viertel, also 25 Prozent der Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, im Jahr 2011/12 an Regelschulen unterrichtet (Tab. 17, Anhang). Die Analyseergebnisse bezüglich der Inklusionsanteile in den Ländergruppen stellen sich sehr different und wie folgt dar (Abb. 3): In der oberen Gruppe werden durchschnittlich 47,7 Prozent der jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf inklusiv unterrichtet, während der Inklusionsanteil der unteren Gruppe einen Mittelwert von 17,5 Prozent aufweist. Der Extremgruppenvergleich offenbart also einen

Abbildung 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2011/12 (Inklusionsanteil)



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/2012; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2011/2012; eigene Berechnungen

verhältnismäßig großen Abstand von über 30 Prozentpunkten und verdeutlicht, in welchem unterschiedlichem Maß die inklusive Beschulung in den Ländern bisher umgesetzt wurde. Die teils sehr unterschiedlichen Werte speisen sich zum einen aus den unterschiedlichen Berechnungsgrundlagen der Inklusionsanteile in den Bundesländern, zum anderen aus generellen Unterschieden im Stand der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011), was es in der Interpretation zu berücksichtigen gilt.

Im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 sind der Inklusionsanteil für Deutschland sowie die durchschnittlichen Inklusionsanteile aller Ländergruppen (zudem die Anteile aller Länder) gestiegen. Während der bundesweite Wert von 20,1 Prozent (2009) um 4,9 Prozentpunkte auf nun 25 Prozent gestiegen ist (absolut bedeutet dies einen Zuwachs von 24.373 Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen), liegt die Mittelwertzunahme der oberen Gruppe bei 6,9 Prozentpunkten, in der unteren Ländergruppe bei 4,2 Prozentpunkten. Ein Gruppenwechsel ist in der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den Schuljahren 2009/10 und 2011/12 nicht zu vermerken, jedoch sollen die im Vergleich mit Abstand höchsten Zuwächse der Inklusionsanteile von 20,1 Prozentpunkten (auf nun 36,3 %) in Hamburg sowie von 18,6 Prozentpunkten (auf nun 55,5 %) in Bremen erwähnt werden (Tab. 77, Anhang). Einen Erklärungsansatz für den auffälligen Anstieg in Hamburg kann die im Schuljahr 2010/11 in Kraft getretene Änderung im Hamburgischen Schulgesetz bieten, laut der Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht auf den Besuch einer Regelschule haben (Schulgesetz Hamburg § 12 Abs. 1). Bremen hat bereits 2009 die inklusive Schule im Schulgesetz verankert und zeigt seitdem verstärkt Maßnahmen für die Umsetzung inklusiven Unterrichts (Schulgesetz Bremen § 3 Abs. 4, § 4 Abs. 5 und § 9 Abs. 2).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

In Deutschland beginnen im Schuljahr 2011/12 insgesamt 24.483 Kinder ihre Schullaufbahn direkt in einer Förderschule. Bezogen auf alle Einschulungen im allgemeinbildenden Schulsystem dieses Jahres bedeutet dies einen Anteil von 3,5 Prozent der Schulanfänger (Tab. 29, Anhang). Die Zuweisung auf Förderschulen stellt sich in den einzelnen Ländern jedoch sehr verschieden dar (Tab. 30, Anhang): Die Spanne zwischen den Ländern beläuft sich auf über vier Prozentpunkte, die Anteile der Einschulungen in die Förderschule reichen von 0,5 bis 4,7 Prozent. Als Erklärungsfaktoren für die unterschiedlichen Zuweisungspraxen kommen neben rechtlichen Regelungen sowie verschiedenen Kriterien und Verfahren für die Bestimmung des Förderbedarfs auch bestandswahrende Eigeninteressen der Förderschulen und eine Entlastungsfunktion der Grundschulen durch die Diagnose eines Förderbedarfs infrage (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Dietze 2011).

Diese frühe Einschulung in die Förderschule erscheint problematisch, weil den Kindern somit keine »Bewährungschance« im Regelschulsystem zugebilligt wird

und in nicht seltenen Fällen Benachteiligungsmechanismen einsetzen, die die Entwicklung der Schüler beeinträchtigen können. Den Nachweis, dass die an Förderschuljahren ältesten Schüler leistungsbezogen am wenigsten erfolgreich sind (Wocken 2005), gilt es, gerechtigkeits-theoretisch zu problematisieren. Zudem weisen wissenschaftliche Befunde darauf hin, dass Lern- und Entwicklungsmilieus einen messbaren Einfluss auf Lernzuwächse von Schülern haben (Baumert, Stanat und Watermann 2006b), was nicht zuletzt vor dem Hintergrund der meist sozial benachteiligten Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen an Förderschulen (Bos et al. 2010a) bedenklich erscheint.

Die Befunde sprechen eher gegen die Erwartung, eine rechtzeitige Überweisung in die Förderschule könne förderlich sein und Korrektivwirkungen entfalten. Die aktuelle empirische Forschungslage unterstreicht zwar die Relevanz von Frühförderung, gerade beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, doch muss diese anders als durch die bloße Überweisung auf eine Förderschule erfolgen. Gerade vor dem Hintergrund einer sich verändernden Schullandschaft hin zur Inklusion schon zu Beginn der Schullaufbahn bedarf es gezielter frühzeitiger Förderung emotional-sozialer und kognitiver Kompetenzen (Hennemann et al. 2012).

Neben einem möglichen Einfluss des Förderschulbesuchs auf die individuelle Leistungsentwicklung kann sich die Exklusion aus dem Regelschulsystem zudem auf den Abschlusserwerb sowie auf die Chancen im Anschlussystem auswirken: Die Daten der Schulabgänger nach Abschlussart für das Jahr 2011 zeigen etwa die generelle Problematik, die Förderschule mit einem qualifizierten Abschluss zu beenden. Im Abgangsjahr 2011 verließen in Deutschland 38.534 Abgänger und Absolventen die Förderschule; von ihnen gingen mit 74,5 Prozent rund drei Viertel aller Förderschüler von der Schule, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben (Tab. 15, Anhang). Der Blick in die Länder zeigt das teils noch deutlichere Risiko, die Förderschule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu verlassen: In sieben Ländern liegt der Anteil der Förderschulabgänger ohne Hauptschulabschluss zwischen 80 und über 96 Prozent (ebd.).

Bezüglich der beruflichen Anschlusschancen kann es für ehemalige Förderschüler das Problem geben, keinen erfolgreichen Übergang in Ausbildung und Erwerbsleben zu schaffen (Fasching und Biewer 2011), sodass die Exklusion aus dem Regelschulsystem die individuellen Chancen auf beruflich-soziale Integration verschlechtert. Es sind signifikante Unterschiede in den Übergangsverläufen zwischen inklusiv beschulten Jugendlichen und denen aus Förderschulen zu beobachten: Ersterer erreichen häufiger und auch höhere Schulabschlüsse, haben nachweisbar Vorteile bezüglich der Einmündung in das berufliche Ausbildungssystem und benötigen insgesamt weniger Übergänge¹⁶ (Ginnold 2009).

Befunde der Studie zur beruflichen Integration von Förderschulabsolventen (Hofmann-Lun 2011) belegen, dass nur wenigen Förderschülern der Eintritt in eine Ausbildung zugetraut wird und ihnen somit, aufgrund unterstellter mangelnder Erfolgsaussichten, keine gezielte Unterstützung für den Übergang zukommt. Deutlich wird eine Kettenreaktion: Durch den Förderschuleintritt können die Schüler in

der Regel einen gering geschätzten Förderschulabschluss erwerben, der den Eintritt in eine reguläre Berufsausbildung erschwert, der Reputation schadet und soziale und ökonomische Benachteiligungen mit sich bringt.

Angesichts der Forschungslage zu Auswirkungen einer exkludierenden Beschulung von Kindern und Jugendlichen im separaten Förderschulwesen, lässt sich die oft propagierte und von Schumann (2007) vehement kritisierte »Schonraumfunktion« der Förderschule kaum stützen.

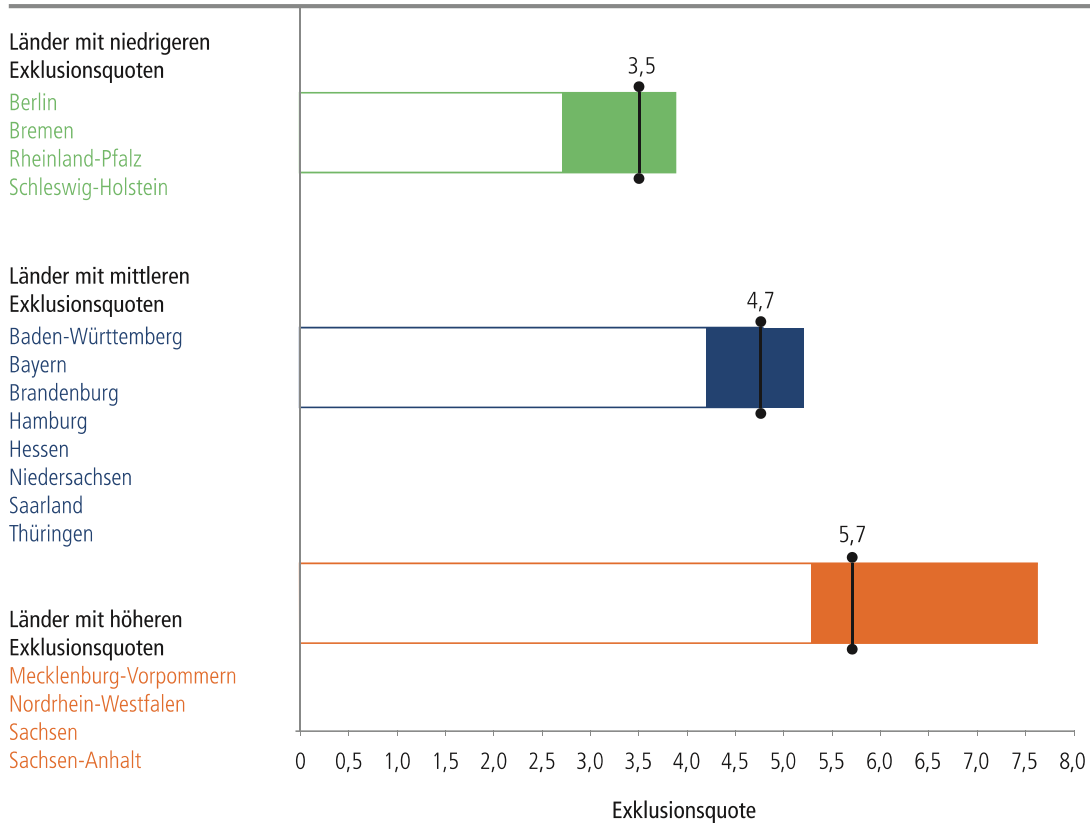
Im europäischen Vergleich weist Deutschland zwar eine durchschnittliche Anzahl von Schülern mit besonderem Förderbedarf auf; jedoch befindet sich die große Mehrheit der als förderbedürftig eingestuften Kinder hierzulande in Förderschulen. Kaum ein anderes europäisches Land weist eine solch hohe Exklusionsquote auf (Moser 2012; Schädler und Dorrance 2011; European Agency for Development in Special Needs Education 2010). Bei der Interpretation muss berücksichtigt werden, dass sich andere schulische Systeme hinsichtlich diagnostischer Verfahren, Finanzierungsregelungen und Angebotsstrukturen voneinander unterscheiden (Kottmann 2007; Meijer, Soriano und Watkins 2003).

Da die Förderquoten und die Inklusionsanteile zwischen den Ländergruppen teils stark differieren, soll nun der Frage nachgegangen werden, ob es Ländern mit höheren Förderquoten gleichzeitig auch gelingt, ihre Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf vermehrt inklusiv zu beschulen. Daraus leitet sich zugleich die Frage nach der Zahl der Schüler mit besonderem Förderbedarf ab, die gesondert von den Regelschulen in Förderschulen beschult werden – hierüber gibt die Exklusionsquote Auskunft, die den Anteil derjenigen Schüler anzeigt, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, gemessen an allen Schülern (Abb. 4).

Im Sinne der UN-Konvention sind demnach niedrige Exklusionsquoten bei gleichzeitig hohen Inklusionsanteilen wünschenswert; doch stellt sich dieses Verhältnis in den Ländern sehr unterschiedlich dar. Insgesamt werden im Schuljahr 2011/12 in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Deutschland 4,8 Prozent der Schüler mit besonderem Förderbedarf gesondert an Förderschulen unterrichtet, bezogen auf alle Schüler bundesweit. Dies betrifft bei einer Gesamtschülerzahl von 7.568.000 insgesamt 365.719 Kinder und Jugendliche (Tab. 18, Anhang). Die Länder der oberen Gruppe weisen eine durchschnittliche Exklusionsquote von 3,5 Prozent auf, die Länder der unteren Gruppe von 5,7 Prozent. Im Vergleich zum Referenzjahr 2009/10 ist eine um 0,2 Prozentpunkte niedrigere bundesweite Exklusionsquote zu konstatieren.

Generell gibt es im Vergleich zum Bezugsjahr 2009 viele Bewegungen; da jedoch die einzelnen Werte relativ nah beieinanderliegen, kann bereits eine geringe Werteveränderung einen Gruppenwechsel bedingen. So sind insgesamt sechs Wechsel zu verzeichnen: Bremen und Thüringen wechseln von der mittleren in die obere bzw. von der unteren in die mittlere Ländergruppe; das Saarland, Hessen und Niedersachsen wechseln von der oberen in die mittlere Gruppe, während Nordrhein-Westfalen einen Wechsel in die untere Gruppe vollzieht. Die vier letztgenannten Länder wechseln trotz gleichbleibender oder vereinzelt geringerer Quoten in eine untere Gruppe. Die größere Anzahl an Abwärtswechseln im Vergleich zu Aufwärts-

Abbildung 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2011/12 (Exklusionsquote)



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/2012; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2011/2012; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011; eigene Berechnungen

wechsellern liegt darin begründet, dass sich im Schuljahr 2009/10 aufgrund identischer Prozentwerte in der oberen Gruppe sechs anstatt vier Länder befanden.

Für beide berichteten Schuljahre ist anhand der Quoten die regionale Auffälligkeit zu bemerken, dass vorrangig in den neuen Ländern mehr Kinder und Jugendliche eine Förderschule besuchen als in den alten. Die Gründe könnten in der geschichtlich und politisch bedingten Entwicklung des Integrationsgedankens liegen, die in den neuen Bundesländern im Vergleich zu den alten später einsetzt (Speck 2010). Zum einen sind in den Ländern Ostdeutschlands die Kritik am Förderschulsystem und der Gedanke des gemeinsamen Lernens seit den 1970er-Jahren ein Generalthema der Sonderschulpädagogik, zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass in der ehemaligen DDR die Förderschulen stärker akzeptiert waren (ebd.).

Betrachtet man nun die erreichten Inklusionsanteile der Länder (vgl. Abb. 3) bei gleichzeitiger Berücksichtigung der jeweils ausgewiesenen Förderquote (vgl.

Abb. 2), zeigt sich, dass sich die Länder jeweils in unterschiedlichen Ranggruppen befinden. Einzelne Länder zeigen einen vergleichsweise hohen Inklusionsanteil, was jedoch nicht unbedingt auf eine niedrige Exklusionsquote hinweisen muss, etwa bei gleichzeitig hoher Förderquote. Umgekehrt gilt, dass Länder mit relativ geringem Inklusionsanteil bei einer insgesamt niedrigen Förderquote eine vergleichsweise niedrige Exklusionsquote zeigen. Bei der Betrachtung aller drei Visualisierungen zu Förderquoten, Inklusionsanteilen und Exklusionsquoten wird sichtbar, dass beide Varianten auf einzelne Länder zutreffen. Im Hinblick auf das Verhältnis von Inklusionsanteilen und Exklusionsquoten wird noch einmal verdeutlicht, dass eine hohe Zahl an inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen nicht unbedingt mit niedrigen Exklusionsquoten einhergeht.

1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen

Wenngleich etwa die Autoren des 14. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2013: 42) konstatieren, dass der schnelle Ganztagschulausbau in Deutschland weitgehend ohne konzeptionelle Debatten betrieben wurde und diesem eine Leitidee fehle, können zumindest zwei medial prominent platzierte Begründungslinien für die Forcierung des Ausbaus von Ganztagsangeboten ausgemacht werden. Zum einen wird der Ganztagschulausbau hinsichtlich erweiterter Bildungs- und Förderungsmöglichkeiten kontextualisiert, wobei insbesondere Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen von der erweiterten Lernzeit zusätzlich profitieren sollen.¹⁷ Daneben ist mit der Bereitstellung nachmittäglicher Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche die arbeitsmarkt- und familienpolitische Erwartung verknüpft, positive Effekte auf die Teilnahmebedingungen für den Arbeitsmarkt, speziell mit Bezug auf die Generierung einer höheren Frauenerwerbsquote, zu zeitigen (Höhmann, Holtappels und Schnetzer 2004; Kuhlmann und Tillmann 2009). Unter dem übergeordneten Leitbild »Vereinbarkeit von Familie und Beruf« soll die Entwicklung des Ganztags verstärkt zur Lösung des von der Bundesregierung als dringlich markierten »Vereinbarkeits- und Betreuungsproblems« beitragen (BMFSFJ 2011). Vor dem Hintergrund der mehrfachen Beanspruchung des Reformprogramms »Ganztägige Schule« ist danach zu fragen, in welchen der vielzähligen Legitimationsfiguren zum Ganztagsdiskurs (Kolbe et al. 2009a) sich tatsächlich auch empirisch haltbare »Erfolgsmeldungen« feststellen lassen.

In der schon angesprochenen familienpolitischen Dimension wird dem Ganztagschulausbau offensichtlich eine größere Bedeutung zugeschrieben. Ergebnisse einer Befragung von 808 Müttern und Vätern, die dem vom Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) aufgelegten »Monitor Familienleben 2009« zu entnehmen sind, zeigen zumindest den aus Elternsicht geäußerten Bedarf nach einem verlässlichen, ganztägigen Betreuungsangebot (BMFSFJ 2009). Die hier artikulierte Bedarfslage entspricht hingegen nicht unbedingt der tatsächlichen Nutzung eines bestehenden Angebots. Zwar ist bekannt, dass Ganztagsangebote von Kindern aus Familien, in

denen beide Elternteile erwerbstätig sind, verhältnismäßig häufiger genutzt werden (Steiner 2011a); mit diesem Befund wird somit eine arbeitsmarktrelevante Motivstruktur empirisch belegt. Demgegenüber erscheint aber bedenklich, dass gerade die leistungsschwächeren Schüler – also die Gruppe, für die der Ganzttag dem bildungspolitischen Verständnis nach kompensatorische Wirkungen entfalten soll – vergleichsweise selten Angebote nutzen (Steiner und Fischer 2011).

Für die Inanspruchnahme der von Eltern generell überdurchschnittlich akzeptierten offenen Form der Ganzttagsschule (Oelerich 2005), die mehr als die gebundene Form individuelle und familiale Entscheidungsspielräume bereithält, scheint eine, wenngleich moderate, soziale Selektivität zu bestehen, da Kinder aus weniger privilegierten Gesellschaftsschichten hier leicht unterrepräsentiert sind (während den herangezogenen Befunden zufolge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund häufiger am Ganzttag teilnehmen; Prein, Rauschenbach und Züchner 2009). Interessant erscheint an dieser Stelle die Entwicklungsperspektive: Während im Primarbereich herkunftsspezifische Disparitäten im Teilnahmeverhalten bezogen auf Angebote der offenen Ganzttagsschule zugunsten der oberen Sozialschichten bestehen bleiben, nivellieren sie sich am Anfang der Sekundarstufe I (Steiner 2009, 2011a).

Um der nachgewiesenen sozialen Selektivität der offenen Ganzttagsschule zu begegnen, wird mancherorts die voll gebundene Ganzttagsschule als »konsequenteste Form« (Prüß 2009) der Reformdurchsetzung begriffen. Aufgrund ihrer, idealtypisch besehen, vergleichsweise günstigen pädagogischen Ausgangslagen – z. B. kann der Schultag für alle Schüler ganzheitlich gestaltet und zeitlich rhythmisiert werden –, wird die voll gebundene Ganzttagsschule als die den Zielvorstellungen am besten entsprechende Alternative bewertet (Höhmann, Holtappels und Schnetzer 2004; Holtappels et al. 2010).

Die Organisationsform des gebundenen Ganztags erscheint auch aus der vom Chancenspiegel vertretenen Gerechtigkeitsperspektive als die angemessenste Variante, da die Gefahr einer selektiven Inanspruchnahme im Prinzip ausgeschlossen wird (Steiner 2011a). Somit würden alle Schüler in die bereitgestellten Angebotsstrukturen des (Ganztags-)Schulwesens integriert, wodurch keine weiteren Zugangsschwellen zu schulischen Entwicklungsräumen entstünden (dies bezieht sich etwa auf die dokumentierten ungleichheitsverstärkenden Mechanismen an den »Gelenkstellen« im gegliederten deutschen Schulsystem (vgl. Maaz, Baumert und Trautwein 2010). Denn eine auf Selektion zurückzuführende Zusammenstellung der im Ganzttag beschulten und betreuten Schülerschaft auf Grundlage individuell nicht zu beeinflussender sozioökonomischer Hintergrundmerkmale widerspricht sowohl dem etwa von Ditton (2010) postulierten Grundsatz einer sachangemessenen und gerechten Auswahl als auch dem vom Chancenspiegel vertretenen Gerechtigkeitsanspruch der Vermeidung zusätzlicher Benachteiligungen.

Wenngleich mit diesem Aspekt der Zugangschancen schon ein relevanter Gesichtspunkt der Gerechtigkeitsthematik angesprochen ist, hat die Qualität der Ganzttagsschule bezogen auf die Gestaltungs- und Prozessqualität der Schulorgani-

sation sowie die Ergebnisqualität auf Individualebene (Holtappels 2007) eine ebenso große Bedeutung für die Diskussion um die Ganztagschule als Instrument zur Förderung chancengerechter Verhältnisse und vor allem für die faktische Realisierung einer gerechteren Gesellschaft. Denn hier wird der Frage nachgegangen, welche Effekte durch eine verlängerte und gegebenenfalls neu rhythmisierte und konzeptualisierte schulisch verantwortete Lern- und Betreuungszeit unter welchen kontextuellen Bedingungen mittels ganztägiger Beschulung hervorgerufen werden (Strietholt et al., im Ersch.). Allein schon weil die Ganztagschule größere Kontingente an Lernzeit bereithält, wird ihr gegenüber der Halbtagschule eine gewisse Vorteilhaftigkeit zugesprochen (Reheis 2010).

Allerdings hält ein erweiterter zeitlicher Rahmen nicht unweigerlich bessere pädagogische Möglichkeiten und Voraussetzungen bereit. In der Schule als pädagogischer Gestaltungseinheit (Fend 1988) stehen durch das zur Verfügung stehende Mehr an Zeit Fragen der zeitlichen, organisatorischen und nicht zuletzt pädagogisch-inhaltlichen (Neu-)Strukturierung im Fokus. Damit einher geht die Betrachtung spezifischer Angebotsstrukturen und eventueller Profildbildungen, mit denen auf schülerspezifische Problemlagen reagiert werden soll. Untersuchungen im Kontext der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) machen auf das seit der Einführung des Ganztags stark ausgeweitete Bildungs- und Erziehungsangebot – etwa in den Bereichen »Hausaufgabenbetreuung und Förderung« oder »Fächerübergreifende Angebote« (Holtappels 2007) – aufmerksam, weisen aber gleichzeitig auf charakteristische einzelschulische Bedingungs-lagen hin, welche die Breite der außerunterrichtlichen Angebotsstrukturen beeinflussen: So wird auf die Bedeutung externer Kooperationsstrukturen und den Erfahrungsstand der Einzelschule mit dem Ganztagsbetrieb sowie günstige organisationsklimatische und schulstrukturelle Bedingungen hingewiesen (Rollett et al. 2011).

Zur Frage, welche kompetenzförderlichen Effekte ein zeitlich ausgedehnter Schultag auf Schülerebene entfaltet, liegen zwar empirische Befunde vor; dennoch muss für Deutschland diesbezüglich weiterhin ein schmaler Forschungsstand konstatiert werden (Holtappels et al. 2010; Hertel et al. 2008; Radisch und Klieme 2004). Dies gilt insbesondere für etwaige Effekte ganztägiger Beschulung auf die Leistungen von Schülern (Strietholt et al., im Ersch.). Für den deutschen Untersuchungsraum konnte ein statistisch hinreichend belastbarer positiver Einfluss des ganztägigen Schulbesuchs auf die Schülerleistungen bislang nicht nachgewiesen werden (zu einzelnen Forschungsbefunden siehe ausführlich das Unterkapitel *Ganztagschule und Kompetenzerwerb* im Kapitel zur *Kompetenzförderung*).

In Anbetracht der für den Chancenspiegel 2012 aus gerechtigkeits- sowie schultheoretischen Ansätzen hergeleiteten vier Gerechtigkeitsdimensionen darf die Ganztagsbeteiligung allerdings nicht ausschließlich im funktionalen Zusammenhang zum Kompetenzerwerb gesehen werden. Für eine gerechtigkeitsorientierte Kritik des schulischen Ganztags sind weitere Formen schulischer Outputs hinzuzuziehen. In der StEG wurde die Teilnahme an Ganztagsangeboten auch hinsichtlich förderlicher Wirkungen auf die zweite im Chancenspiegel fokussierte Output-

dimension, die Zertifikatsvergabe – hier als Schulnote –, untersucht. Diese Analyse konnte ebenfalls keinen signifikanten Effekt der generellen Ganztagssteilnahme auf die Entwicklung der Schulnoten feststellen, wohl aber im Falle einer intensiveren Beteiligung sowie einer hohen pädagogischen Qualität (Kuhn und Fischer 2011).

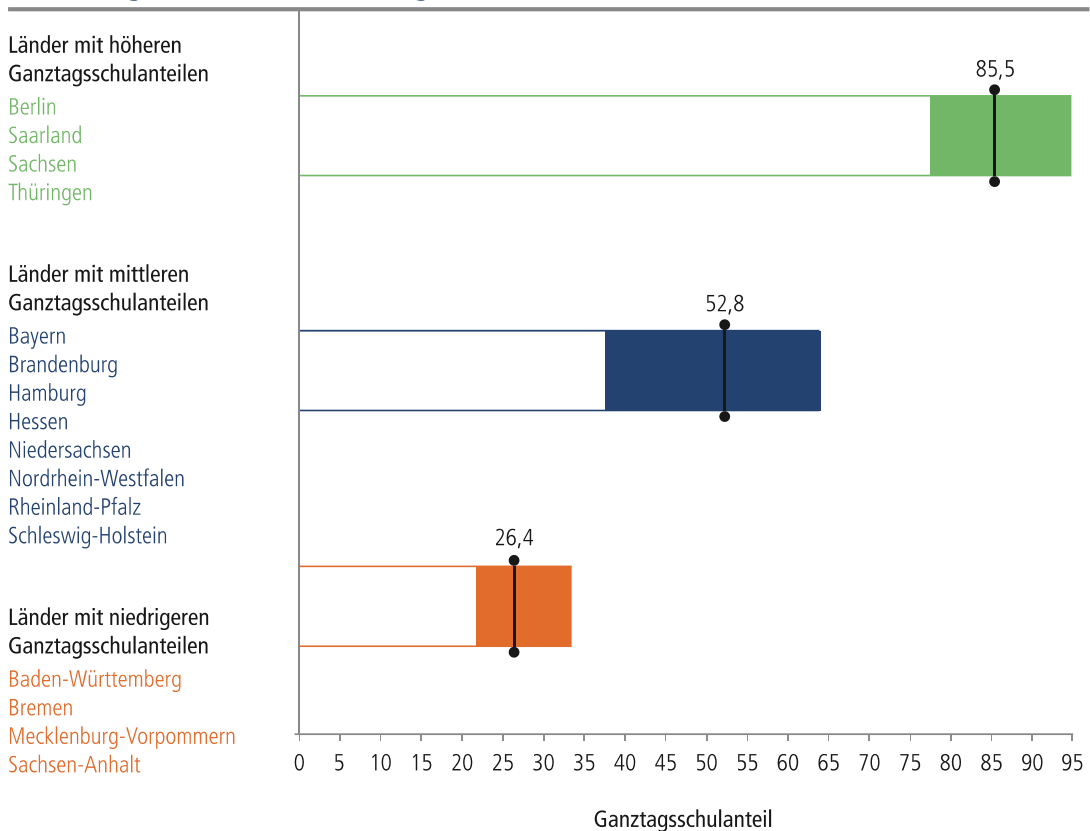
Aus derselben Studie lassen sich vorsichtige Hinweise dahingehend formulieren, dass sich die Aktivität in extracurricularen Angeboten positiv auf das Sozialverhalten der Schüler auswirken kann (Fischer, Kuhn und Züchner 2011; Kanevski und von Salisch 2011). Zudem vermag eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten das Risiko einer Klassenwiederholung – auch für die gesamte weitere Schullaufbahn – zu mindern. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass die Ganztagssteilnahme zu einer besseren sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen beiträgt (Steiner 2011a). Und auch auf die Lernmotivation wirken gut strukturierte Angebote förderlich (Fischer, Kuhn und Klieme 2009).

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Die aktuelle Forschungslage zeigt durchaus Anzeichen für die sozialintegrative Funktion des schulischen Ganztags. Eventuell kann eine Verbesserung der augenscheinlich nur schwach ausgeprägten partizipativen Integration der Schülerschaft (Idel und Kunze 2008) bezüglich der bestehenden Angebote positive Folgen mit sich bringen. Abgesehen von jedweder Verbesserungsbedürftigkeit des derzeitigen Realisierungsstandes dieses Reformprogramms in Deutschland ist es aber zunächst einmal obligatorisch, der Schülerschaft ein angemessenes Volumen an Ganztagsangeboten bereitzustellen. Entsprechend der Anlage des letztjährigen Chancenspiegels soll die Entwicklung des quantitativen Ausbaus der Ganztagsschullandschaften der einzelnen Bundesländer betrachtet werden.

Für das Bezugsjahr 2010 ergab die Berechnung auf Grundlage der Datensätze der KMK folgendes Bild zum Ausbaustand in den Ländern (Abb. 5). Für Deutschland zeigt sich, dass über die Hälfte aller Schulen (51,1 %) unabhängig von der jeweiligen Organisationsform als Ganztagschulen geführt werden (Tab. 19, Anhang). Im Vergleich der Gruppe mit den höheren Ganztagsschulanteilen zu der Gruppe mit den geringsten Ganztagsschulanteilen wird ein erheblicher Unterschied zwischen den Ländern deutlich: Ergibt sich für die obere Gruppe ein Mittelwert von 85,5 Prozent, weisen die vier Länder der unteren Gruppe im Mittel nur 26,4 Prozent Ganztagschulen an allen Schulen auf. Die Spiegelung der Vergleichsjahre 2009 und 2010 zeigt für Gesamtdeutschland einen Zugewinn von drei Prozentpunkten (s. Tab. 79, Anhang). Hinsichtlich der Gruppenwerte sind nur für die untere und die mittlere Ländergruppe leicht positive Tendenzen nachzuvollziehen, wohingegen der Durchschnittswert der Ländergruppe mit den höheren Werten marginal (minus 0,1 Prozentpunkte) rückläufig ist. Mit Blick auf die Gruppenzugehörigkeiten zeigen sich nur zwei Wechsel: Während Niedersachsen von der unteren in die mittlere Gruppe aufsteigt, befindet sich Mecklenburg-Vorpommern jetzt in der unteren Gruppe.

Abbildung 5: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2010



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

Quellen: KMK: Allgemeinbildende Schulen in den Ländern in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2010/2011; eigene Berechnungen

Neben der Ländergruppendarstellung lohnt ein Blick auf die Differenzen und Entwicklungen in den Verteilungen der Organisationsformen am Gesamtbestand der Ganztagschulen (Tab. 21, Anhang). Tendenziell zeigt sich, nebst einem absoluten Anstieg um rund 900 auf nun 16.673 Ganztagschulen im Jahr 2010, eine Verschiebung in den Anteilen der einzelnen Organisationsformen an allen bestehenden Ganztagschulen. Einen vergleichsweise hohen relativen Zugewinn mit 1,0 Prozentpunkten verzeichnet die teilweise gebundene Form, während der offene Ganztagsbetrieb 1,2 Prozentpunkte einbüßt. Zwar steigt der Anteil der voll gebundenen Ganztagschulen an allen Ganztagschulen anteilmäßig betrachtet nur um 0,2 Prozentpunkte, in absoluten Zahlen bedeutet das aber ein Plus von 176 Schulen für das gesamte Bundesgebiet. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Schulen auffällig häufig in der offenen Form arbeiten, besonders im Grundschulbereich. Bezogen auf das gesamte Bundesgebiet werden teilweise oder voll gebundene Ganztagsbetriebe vor allem an Integrierten Gesamtschulen und Förderschulen eingerichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

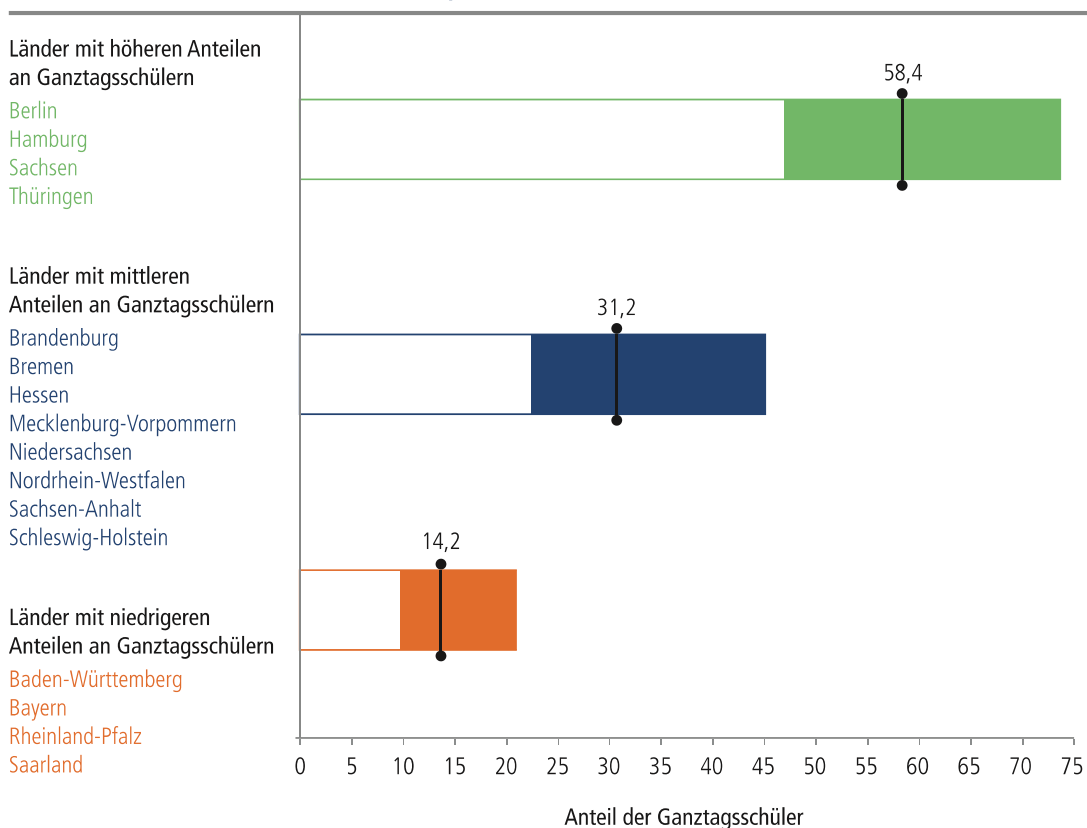
Die Betrachtung einer längeren Zeitreihe könnte Aufschluss darüber geben, ob sich bezüglich des Ausbaustandes womöglich ein Sättigungseffekt einstellt, sich die Ausbaustände der jüngeren Jahre also eher stabilisieren, als dass hier quantitativ weiter ausgebaut wird. Sollte dieses Szenario für die Länder mit den niedrigeren Ganztagsschulanteilen zutreffen, wäre das aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive ein womöglich problematischer Tatbestand.¹⁸

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Die Betrachtung des Ausbaustandes des Ganztags gibt Auskunft darüber, inwiefern in den einzelnen Bundesländern grundsätzlich infrastrukturelle Räume für die Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler bestehen.

Aufschlussreiche Hinweise zur Nutzung der Angebote bieten hingegen die Daten zur Ganztagschulerteilnahme je Bundesland (Abb. 6):

Abbildung 6: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2010



Angaben in Prozent

Quellen: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010; eigene Berechnungen

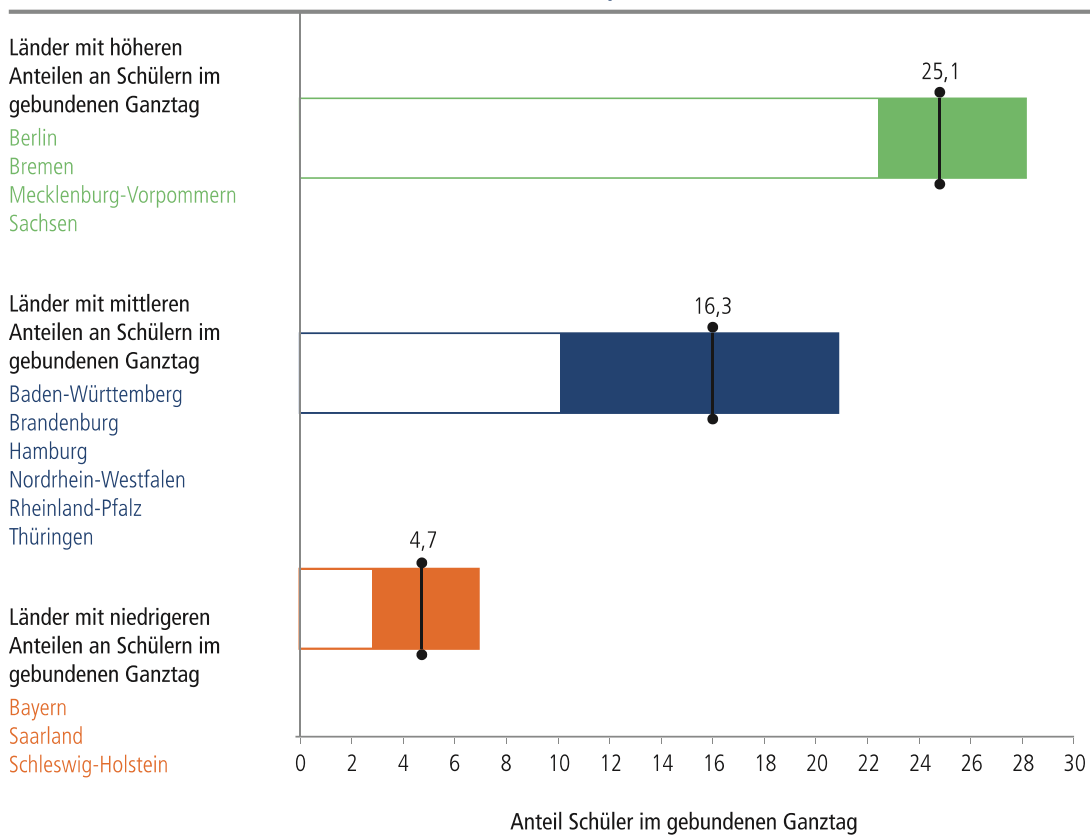
In Deutschland sind im Jahr 2010 mit insgesamt 2.148.074 Kindern und Jugendlichen 28,1 Prozent aller Schüler der Primar- und Sekundarstufe I Ganztagschüler (Tab. 24, Anhang). Dabei weisen die Länder der oberen Gruppe einen Gruppenmittelwert von 58,4 Prozent auf. Der Durchschnittswert der unteren Ländergruppe beträgt 14,2 Prozent und liegt somit gut 44 Prozentpunkte unter dem der oberen Gruppe. Anders als bei den zuvor betrachteten Ausbauständen auf Ebene der Schulinheiten ergeben sich bei diesem Indikator im Vergleich zum Jahr 2009 deutlichere Veränderungen. Der Anteil an Ganztagschülern im Jahr 2010 steigt gegenüber dem aus 2009 um 1,2 Prozentpunkte (s. Tab. 80, Anhang). In allen drei Ländergruppen haben sich die durchschnittlichen Werte der Anteile von Schülern im Ganztags an allen Schülern erhöht. Die Länder der oberen Gruppe weisen nun einen Anteil von 58,4 Prozent auf; dieser liegt um 2,6 Prozentpunkte höher als der Vorjahreswert. Mit 3,5 Prozentpunkten noch etwas mehr gestiegen ist der Durchschnittswert für die mittleren Länder. Dieser liegt für dieses Jahr bei 31,2 Prozent. Die geringste Zunahme ist für den Wert der unteren Ländergruppe zu beobachten. Der Anteil der Ganztagschüler von 14,2 Prozent in 2010 ist gegenüber dem Vorjahr um 2,2 Prozentpunkte gewachsen.

Diesem positiven Trend in der Darstellung zweier Jahre steht die relativ hohe Streuung der Anteilswerte je Ländergruppe gegenüber. So sind die Abstände zwischen den erfolgreichen und weniger erfolgreichen Ländern beträchtlich: Zwischen den beiden äußeren Ländern der Verteilung liegen über 60 Prozentpunkte. Zu fragen ist zudem, wie die Tatsache, dass einige Länder im Hinblick auf ihren Ganztagschulausbau relativ besehen hohe Werte aufweisen, demgegenüber aber nur sehr wenige Schüler in dieses institutionalisierte Angebot integrieren können, zu erklären und zu begründen ist.

An dieser Stelle erscheint der differenzierte Blick auf die einzelnen Organisationsformen des Ganztags hilfreich. Dies gilt auch vor dem Hintergrund der weiter oben rezipierten Ergebnisse zur selektiven Wirkung des offenen Ganztags im Grundschulbereich. Im gebundenen Ganztags sammeln sich laut Holtappels et al. (2010) günstigere, das heißt sozial und leistungsmäßig durchmischte Lerngruppen. Wegen der besonderen Wirkung des gebundenen Ganztags (der etwa dazu beitragen kann, das Risiko der Klassenwiederholung zu reduzieren; vgl. Steiner 2011b) soll hier die Nutzung der gebundenen Ganztagsangebote in der Länderdifferenzierung gesondert betrachtet werden (Abb. 7).

Absolut gesehen besuchten im Jahr 2010 in Deutschland 973.544 Schüler den gebundenen Ganztags; dies sind 12,7 Prozent aller Schüler (Tab. 26, Anhang). In den Ländern der oberen Gruppe mit höheren Anteilen an Schülern im gebundenen Ganztags sind dies durchschnittlich 25,1 Prozent, in den Ländern der unteren Gruppe 4,7 Prozent. Die einzelnen Durchschnittswerte der Ländergruppen haben jeweils einen Abstand von rund zehn Prozentpunkten zueinander. Die obere und die untere Gruppe liegen somit um mehr als 20 Prozentpunkte auseinander. In den Ländergruppen fielen die Zunahmen der Anteile gegenüber dem Referenzjahr 2009 insgesamt schwächer aus als für die vorab berichteten Anteilswerte über alle Orga-

Abbildung 7: Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2010



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

Angaben in Prozent

Quellen: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010; eigene Berechnungen

nisationsformen des Ganztags hinweg; für Deutschland sind dies nur 0,8 Prozentpunkte. In der oberen und unteren Ländergruppe sind Wertzuwächse von 1,1 bzw. 1,4 Prozentpunkten zu verzeichnen. Zudem lässt sich eine Auffälligkeit beobachten: Die Zusammensetzungen der Ländergruppen sind identisch mit denen des Vergleichsjahres.

Mit diesen für die gerechtigkeitsorientierte Beschreibung von Schulsystemen relevanten Indikatoren können keine Aussagen hinsichtlich der tatsächlich vollzogenen Gestaltungsformen der Angebotsstrukturen auf Länderebene getroffen werden. Einer solchen Betrachtung fehlt schlicht eine hinreichend differenzierte Datengrundlage. Auf Basis von Datenmaterial der IGLU-Erhebung von 2001 konnte Radisch (2009) jedoch zeigen, dass Angebotsvielfalt und Unterrichtsbezug ansteigen, insofern Angebote an drei oder mehr Tagen in der Woche bereitgehalten werden und eine konzeptionelle Verbindung von ganztägigem Angebot und Unterricht

vorliegt. Aber auch diese Analyseergebnisse sind nur bedingt dazu geeignet, Auskünfte zum Zusammenhang des wechselseitigen Bezugs von Angebotsgestaltung und vorhandenen Bedarfen auf Schülerseite zu geben. Erst hierin würde sich zeigen, inwiefern der schulische Ganztags dem Anerkennungstheoretischen Prinzip der Bedürfnisgerechtigkeit Rechnung trägt.

Zusammenfassung

Die im Kapitel zur Integrationskraft der deutschen Schulsysteme betrachteten Indikatoren verweisen auf zwei relevante Bereiche gesellschaftlicher Integration.

Durch die Fokussierung der Schüler mit besonderem Förderbedarf und ihrer Chance, eine Regelschule zu besuchen, wird die Dimension systemischer Integration angesprochen. Das Interesse an der Zunahme des Regelschulbesuchs und der Minderung des Ausschlusses von eben diesem ist als Merkmal eines chancengerechten Schulsystems zu bewerten. Der systematische Ausschluss aus dem Teilsystem Regelschule kann kein Moment freier gesellschaftlicher Teilhabe sein.

Auch wenn die Länder in Bildungsfragen im Rahmen der Kultusministerkonferenz eine kooperative Zusammenarbeit pflegen, muss die Ausgestaltung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf von Bundesland zu Bundesland als different charakterisiert werden. Eine uneinheitliche Diagnosepraxis des besonderen Förderbedarfs und das relativ hohe Maß an separierender Beschulung in der Förderschule können nicht bloß Ausgrenzung und Stigmatisierung der Förderschüler zeitigen; vielmehr sind sie vor dem Prinzip des Gleichheitsgebots kritisch zu hinterfragen, wenn Exklusion zu ungleichwertigen Teilhabe- sowie Entfaltungschancen von Menschen führt. Gleichwohl muss angemerkt werden, dass positiv zu wertende Veränderungen beobachtet werden, die sich vor allem in der Zunahme der Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf in das Regelschulsystem ausmachen lassen. Ein hoher Anteil inklusiv beschulter Kinder und Jugendlicher bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass auch insgesamt der Anteil an Schülern, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, sinkt.

Der Anteil der separat in Förderschulen unterrichteten Kinder und Jugendlichen hat sich in den letzten zwei Jahren nicht wesentlich verringert. Vor dem Hintergrund der von den Ländern anerkannten Gewährleistung des Rechts auf Bildung aller durch ein inklusives Bildungssystem können sich die auf sehr unterschiedlichem Niveau ausfallenden Bemühungen der Länder um Inklusion nicht auf die Entscheidungshoheit der Länder gründen und die Forcierung der Konventionsumsetzung sollte um der Zunahme der Integrationskraft ihrer Schulsysteme willen geboten sein. Dass hierfür zusätzliche Ressourcen finanzieller, personeller und sächlicher Art aktiviert werden müssen sowie Bedarf an methodisch-didaktischen Konzeptualisierungen besteht, ist in hohem Maße relevant und sollte nicht außer Acht gelassen werden.

Auch wenn die Inklusionsanteile sowohl der Länder als auch bundesweit insgesamt in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen sind, besteht hier noch Entwicklungsbedarf. Gleichzeitig ist die bundesweite Förderquote, die in den vergangenen zwei Jahren leicht angestiegen ist, mit dem Fokus zu betrachten, inwieweit vermehrt gestellte Diagnosen besonderen Förderbedarfs mit der politischen Zielsetzung der Förderung inklusiver Beschulung einhergehen. Gerechtigkeitstheoretisch basiert kann ein hoher Inklusionsanteil allein nicht hinreichend für die Integrationskraft der Systeme sein, wenn gleichzeitig auch nach wie vor eine große Zahl der Kinder und Jugendlichen zu verzeichnen ist, die in separater Beschulung in Förderschulen Exklusion erfahren.

Das Reformprojekt Ganztagschule erhält in der Post-PISA-Ära zuweilen das Label des Hoffnungsträgers für die Zukunft der deutschen Schulsysteme (Rauschenbach et al. 2012), was aber gerade angesichts des skizzierten Forschungsstandes zu den leistungsförderlichen Wirkungen des schulischen Ganztags nicht vollumfänglich so angenommen werden kann. Der Blick über die Grenzen Deutschlands hinaus zeigt zudem, dass mit Bezug auf das PISA-Ranking sowohl die leistungsschwächsten Schulsysteme der jeweiligen Nationalstaaten wie auch die erfolgreichsten Länder ihre Systeme im Ganztags führen (Oelkers 2009). Dennoch ist aus der zugrunde liegenden Gerechtigkeitsperspektive bedeutsam, ob und in welcher Form den Schülern zusätzliche zeitliche Räume zur Verfügung stehen, in denen sie Kompetenzen aufbauen und kommunikativ Gemeinschaft erfahren können. Hier zeigen auch die Befunde dieses Chancenspiegels, analog zu den Vorjahresbefunden, dass die Chancen weiterhin sehr heterogen über die einzelnen Schulsysteme verteilt sind. Jedoch sind die generelle Zunahme der Bereitstellung von Ganztagsangeboten sowie deren Nutzung positiv zu bemerken. In Bezug auf die Organisationsform muss aber die noch relativ geringe Zunahme der Nutzung des aufgrund seiner Wirkpotenziale besonders bedeutsamen gebundenen Ganztags betont werden. Da durch die verbindliche Teilnahme aller Schüler keine Zugangsschwellen zum gebundenen Ganztags existieren, wird das Risiko einer selektiven Teilnahme ausgeschlossen, was allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen die Möglichkeit sozialer Teilhabe garantiert.

Insgesamt können für die meisten der hier betrachteten Indikatoren aus der Gerechtigkeitsperspektive positiv zu deutende Wertveränderungen im betrachteten Zeitraum ausgemacht werden. Der differenzierte Blick auf die bestehenden Länderdivergenzen innerhalb der Ausprägungen zu den einzelnen Indikatoren offenbart gleichzeitig jedoch die unterschiedlich fortgeschrittenen Bemühungen der Länder um eine verstärkte Integrationskraft ihrer Schulsysteme.

2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung

Schulsysteme, die als durchlässiger gelten hinsichtlich der Zu- und Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen (und vor allem gesellschaftlich verschieden

gewichteten) Schulstufen und Schularten, der Abschlussmöglichkeiten sowie der schulischen Anschlussysteme, werden mehrheitlich als gerechter beurteilt. Dies gilt vor dem Hintergrund, dass Bildungsbiografie und berufliche Entwicklung sowie damit einhergehende Privilegien erheblich vom Erwerb formaler schulischer Qualifikationen abhängen. Die Bewältigung von Übergangssituationen im Bildungssystem und damit einhergehende Entscheidungsprozesse, die zugleich den Zugang zu Lebenschancen beeinflussen, erfolgen nicht allein auf der Basis von Leistung, sondern ebenso unter Einfluss von anderen Faktoren, wie etwa der sozialen Herkunft oder dem Migrationshintergrund, wie in der empirisch orientierten Schulforschung belegt ist – in besonderem Maße an Übergangsschwellen der Schulkarriere (Schindler und Lörz 2011; Bellenberg und im Brahm 2010; Ehmke und Baumert 2008; Becker und Lauterbach 2007; Baumert, Stanat und Watermann 2006a; Geißler 2004; Becker 2003).

Der gewählte Beobachtungsrahmen schulischer Durchlässigkeit im Kontext des Chancenspiegels bezieht sich auf zwei Bereiche: Die *horizontale* Durchlässigkeit fokussiert den Wechsel der Schüler zwischen den Schularten in parallele Bildungsgänge mit unterschiedlichem Anspruchsniveau, also die Auf- und Abwärtsbewegungen im System, die immer auch in Bezug zur hierarchischen Stellung der jeweiligen Schulart im Gesamtsystem zu deuten sind, da die angebotenen Abschlüsse unterschiedliche Berufschancen eröffnen und sich aus ihnen Prestige und gesellschaftliche Wertschätzung ergeben. Die *vertikale* Durchlässigkeit beschreibt die Übergangsmöglichkeiten und den tatsächlichen Umfang der Übergänge der Schüler im Anschluss an bestimmte Schulstufen, etwa den Übertritt von der Grundschule auf das Gymnasium oder von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe (Bellenberg 1999). Gerade die letztgenannte Möglichkeit ist unter anderem Ausdruck der zunehmenden Entkopplung von Schularten und Schulabschlüssen, die sich in der »Entmonopolisierung der einzelnen Schulformen« (van Ackeren und Klemm 2011: 59) zeigt, also der Chance, höhere Abschlüsse über den Weg anderer Schularten zu erlangen.

Die betrachteten Indikatoren der Dimension »Durchlässigkeit« beziehen sich zum einen auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, mit besonderem Augenmerk auf den Übergang in das Gymnasium als diejenige Schulart, die den höchsten Abschluss und damit verbunden vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit die vielfältigsten und derzeit auch noch besten¹⁹ Anschlussmöglichkeiten bietet. Zum anderen beziehen sich die Indikatoren auf die Auf- und Abstiege von Schülern zur nächsthöheren oder -niedrigeren Schulart sowie auf die Wiederholerquote.

Aus einer gerechtigkeits-theoretischen Deutung der Durchlässigkeit des Schulsystems heraus sind im Besonderen die negativen Fälle der Abschulung in eine niedrigere Schulart sowie die Klassenwiederholung bedeutsam (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012). Legt man die Anwendung des Rawlschen Prinzips der Notwendigkeit gerechter Institutionen für die Diskussion im Schulsystem zugrunde, ist genau zu betrachten, wer von Abschulung und Wiederholung betroffen ist und wer

von diesen Maßnahmen tatsächlich profitiert. Unter Bezugnahme auf Honneths Gerechtigkeitsperspektive, die die in Interaktionen stattfindenden Anerkennungsprozesse in den Mittelpunkt stellt, können solche Maßnahmen als institutionelle und persönliche Form der Ablehnung verstanden werden, die eine Verletzung der persönlichen Integrität oder, im Sinne Fends, des unhintergehbaren Wertes des Einzelnen bedeuten können (Fend 2006).

Neben dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule wird im folgenden Kapitel fokussiert, wie sich die Aufnahme- im Verhältnis zur Auslesepraxis der Länder gestaltet – indem die Haltekraft des Gymnasiums beleuchtet wird – und inwiefern es ihnen gelingt, gleichermaßen Kompetenzen zu fördern und die Chance auf höhere schulische Zertifikate zu gewährleisten. Dies soll anhand der Gegenüberstellung der Kompetenzwerte von Viertklässlern und der Überganganteile nach der Grundschule auf ein Gymnasium beleuchtet werden. Zudem wird der Blick auf die jeweiligen Wechselanteile zwischen den Schularten auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe gerichtet sowie auf Klassenwiederholungen der Schüler innerhalb der Sekundarstufe der Regelschulen. Letztere gehen meist mit einem Schulwechsel einher und werden als Risiko für einen Schulabstieg gedeutet, weshalb sie für die Thematisierung von Durchlässigkeit von Interesse sind. Abschließend werden die Anschlussmöglichkeiten des allgemeinbildenden Schulsystems diskutiert – mit Fokus auf die Sektoren des Berufsbildungssystems und der Hochschulbildung.

2.1 Übergänge und Durchlässigkeit

Innerhalb der Bildungsbiografie junger Menschen nehmen die Bewältigung von Übergangssituationen im Bildungssystem und damit einhergehende Entscheidungsprozesse eine wichtige Rolle ein. Besonders die deutschen Schulsysteme mit ihrer frühen äußeren Stratifizierung, also der (hierarchischen) Zuteilung von Schülern in unterschiedliche Schularten aufgrund bestimmter Merkmale, sind reich an Übergängen und Wechseln. Hierzu zählen etwa der Übergang in die Grundschule, in die weiterführende Schule und in die Sekundarstufe II, von dort in den Beruf, in die Ausbildung oder in die Hochschule. Die Übergangsentscheidungen gelten als Gelenkstelle der bildungsbiografischen Entwicklung, da sie maßgeblich über den weiteren Bildungserfolg bzw. -misserfolg entscheiden – und überdies als zentrale Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten identifiziert wurden (vgl. Baumert et al. 2010; Becker 2009).

Aufgrund der föderalen Struktur und der damit einhergehenden Vielfältigkeit der Ausgestaltung sowie vor allem infolge einer Vielzahl an strukturellen Reformen kann für Deutschland schon länger nicht mehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit – bestehend aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium – gesprochen werden; die Schulsysteme haben sich strukturell bezogen sehr unterschiedlich weiterentwickelt (Tillmann 2012; Bellenberg 2012). Jedes Bundesland offeriert andere

Schularten mit teils unterschiedlichen Bezeichnungen, Möglichkeiten und rechtlichen Regelungen des Abschlusses, des Schulwechsels und des Übergangs. Zunächst soll das Augenmerk auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe gerichtet sein, dessen Beeinflussung durch Selektionsprozesse vielfach untersucht wurde (u. a. Dollmann 2011; Kristen und Dollmann 2010; Maaz und Nagy 2009; Ditton und Krüsken 2009; Arnold et al. 2007; Ditton 2004, 2007).

Einschulung und der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Die schulische Laufbahn von Kindern beginnt mit dem Eintritt in die Grundschule; der Zeitpunkt der Einschulung ist an ein bestimmtes Lebensalter gekoppelt. Jedoch finden sich in allen Bundesländern Sonderregelungen für die vorzeitige Einschulung sowie für die Zurückstellung, da bei gleichem Lebensalter mehr oder weniger große Entwicklungsunterschiede bestehen können.

Im Schuljahr 2011/12 wurden 612.613 Kinder fristgerecht in die Grundschule eingeschult; das entspricht bei insgesamt 676.748 Einschulungen einem Anteil von 90,5 Prozent (Tab. 28, Anhang). Hinzu kommen für das Schuljahr 5,5 Prozent verspätete sowie 3,9 Prozent vorzeitige Einschulungen. Insgesamt wurden 38.837 Kinder von der Einschulung zurückgestellt oder befreit, die voraussichtlich ein Jahr später ihre Schullaufbahn beginnen. Eine direkte Einschulung in die Förderschule erfahren im Schuljahr 2011/12 insgesamt 24.483 Schulanfänger. Betrachtet man die Einschulungen in Grund- und Förderschule zusammen, so sind dies bei bundesweit 701.231 eingeschulerten Kindern 3,5 Prozent der Schulanfänger, die ihre schulische Laufbahn direkt in der Förderschule beginnen (Tab. 29, Anhang).

Die auch hinsichtlich der rechtlichen Übergangsregelungen heterogenen Schulsysteme der Länder weisen unterschiedliche Praxen der Schülerverteilung nach der vierjährigen und (in Berlin und Brandenburg) sechsjährigen Grundschulzeit bzw. nach dem Besuch der zweijährigen schulartunabhängigen Orientierungsstufe (in Mecklenburg-Vorpommern) auf: In einigen Ländern ist der Wechsel in die Sekundarstufe I durch ein verbindliches, notenabhängiges Grundschulgutachten reglementiert, in anderen wird das Elternwahlrecht angewendet (für eine ausführliche und aktuelle Beschreibung siehe Bellenberg 2012).

Insgesamt ist der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten, die insgesamt darauf hinweisen, dass dieser bildungsbiografische Zeitpunkt vor dem Hintergrund seiner weichenstellenden Bedeutung für den weiteren Bildungsweg mit zahlreichen Problemlagen behaftet ist. Diese beziehen sich sowohl auf den Zeitpunkt der Selektion, die bestehenden Ungleichheiten der Übergangsempfehlungen hinsichtlich der sozialen Herkunft der Kinder, auf die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der empfehlenden Lehrkräfte sowie auf die Gestaltung des Übergangs selbst (z. B. Abstimmungen zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Schule).

Die Diskussion um eine zu frühe Selektion der Kinder nach bereits vier Grundschuljahren wird vielfach geführt. Die Bildungsgangentscheidung hat zum Ziel, eine möglichst genaue Passung zwischen den Voraussetzungen der jeweiligen Schüler und den Anforderungen der je anvisierten Schulart zu erreichen, damit die Bildungslaufbahn so erfolgreich wie möglich verläuft. Doch das Leistungsvermögen Zehnjähriger und deren weitere Entwicklung lassen sich nicht hinreichend präzise einschätzen und voraussagen, um eben jene möglichst genaue Passung zu erreichen, da sich viele Einflüsse für den Bildungserfolg der Prognosefähigkeit der Grundschullehrkraft entziehen (Bellenberg und Tillmann 2011). Zudem lässt sich durch Befunde internationaler Vergleichsstudien die These stützen, dass soziale Auslese bei längerem gemeinsamem Lernen reduziert wird und frühe Differenzierungsentscheidungen zu sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung beitragen (Baumert und Artelt 2003).

Die Kultusministerkonferenz der Länder visiert eine gerechte und möglichst passgenaue Allokation der Schüler an: Jedem Kind muss unabhängig von sozioökonomischer Ausgangslage derjenige Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht (KMK 2010b) – jedoch gibt es Nachweise, dass dieses Ziel oft verfehlt wurde. Dass die jeweilige Schulartwahl nicht angemessen die Schulleistung der Schüler berücksichtigt (Bos et al. 2007), wurde ebenso empirisch aufgezeigt wie das Faktum, dass sich die Schulartwahl der Eltern nicht allein an der Bildungsfähigkeit ihrer Kinder, gemessen an ihren Kompetenzen, orientiert (Lehmann und Peek 1997; Bos und Stubbe 2006).

Welche Einflüsse sind es dann, die die Schulartwahl mit determinieren? Am Übergang zur Sekundarstufe I lassen sich nach wie vor, wie bereits in den 1970er-Jahren nachgewiesen (Preuß 1970), Prozesse sozialer Benachteiligung finden, ebenso wie Wirkmechanismen auf institutioneller Ebene. Diese Mechanismen bestätigend, lässt sich der Blick auf neuere Befunde richten: Wie in allen größeren Leistungsstudien wie IGLU, KESS oder LAU belegt, wirken am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe unter anderem auch Mechanismen sozialer Auslese, wobei dieser Prozess im Wesentlichen durch drei Faktoren beeinflusst wird. Zunächst weisen, auch bedingt durch die speziellen Lern- und Fördermöglichkeiten bildungsnaher Familien, Beamten- und Akademikerkinder insgesamt die höheren Testleistungen und die besseren Noten auf (Bellenberg und Tillmann 2011). Diese Ungleichheit der Sozialgruppen wird durch die Schullaufbahnenempfehlung der Lehrkräfte zusätzlich verschärft, da Kinder aus oberen sozialen Schichten mit nur mäßigen Leistungen dennoch sehr häufig eine Gymnasialempfehlung erhalten, während Arbeiterkinder mit vergleichbarem Leistungsniveau diese Empfehlung nicht bekommen (z. B. Bos et al. 2012a; Maaz, Baumert und Trautwein 2010). So zeigen die einschlägigen Studien, dass Kinder aus bildungsnahen Schichten eine deutlich höhere relative Chance auf einen Gymnasialbesuch haben als Kinder aus bildungsfernen Schichten (Knigge und Leucht 2010). Letztlich wirkt die Elternentscheidung am Ende der Primarstufe sozial selektiv mit (Pietsch 2007; Tillmann 2009). Sie vollzieht sich bei hoher Sozialschicht (Choi 2009) relativ un-

abhängig von der Leistungsfähigkeit der Kinder sowie der Grundschulempfehlung.

Neben Untersuchungen sozialschichtabhängiger Ausleseprozesse ist der Bildungszugang von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vielfach Gegenstand der Bildungsforschung. Verschiedene Studien weisen Kindern mit Migrationshintergrund deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung nach als Kindern ohne Migrationshintergrund (z. B. Bos et al. 2012a). Jedoch werden sie nicht zwangsläufig aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte benachteiligt – denn bei gleicher Leistung und Sozialschicht werden sie mindestens so oft an ein Gymnasium empfohlen wie ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Die Hamburger LAU-Studie stellte sogar heraus, dass Migrantenkinder bezüglich der Übertrittsempfehlungen am Ende der Primarstufe nicht benachteiligt werden und tendenziell mit einem gewissen Bonus seitens der Lehrkräfte rechnen können (Lehmann und Peek 1997). Dagegen sieht Gomolla (2006) Diskriminierungseffekte bei Kindern mit Migrationshintergrund zu einem erheblichen Teil beim Übertritt in die Sekundarstufe. Greifende Mechanismen und Argumentationsmuster der Lehrkräfte seien hier das Gleichsetzen fehlender Deutschkenntnisse mit geringen kognitiven Fähigkeiten, das Prognostizieren mangelnder Sprachfördermöglichkeiten an höheren Schulen sowie ein zu geringes Unterstützungspotenzial des Elternhauses.

Allerdings kommen die aktuellen relevanten Studien letztlich zu dem Schluss, dass nicht von einer systematischen Benachteiligung von Migrantenkindern ausgegangen werden kann (Kristen 2006; Becker und Beck 2012). Der (wenn lokalisierte) Nachteil von Kindern mit Migrationshintergrund kann angesichts vorliegender Ergebnisse vorrangig auf niedrige soziale Schichtzugehörigkeit, geringere schulische Kompetenzen und individuelle Motivation zurückgeführt werden (Gresch 2012; Anders, McElvany und Baumert 2010; Becker und Beck 2012).

Neben Prozessen sozialer Benachteiligung sind ebenso unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulsysteme der Länder gerechtigkeitstheoretisch bedeutsam, da sie sich nicht minder auf ihre Durchlässigkeit auswirken können, indem sie Einfluss auf Bildungschancen und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten nehmen. Als Verweis hierauf kann die Studie von Kleine et al. (2010) ins Feld geführt werden, die die Schulsysteme Hessens und Bayerns am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I hinsichtlich Durchlässigkeit, höherer Bildungsaspirationen sowie unterschiedlicher Verteilung auf weiterführende Schularten untersucht. Die Autorinnen und Autoren führen für ihre Beurteilung die Bedeutung der Grundschulempfehlung an (die in Hessen als Vorschlag, in Bayern dagegen als bindend gilt) sowie die Bildungsaspirationen der Eltern (die in Hessen deutlich höher als in Bayern ausgerichtet sind) und bringen diese beiden Aspekte in Verbindung mit den Übergangszahlen an das Gymnasium sowie den Absolventenprognosen beider Länder. Der Vergleich zeigt, dass sich in einem offeneren und vergleichsweise durchlässigeren System günstigere Chancen ergeben, höhere Bildung zu erlangen, während in einem rigi-

deren, stärker leistungsbezogenen Schulsystem dies eher umgekehrt zu sein scheint (ebd.).

Aktuell zeigt sich in vielen Ländern eine Umstrukturierung der Schulsysteme. Eine bundesweit einheitliche Struktur, bestehend aus der traditionellen Dreigliedrigkeit mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium, ist kaum noch zu finden; stattdessen gibt es eine Tendenz hin zu unterschiedlichen Varianten der Zweigliedrigkeit (Bellenberg 2012; Tillmann 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Als Trend kann die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgängen (teilweise auch der Integrierten Gesamtschulen) zu Schularten mit mehreren Bildungsgängen ausgemacht werden. Zunehmend bieten neu eingeführte Sekundarschularten zusätzlich die gymnasiale Oberstufe an, sodass dort alle schulischen Abschlüsse erworben werden können. Es ist noch unklar, inwiefern sich dies zukünftig auf die Schüleranteile des Gymnasiums auswirkt.

Für den Übergang der Schüler nach der Grundschule verteilen sich die Fünftklässler (bzw. in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern die Siebtklässler) im Schuljahr 2011/12 auf insgesamt sieben unterschiedliche Schularten (Tab. 3).

Tabelle 3: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2011/12

	Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Förderschule	alle Übergänge
absolut	8.837	87.493	74.659	145.116	306.425	101.589	3.193	727.312
in %	1,2	12,0	10,3	20,0	42,1	14,0	0,4	100,0

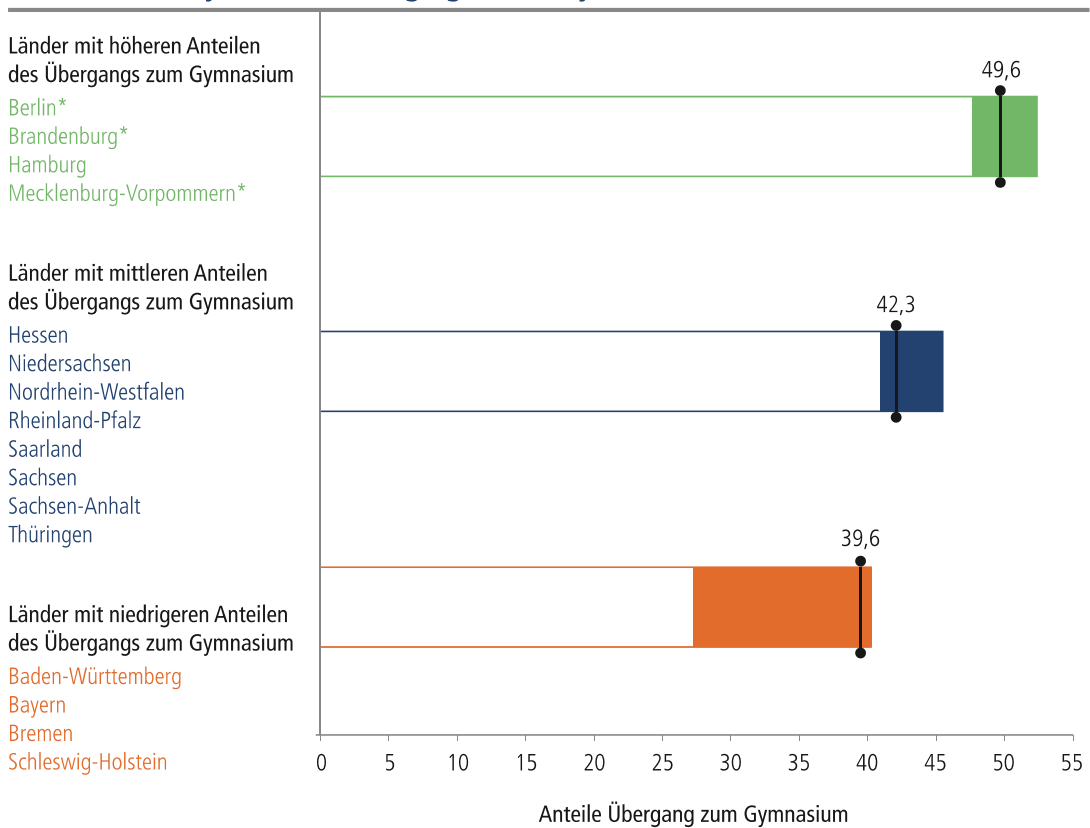
In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Im Jahr 2011/12 wechselten 727.312 Schüler von der Grundschule in die weiterführende Schule; dabei verzeichnet der Übergang auf das Gymnasium mit bundesweit 42,1 Prozent den größten Anteil. Am zweithäufigsten wechseln die Schüler nach der Grundschule mit 20,0 Prozent auf die Realschule, gefolgt von der Gesamtschule (14,0%) sowie der Hauptschule (12,0%). Demgegenüber wechseln mit bundesweit 3.193 Kindern insgesamt 0,4 Prozent der Fünft- bzw. Siebtklässler auf eine Förderschule, was vor dem Hintergrund der Diskussion um die Behindertenrechtskonvention und gesteigerter bildungspolitischer Maßnahmen hinsichtlich inklusiver Beschulung problematisch bleibt (vgl. Kapitel zur Integrationskraft).

Vergleicht man die aktuelle Verteilung der Fünftklässler auf die Schularten mit der Verteilung im Schuljahr 2009/10, ist eine Entwicklung zu beobachten: In der Frequentierung der Schularten spiegelt sich bereits tendenziell die Umstrukturierung des Sekundarbereichs wider; neben sinkenden Besuchszahlen der Hauptschule sind steigende Anteile der Schularten mit mehreren Bildungsgängen zu verzeichnen, während der Gymnasialanteil marginal steigt und Grundschüler weniger auf die Realschule wechseln. Die Anteile der Schüler, die im Schulbesuchsjahr 2011/12 von der Grund- auf die Förderschule wechseln, verändern sich im Vergleich zum Bezugsjahr 2009/10 nur geringfügig um 0,1 Prozentpunkte, derweil die absoluten Schülerzahlen einen Rückgang von 4.078 (vgl. Berkemeyer, Bos und Manitius 2012) auf 3.193 Förderschüler verzeichnen. Insgesamt kann ein demographisch be-

Abbildung 8: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahr 2011/12



* In Berlin und Brandenburg werden neben den Übergängen aus der 6-jährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt: Dort 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. Dazu kommen diejenigen Schüler, die sich in Jahrgangsstufe 7 an Sport- und Musikgymnasien oder integrierten Gesamtschulen befinden (hier erfolgte der Übergang in die Sekundarschulart bereits in Jahrgangsstufe 5) (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2012, Tab. D1-2A).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

dingter Rückgang der absoluten Übergangszahlen um mehr als 21.500 Schüler bezogen auf alle Übergänge vom Primar- zum Sekundarbereich im Bezugsjahrvergleich registriert werden, der sich ebenso in einem absoluten Rückgang der Übergänge auf das Gymnasium wiederfindet (vgl. ebd.).

Fokussiert man nun ländervergleichend die Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergehen im Schuljahr 2011/12, zeigen sich ländergruppenbezogene Unterschiede in den Anteilen (Abb. 8): In der oberen Ländergruppe gehen durchschnittlich mit 49,6 Prozent annähernd die Hälfte der Schüler nach der Grundschule auf ein Gymnasium über. In der unteren Gruppe liegt der Durchschnitt bei 39,6 Prozent und somit zehn Prozentpunkte unter dem Wert der oberen Ländergruppe.

Vergleicht man die durchschnittlichen Anteile der Ländergruppen mit denen des Jahres 2009/10, sind wenige Veränderungen in den Werten zu finden: In der oberen Gruppe steigt der Anteil um 1,1 Prozentpunkte, in der unteren um 0,6 Prozentpunkte. Wenngleich sich die Anteile ranggruppenbezogen wenig verändern, sind doch vier Gruppenwechsel zu bemerken: Nordrhein-Westfalen und das Saarland wechseln von der unteren in die mittlere Gruppe, während Bayern sowie Bremen in die untere Ländergruppe absteigen.

Mit Blick auf die Gruppenwechsel fällt der Stadtstaat Bremen ins Auge, der im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 einen auffälligen Verlust der Übergänge an das Gymnasium von 14,4 Prozentpunkten vorweist (Tab. 82, Anhang). Im Stadtstaat könnte der Verlust als Reaktion auf die Veränderung der Schulstruktur zu deuten sein, im Zuge derer sich ein Rückgang der Gymnasiastenanteile abzeichnet (Bellenberg 2012). Bremen etabliert auf seinem Weg zur Zweigliedrigkeit neben dem Gymnasium die Oberschule, in der zukünftig die Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie die Gesamtschulen aufgehen. Sie umfasst eine eigene Oberstufe bzw. kooperiert mit der Oberstufe eines Gymnasiums (ebd.). Aufgrund der Umstellung zur zweigliedrigen Schulstruktur gewinnt in Bremen die Oberschule als einzige Alternative zum Gymnasium nun erheblich an Kindern, die nach der Grundschulzeit auf diese übergehen. Dieses Beispiel signalisiert, dass sich die aktuellen Umstrukturierungen der Schulsysteme in vielen Ländern künftig auf die Verteilung der Schülerströme auf die weiterführenden Schularten auswirken werden.

Zusammenführung der Übergangsquote auf das Gymnasium und die gymnasiale Verbleibsquote

Die Ermöglichung des Übergangs auf das Gymnasium wird theoretisch als hoch relevant eingestuft. Ebenso bedeutsam ist die Frage, ob diejenigen Schüler, die den Übergang zum Gymnasium absolviert haben, auch an dieser Schulart bleiben. Mit Fokus auf die Haltekraft des Gymnasiums (Hansen und Rolff 1990) zeigen mehrere Studien (Hillebrand 2012; Rösner 2005) bisweilen deutliche Schülerzahlverluste der einzelnen Jahrgänge an Gymnasien. Zu vermuten sind hier Mechanismen nachholender Selektion im Verlauf der Sekundarstufe I, die eine statistisch beobachtbare

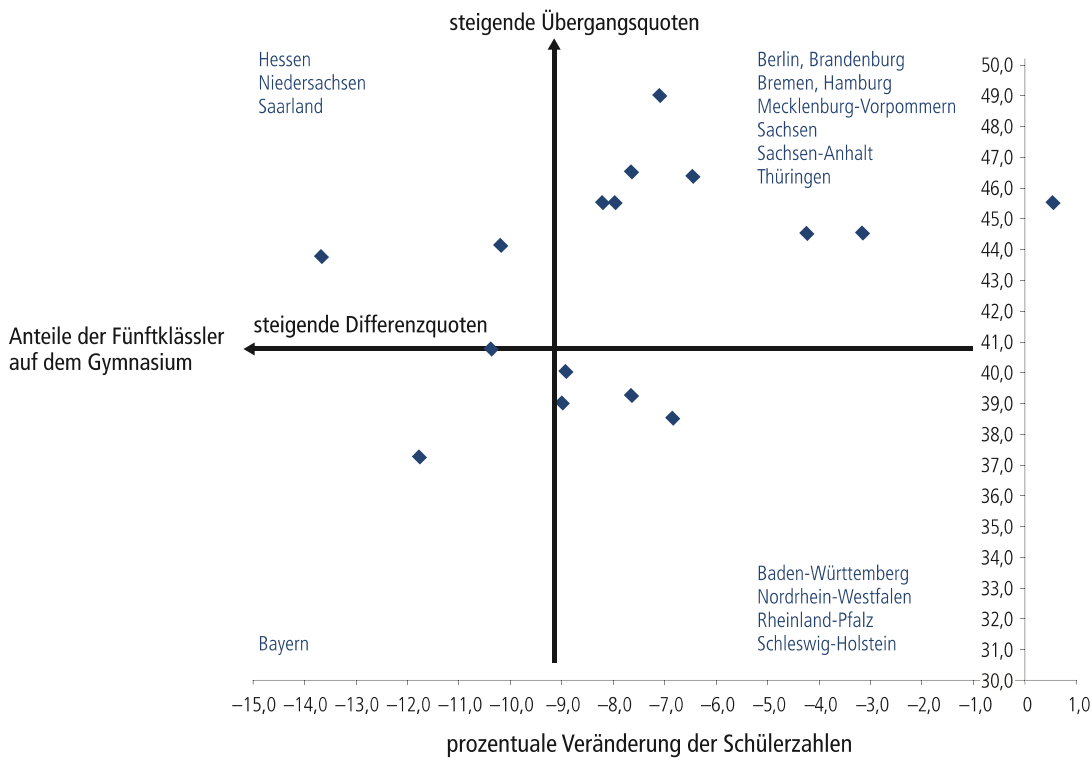
Abwärtsmobilität nach dem Übergang zum Gymnasium bewirken (Schümer, Tillmann und Weiß 2002). Angesichts dieser Hinweise stellt sich die Frage, ob womöglich Schulsysteme, die zwar großen Anteilen eines Jahrgangs den Übergang zum Gymnasium gewähren, die Selektionsleistungen verspätet nachholen, anstatt sie bereits an der Übergangsschwelle zur Sekundarstufe I zu vollziehen.

Bezugnehmend auf diese Überlegungen soll mit der Gegenüberstellung der länderspezifischen Übergangsquoten und der Schülerzahlverluste je Land eine Erweiterung des Überblicks über systemische Selektionsvorgänge angeboten werden. Für die Berechnung der Schülerzahlverluste wird ein gebräuchliches Verfahren (Rösner 2005) verwendet. Dabei wird geschaut, wie sich die Schülerzahl eines Eingangsjahrgangs bis zum Erreichen einer bestimmten Jahrgangsstufe prozentual entwickelt hat. Betrachtet wird hier die Schülerzahlveränderung eines Jahrgangs zwischen der Klassenstufe 5 und der Klassenstufe 9.²⁰ In ein Verhältnis zu setzen sind hierbei die entsprechenden Jahrgänge, beispielsweise die Jahrgangsstärke der Klassenstufe 5 im Schuljahr 2005/06 mit den Schülerzahlen der Klassenstufe 9 im Schuljahr 2009/10. Aus diesen beiden Werten lässt sich eine Quote für die Differenz der Schüleranzahl zwischen den beiden Klassenstufen errechnen, die die prozentuale Veränderung der Schülerzahlen angibt. Einschränkend ist zu sagen, dass mit diesem Quotienten keine realen Selektionen, die einen Abwärtswechsel vom Gymnasium bedeuten, nachvollzogen werden können. Des Weiteren ist nicht einsehbar, inwieweit die beobachteten Schülerzahlveränderungen durch Zu- und Fortzüge, Aufstiege aus anderen Schularten oder durch Wiederholer beeinflusst sind. Somit sind Aussagen zu systemischen Selektionsleistungen während der Sekundarstufe I, die auf die Ergebnisse dieses Verfahrens rekurren, mit Vorsicht zu treffen.

Um das Risiko jahrgangsspezifischer Schwankungen zu minimieren, mit dem Ziel möglichst aussagekräftiger, sprich stabiler Werte, werden sowohl für die Berechnung der länderspezifischen Übergangsquoten als auch für die prozentuale Schülerzahlveränderung drei aufeinanderfolgende Jahrgänge berücksichtigt. Konkret bilden die gemittelten Anteile der Übergänge auf das Gymnasium der Jahre 2005 bis 2007 den Wert der Übergangsquote eines Landes. Für die mittlere Quote der Schülerzahldifferenzen zwischen Klassenstufe 5 und 9 wurden die Vergleichsjahre 2005 zu 2009, 2006 zu 2010 sowie 2007 zu 2011 einbezogen. So ergeben sich für jedes Land zwei Werte, die zwei verschiedene Selektionsprozesse des Systems abbilden und in einer Zusammenschau kontrastiv betrachtet werden können.

Das Ergebnis dieser Berechnungen zeigt Abb. 9. Auf der y-Achse ist die durchschnittliche Übergangsquote der Schüler auf das Gymnasium der drei aufeinanderfolgenden Übergangsjahre 2005 bis 2007 abzulesen. Die x-Achse fasst die prozentuale Differenz der Schülerzahlen zusammen, die zwischen der Übergangsstufe und der 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums liegt. So lässt sich in dieser Zusammenführung zum einen erkennen, wie viele Schüler in den Ländern nach der Primarstufe durchschnittlich auf das Gymnasium wechseln, und zum anderen, wie viele von ihnen sich gegen Ende der Sekundarstufe I nach wie vor dort befinden (Abb. 9).

Abbildung 9: Schülerzahlveränderungen zwischen der Übergangsjahrgangsstufe der Jahre 2005 bis 2007 und der 9. Jahrgangsstufe der Jahre 2009 bis 2011 im Verhältnis zu den Anteilen der Fünftklässler auf dem Gymnasium der Jahre 2005 bis 2007



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt, angeforderte Daten; eigene Berechnungen

Augenfällig ist in der Zusammenführung das Land Brandenburg, da es alleinig eine positive gymnasiale Schülerzahlentwicklung vorweist, bei gleichzeitig (im Vergleich der 16 Länder) überdurchschnittlich hohen Übergangszahlen zum Gymnasium. Ursachen lassen sich hierfür vorerst nicht benennen. Das Schulsystem ist zweigliedrig strukturiert und der Übergang in die Sekundarstufe I findet erst nach der 6. Jahrgangsstufe statt. Dies könnte ein vorsichtiger Hinweis darauf sein, dass sich beispielsweise eine spätere Verteilung auf weiterführende Schulen positiv auf die Verweildauer in jener Schulart auswirkt. Jedoch muss angemerkt werden, dass in den Ländern mit sechsjähriger Primarstufe lediglich drei statt fünf Jahre in die Berechnung einbezogen wurden – dies könnte als nicht kompensiertes Artefakt eine Verzerrung des Ergebnisses hervorrufen. Betrachtet man jedoch etwa die kontinuierlich rückläufige Entwicklung des Bevölkerungsstandes in Brandenburg innerhalb der letzten Dekade sowie Brandenburgs im Ländervergleich sehr niedrige Wiederholerquote (s. u.), könnte ein anderer Erklärungsansatz in den Selbsterhaltungsbewegungen einzelner Schularten und von Einzelschulen liegen. Um das

Fortbestehen des eigenen Bestands zu sichern, können Schulen rational agieren, das heißt in Zeiten sinkender Schülerzahlen ihre Übergangsquoten steigern oder vom Instrument der Abschulung seltener Gebrauch machen. Gymnasien als begehrteste Schulart haben am ehesten die Möglichkeit, ihre Bestandsentwicklungen zu steuern (Rösner und Stubbe 2008).

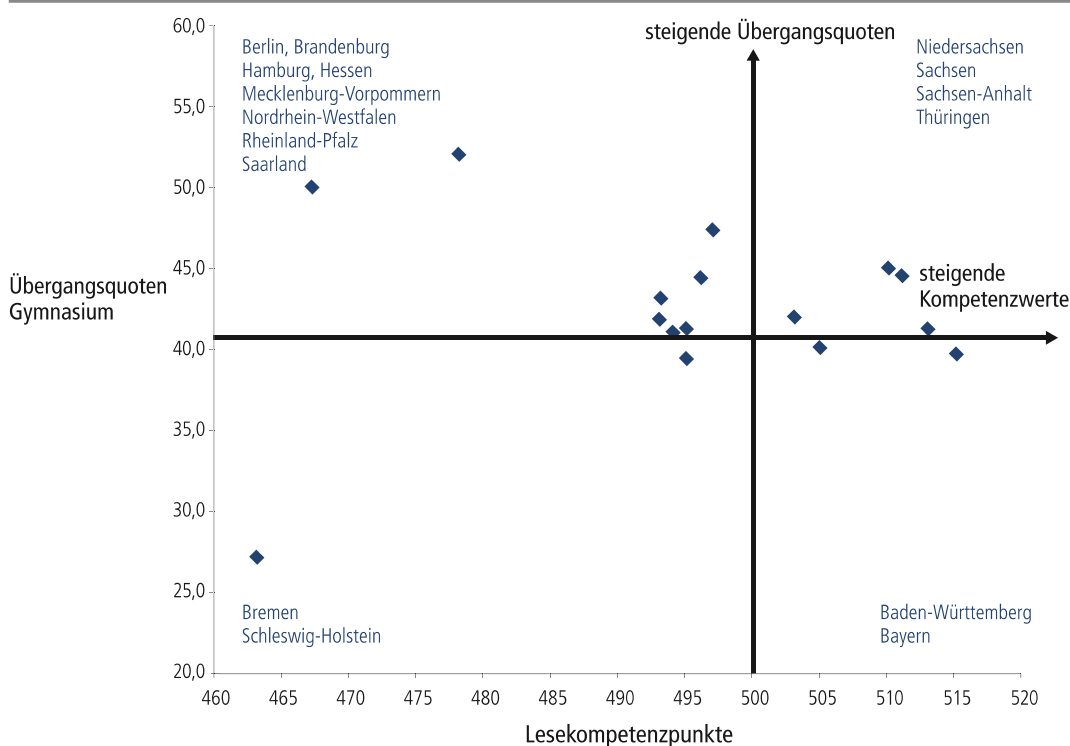
Abschließend sei nochmals auf die generelle Problematik bei der vorgelegten Betrachtung der Schülerzahlentwicklung verwiesen, da die Zusammensetzung der Schülerzahlen nicht genau ersichtlich wird. Somit ist mit diesem Verfahren zwar keine Aussage über die tatsächlichen Verbleibschancen der Schüler möglich, doch können in der Tendenz die in den Ländern unterschiedlichen Aufnahme- und Auslesepraxen des Gymnasiums beobachtet werden.

Zusammenführung der Verteilung der Fünftklässler auf das Gymnasium und die erreichten mittleren Kompetenzwerte von Viertklässlern

Im Folgenden wird die Verteilung der ehemaligen Viertklässler auf das Gymnasium dargestellt und dabei die erreichte Lesekompetenz von Viertklässlern als Vergleichsmaßstab genutzt. Wir gehen von der Annahme aus, dass je höher die erreichten Lesekompetenzen der Schüler in den Ländern sind, desto höher auch der Anteil an Fünftklässlern im Gymnasium ist. Dass eine solche Annahme erlaubt ist, ergibt sich aus der zentralen Bedeutung der Lesekompetenz für den Lernerfolg sowie aus der hohen Korrelation zwischen Lesekompetenz und anderen Leistungsdomänen. Es werden folgend die Leseleistungsergebnisse der Länder aus der Überprüfung der Bildungsstandards im Primarbereich (Stanat et al. 2012) und die Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln, gegenübergestellt (Abb. 10). Die Wahl des Gymnasiums bietet sich für die Gegenüberstellung an, da es die einzige Schulart ist, die über alle Länder hinweg existiert, und es die Möglichkeit des höchsten sowie gesellschaftlich anerkanntesten schulischen Abschlusses bietet. Gleichwohl sei darauf verwiesen, dass in vielen Ländern andere Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems ebenso direkt zum Abitur führen und so mit dem Gymnasialanteil nicht alle potenziellen Abiturienten erfasst werden.

Anhand der Gegenüberstellung (Abb. 10) von erreichten Kompetenzwerten im Lesen (x-Achse) und den Übergangsquoten auf das Gymnasium (y-Achse) zeigen sich im Ländervergleich deutliche Diskrepanzen. Neben den teils sehr unterschiedlichen Leseleistungen der Viertklässler in den Ländern zeichnen sich Überganganteile auf das Gymnasium ab, die nicht im vermuteten Zusammenhang zur Lesekompetenz stehen (also hohe Lesekompetenzen bei gleichzeitig hohen Überganganteilen auf das Gymnasium und umgekehrt). In einigen Ländern steht einem relativ niedrigen mittleren Kompetenzwert ein hoher Anteil an Übergängen ins Gymnasium gegenüber. Umgekehrt zeigt sich bei einzelnen Ländern zwar eine vergleichsweise hohe Kompetenzförderung, der aber relativ geringe Anteile an Über-

Abbildung 10: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Viertklässlern (2011) und Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen (2011/12)



Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

gängen auf das Gymnasium gegenüberstehen. Insbesondere bei Ländern, die neben dem Gymnasium keine weitere allgemeinbildende Schulart mit gymnasialer Oberstufe anbieten, muss ein solcher Sachverhalt zunächst verwundern. Zudem sollte unter dem Gesichtspunkt der Verteilungsgerechtigkeit außer Frage stehen, dass die Spielräume für länderspezifische Variabilität von Bewertungsmaßstäben nur sehr eingeschränkt existieren sollten.

Insgesamt kann aus dieser Gegenüberstellung entweder der Schluss gezogen werden, dass sich die Leseleistung nicht als Vorhersagevariable für Schulerfolg eignet, oder es muss konstatiert werden, dass die Länder es in nur sehr unterschiedlichem Maße realisieren, gleichermaßen Kompetenzen zu fördern und die Chance auf den Gymnasialbesuch zu gewährleisten.

Diese Spiegelung stellt zwar keinen kausalen oder harten empirischen Zusammenhang dar; zudem existieren unterschiedliche Übergangsregelungen in den Ländern, es wurden unterschiedliche Schülerpopulationen ausgewertet (Viert- sowie Fünftklässler) und die Kompetenzstände beschränken sich auf die Befunde zur Leseleistung. Dennoch erscheinen die beobachteten Unterschiede nicht allein durch methodische Einschränkung erklärbar, sodass dieser Befund letztlich auf di-

vergente Selektionskulturen der Länder hindeutet. Aus der theoretischen Perspektive des Anerkennungsansatzes sowie der Verteilungsgerechtigkeit wäre hier zu fragen, ob die Schulsysteme den Schülern in Bezug auf die nachgewiesenen Kompetenzstände adäquat begegnen.

Wechsel zwischen den Schularten und Übergang in die Sekundarstufe II

Die schulsystemspezifischen Regularitäten in Deutschland sehen unter anderem Bestimmungen zum Übergang zwischen den Schulstufen der Sekundarstufe I vor, also dem Schulartwechsel. Formal sind Wechsel sowohl zum nächsthöheren als auch niedrigeren Bildungsgang vorgesehen, sollten einzelne Schüler unerwartete Leistungsentwicklungen zeigen oder sich die gewählte Schulart nicht als geeignet für die Schüler erweisen.

Der Schulartwechsel erfolgt also zumeist auf Basis der schulischen Leistung; doch gibt es auch Gründe für die Annahme, dass diese Übergangsschwelle soziale Ungleichheiten verstärkt oder produziert. Denn neben der individuellen Leistungsfähigkeit kann ebenso die soziale Herkunft der Kinder Effekte auf den Schulartwechsel innerhalb der Sekundarstufe zeitigen. Befunde verdeutlichen, wer die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schularten nutzt: Eltern streben für ihre Kinder mindestens dasselbe Bildungsniveau an wie das ihrige. Hier ist das Motiv des Statuserhalts der Anreiz zum Schulartwechsel bzw. zur Vermeidung eines Abstiegs (Jacob und Tieben 2010; Breen und Goldthorpe 1997). Betrachtet man die tatsächliche Häufigkeit der Auf- bzw. Abstiege innerhalb der Sekundarstufe, ist empirisch die größere Wahrscheinlichkeit eines Abwärtswechsels belegt (Bellenberg 2012; Berkemeyer, Bos und Manitus 2012; Bellenberg und Klemm 2000; Schümer, Tillmann und Weiß 2002), wobei sich die Relation von Aufstiegen zu Abstiegen je nach Bundesland stark unterscheidet.

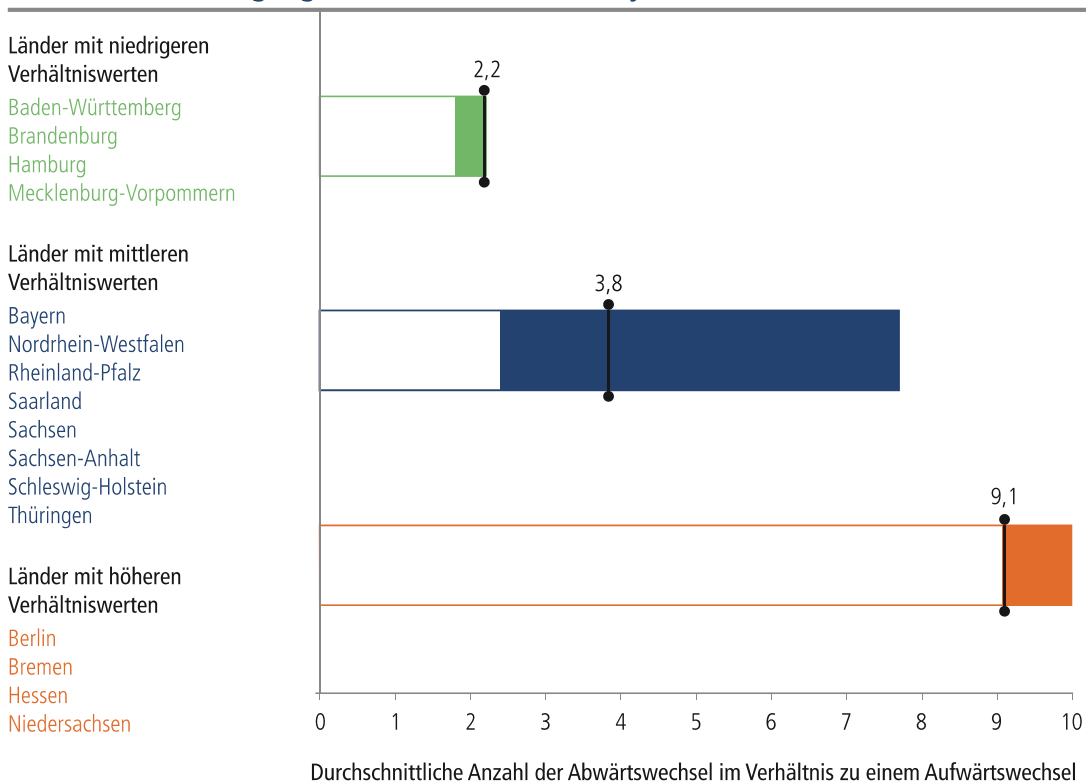
Im Schuljahr 2011/12 stellt sich die Wechseldynamik in den Ländern äußerst unterschiedlich dar: Die Spannweite wechselnder Schüler in den Klassenstufen 7 bis 9 an allen Schülern in diesen Jahrgangsstufen reicht von 1,0 Prozent bis zu 6,3 Prozent (Tab. 38, Anhang). Im bundesdeutschen Durchschnitt erfahren 62.786 Kinder und Jugendliche – dies sind 2,6 Prozent aller Schüler in den Klassenstufen 7 bis 9 – einen Schulartwechsel. Im Jahr 2011/12 erfolgen die meisten Wechsel in eine niedrigere Schulart; insgesamt erfahren 57,5 Prozent aller Schüler, die in Klasse 7 bis 9 die Schulart wechseln, einen Abwärtswechsel (Tab. 35, Anhang). Von ihnen kommen 35,3 Prozent aus dem Gymnasium. Dagegen beläuft sich der Anteil der Aufwärtswechsel auf lediglich 13,6 Prozent. Die Differenz zu 100 Prozent ergibt sich dadurch, dass nur echte Wechsel gezählt wurden, das heißt ein Wechsel beispielsweise von der Hauptschule in eine Schule mit mehreren Bildungsgängen aufgrund der Möglichkeit, auch dort mit Hauptschulabschluss die Schule zu verlassen, nicht als Aufstieg gewertet werden kann.²¹ Es ist sicherlich eine Nebenwirkung der Etablierung verschiedener Schularten mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Ab-

schluss, dass die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulsysteme diesbezüglich zukünftig weniger gut beobachtet werden kann.

Betrachtet man die tatsächlichen Aufwärts- und Abwärtswechsel im Verhältnis, so kommen in Deutschland auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 4,2 Wechsel in eine niedrigere Schulart (Tab. 36, Anhang). Dieses Verhältnis stellt sich innerhalb der Ländergruppen sehr unterschiedlich dar (Abb. 11): Während der Gruppenwert der oberen Ländergruppe ein Verhältnis von einem Aufwärtswechsel zu 2,2 Abwärtswechseln aufweist, stehen in der unteren Gruppe einem Aufwärtswechsel 9,1 Wechsel zu einer niedrigeren Schulart entgegen. Somit erleben Kinder und Jugendliche der unteren Ländergruppe viermal häufiger einen Abwärtswechsel als Schüler der oberen Gruppe.

Zieht man die Analysen aus 2009/10 zum Vergleich heran, fallen einige Veränderungen ins Auge.²² Der bundesdeutsche Durchschnitt des Verhältniswerts bleibt mit einem Aufwärtswechsel zu 4,2 Abwärtswechseln annähernd gleich (im Jahr 2009/10 standen einem Aufwärtswechsel 4,3 Abwärtswechsel gegenüber, Tab. 83, Anhang). Die durchschnittliche Zahl der Abwärtswechsel im Verhältnis zu einem Aufwärtswechsel in den drei Ländergruppen sinkt jedoch im Vergleich zum Bezugsjahr. Am deutlichsten ist der Anteil der mittleren Gruppe gesunken: von vor-

Abbildung 11: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, im Schuljahr 2011/12



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

mals durchschnittlich 6,9 auf nun 3,8 Abwärtswechsel, die einem Aufwärtswechsel gegenüberstehen. Eine Erklärung für den annähernd konstant gebliebenen Wert für Deutschland bei gleichzeitig sinkenden Verhältniswerten in den Ländergruppen kann sein, dass diejenigen Länder, in denen im Jahresvergleich steigende Verhältniswerte beobachtet werden, eher schülerstärkere sind und somit bei der Berechnung mehr ins Gewicht fallen.

Insgesamt lassen sich fünf Gruppenwechsel beobachten: Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen wechseln von der mittleren in die obere bzw. von der unteren in die mittlere Ländergruppe, während Bayern sowie Rheinland-Pfalz von der oberen in die mittlere Gruppe absteigen und Bremen sich, vormals in der mittleren Gruppe, nun in der unteren Ländergruppe wiederfindet.

Die verhältnismäßig geringen Anteile an Aufwärtswechseln legen eine Interpretation der horizontalen Durchlässigkeit als eine Korrektur vornehmlich nach unten nahe. Eine Ursache für die hohe Zahl an Abwärtswechseln kann hinsichtlich der Leistungsbeurteilung in einer stärkeren Orientierung an Leistungsdefiziten begründet liegen – meist werden Schülerleistungen hinsichtlich ihrer Mängel und einer eventuellen Nichtversetzung geprüft, wogegen überdurchschnittliche Leistungen eher nicht zu einem Wechsel auf höhere Schularten führen (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004). Anzumerken ist auch, dass es in den Ländern (mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen) nur zwingende Regeln zum Abstieg gibt; bei einem Aufstieg sind die Richtlinien offener bzw. muss die Initiative erst von Eltern und Jugendlichen ergriffen werden (Bellenberg 2012).

In den bisherigen Darstellungen der Wechsleranteile waren die Wechsel von Schülern aus den Förderschulen in das Regelschulsystem ausgenommen, sollen nun jedoch als ein besonderer Aspekt der horizontalen Durchlässigkeit der Schulsysteme in den Blick genommen werden, um abzubilden, in welchem Maß es Förderschülern gelingt, in das Regelschulsystem einzutreten. Dabei werden sowohl all jene Schüler ausgewiesen, die von der Förderschule mit besonderem Förderbedarf nach wie vor diagnostiziert versehen in eine Regelschule wechseln, als auch diejenigen, bei denen kein besonderer Förderbedarf mehr diagnostiziert wird und die daher in die Regelschule übergehen dürfen.

Für das Schuljahr 2011/12 vollzogen, wiederum für die betrachteten Jahrgangsstufen 7 bis 9, insgesamt 2.299 Schüler den Wechsel von der Förderschule in das Regelschulsystem (Tab. 39, Anhang). Dies entspricht einer Wechselquote von der Förderschule in die Regelschulen an allen Förderschülern in den Klassenstufen 7 bis 9 von 2,2 Prozent. Zwischen den Ländern stellt sich die Durchlässigkeit der Förderschule äußerst unterschiedlich dar; die Aufstiegswechsel der Förderschüler in die Regelschulen variieren von 0,3 Prozent bis zu 39,1 Prozent Wechselanteil.²³ Im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 erhöht sich der durchschnittliche bundesdeutsche Wechsleranteil leicht um 0,5 Prozent, während sich im selben Zeitraum die Anzahl der absoluten Förderschüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 von 105.135 auf 102.492 Kinder verringert.

Neben einem möglichen Wechsel innerhalb der Sekundarstufe I ist in Deutschland nach Abschluss in eben jener Stufe der Wechsel in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems gangbar. Dies kann entweder durch den Verbleib in der besuchten Schulart geschehen, etwa wenn sich die Schüler bereits auf einem Gymnasium oder einer alternativen Schulart mit gymnasialer Oberstufe befinden, oder durch einen Aufwärtswechsel aus anderen Schularten. Der aktuelle Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung stellt heraus, dass die soziale Herkunft der Schüler den entscheidenden Erklärungsfaktor für den Übergang in die Sekundarstufe II darstellt (Engels et al. 2011). Darüber hinaus kovariiert die Chance auf den Besuch der gymnasialen Oberstufe mit dem Migrationshintergrund. Jugendliche Einwanderer haben demnach schlechtere Chancen auf den Wechsel in die Schulstufen 11 bis 13 als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (ebd.). Bezogen auf die Entwicklung von Ungleichheiten an dieser Übergangsschwelle zeigen Lörz und Schindler (2011) jedoch, dass insgesamt eine Abnahme der Ungleichheiten zu beobachten ist, die auf die gesteigerte Bildungsbeteiligung bildungsferner Gruppen zurückgeführt wird.²⁴ Angemerkt sei hier im Hinblick auf die Aufnahme eines anschließenden Studiums, dass die in der gymnasialen Oberstufe erworbene Hochschulreife ein Studium zwar ermöglicht, aber sich an der Schwelle zur Hochschule die sozialen Ungleichheiten wiederum verschärfen (ebd.).

Im Schuljahr 2011/12 münden insgesamt 329.147 Jugendliche in die Sekundarstufe II des Gymnasiums oder der Integrierten Gesamtschule (Tab. 40, Anhang). Unter ihnen befinden sich 6,9 Prozent Schüler, die von anderen Schularten kommen. Das neunjährige Gymnasium erweist sich hierbei im Vergleich zum achtjährigen als durchlässiger: In die Jahrgangsstufe 11 des neunjährigen Gymnasiums münden 10,1 Prozent Wechsler aus anderen Schularten, in die entsprechende Stufe des achtjährigen Gymnasiums wechseln dagegen 5,2 Prozent Schüler anderer Schularten. Die äußerst geringe Absolventenquote in den Förderschulen mit Fachhochschulreife (0,06 %) und allgemeiner Hochschulreife (0,02 %) (Tab. 41, Anhang) könnte auf die Verslossenheit der Sekundarstufe II für Schüler mit besonderem Förderbedarf hindeuten oder aber auf die Präzision der Förderempfehlung. Dies ist an dieser Stelle nicht zu beantworten.

Klassenwiederholungen

Dass sowohl alters- als auch leistungshomogene Lerngruppen ein in besonderem Maße förderliches Entwicklungsniveau für Schüler bieten, ist eine Annahme, auf der die zentrale Organisation von Schulsystemen aufbaut. Abweichungen einzelner Individuen von dieser »natürlichen« Homogenität weisen vermeintlich auf Verzögerungen in der Entwicklung hin und können bzw. werden mit dem Instrument der Klassenwiederholung zu beheben versucht.

Die Nichtversetzung wurde und wird vielfach diskutiert, ihre positiven pädagogischen Effekte werden eher skeptisch gesehen: aufgrund von fehlender mittel-

sowie langfristiger Leistungsverbesserung der Wiederholer (Ehmke, Drechsel und Carstensen 2008; Tietze und Rossbach 1998; Bless, Schüpbach und Bonvin 2004; Krohne und Meier 2004; zusammenfassend auch Arnhold und Bellenberg 2006), verzögertem Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie hoher gesamtgesellschaftlicher Kosten (Klemm 2009). Studien weisen auf die Unwirksamkeit von Klassenwiederholungen sowohl in der Grundschule (Bless, Schüpbach und Bonvin 2004) als auch in der Sekundarstufe I (Krohne und Meier 2004) hin, zumal die Wiederholung in den meisten Fällen ohne ein konkretes Förderkonzept erfolgt (Bellenberg und im Brahm 2010). Da bei der Klassenwiederholung nicht nur die Inhalte des Fachs wiederholt werden müssen, in dem das Klassenziel verfehlt wurde, sondern gleichzeitig alle Fächer, führt diese unflexible Nutzung von Lernzeit zu unnötigen Verlängerungen der Schulzeit (ebd.). Darüber hinaus selektiert die Klassenwiederholung auch sozial, da Kinder mit Migrationshintergrund unverhältnismäßig hoch davon betroffen sind (Krohne und Meier 2004).

Die Reduktion von Klassenwiederholungen wird zunehmend politisch eingefordert und einige Bundesländer weisen sie in ihren Schulgesetzen als nicht zu unterstützende Maßnahme aus (im Brahm 2011). In diesem Zusammenhang wird etwa die Ganztagschule als ein geeignetes Instrument zur Gegensteuerung angesehen. So konnte empirisch nachgewiesen werden (StEG-Studie, Steiner 2011b), dass eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten das Risiko einer Klassenwiederholung mindert.

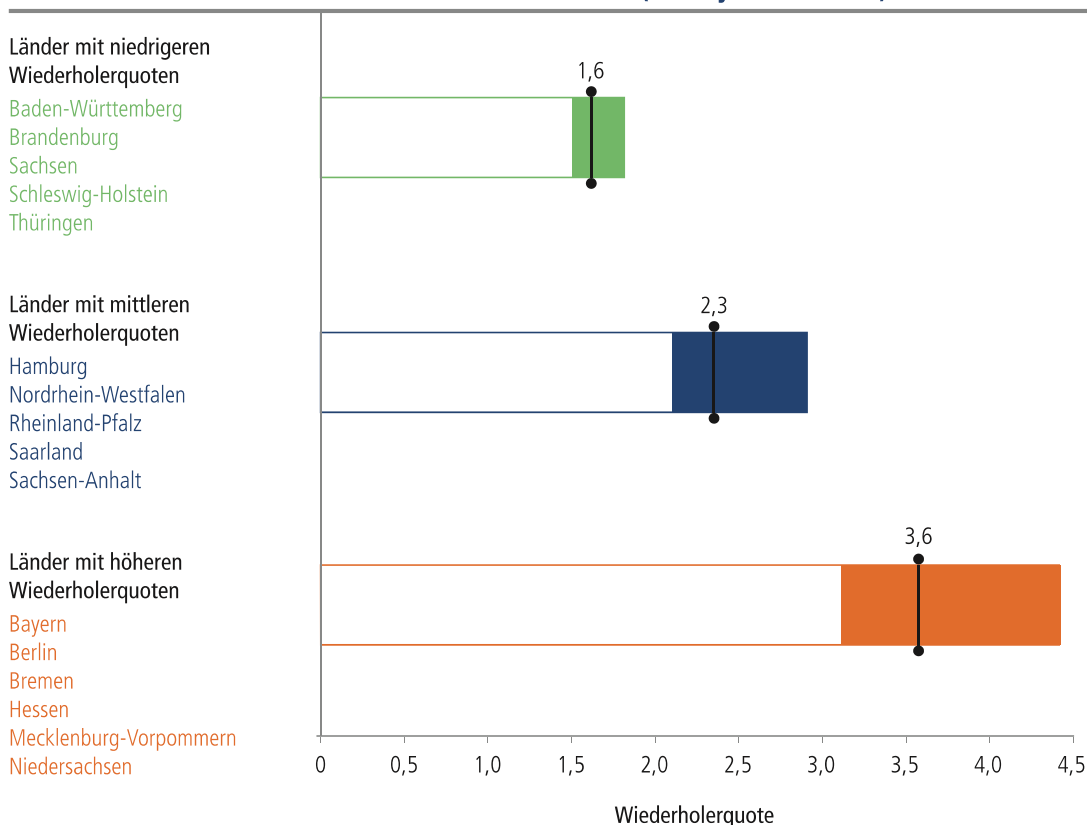
Betrachtet man die Praxis der Klassenwiederholungen, ist zum einen hinsichtlich selektiv wirkender Mechanismen zu konstatieren, dass im Jahr 2009 mit etwa 21 Prozent aller 15-Jährigen jeder Fünfte die Erfahrung mindestens einer Klassenwiederholung macht, wobei von einer Nichtversetzung überdurchschnittlich häufig Schüler mit Migrationshintergrund sowie mit niedrigem sozioökonomischem Status betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012); Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil weisen demnach mit 29 Prozent einen fast doppelt so hohen Anteil an verzögerten Schullaufbahnen auf wie jene ohne Migrationshintergrund (14%) (ebd.).

Zum anderen kann mit Blick auf die einzelnen Bildungsbereiche bemerkt werden, dass der Primarbereich (in dem durch die flexible Schuleingangsphase in der Klassenstufe 1 und 2 kein Sitzenbleiben stattfindet) im Schuljahr 2011/12 einen Wiederholeranteil von 1,0 Prozent aufweist, in der Sekundarstufe I 2,6 Prozent der Schüler eine Klasse wiederholen und im Sekundarbereich II 2,9 Prozent der Jugendlichen davon betroffen sind (Tab. 42, Anhang). Bezogen auf die Schularten weist die Realschule mit 3,9 Prozent den höchsten Wiederholeranteil an der schulartbezogenen Schülerschaft auf. Die Wiederholungen in der Sekundarstufe I sind unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass in Klassenstufe 9 einige Schüler freiwillig das Schuljahr wiederholen, um erfolgreich den Übergang in die gymnasiale Oberstufe zu bewältigen oder um den mittleren Abschluss zu erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Die übliche Gruppeneinteilung in obere und untere 25 Prozent sowie in mittlere 50 Prozent wird nachfolgend aufgrund einiger identischer Länderwerte angepasst, sodass sich nun in der oberen Gruppe fünf, in der unteren Gruppe sechs Länder finden. Im Schuljahr 2011/12 wiederholen insgesamt 142.018 Schüler in der Sekundarstufe der Regelschulen eine Klasse; das entspricht 2,7 Prozent aller Schüler der Sekundarstufe I und II (Tab. 43, Anhang). Betrachtet man die Anteile im Ländergruppenvergleich, werden einige Differenzen deutlich (Abb. 12): Die obere Ländergruppe weist einen durchschnittlichen Anteil von 1,6 Prozent Wiederholern in der Sekundarstufe der Regelschulen an allen Schülern der Sekundarstufe auf, während in den Ländern der unteren Gruppe durchschnittlich 3,6 Prozent und damit mehr als doppelt so viele Schüler einen Jahrgang wiederholen. Diese Spanne deutet auf eine in den Schulsystemen der Länder unterschiedliche Praxis der Anwendung von Klassenwiederholungen hin.

Im Vergleich zum Bezugsjahr 2009/10 ist für das gesamte Bundesgebiet ein minimaler Rückgang des Wiederholeranteils in der Sekundarstufe um 0,2 Prozent festzustellen (Tab. 84, Anhang). Die Wiederholerquote aller drei Gruppen sinkt

Abbildung 12: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der Regelschulen an allen Schülern der Sekundarstufe (Schuljahr 2011/12)



Sekundarstufe als Zusammenfassung von Sekundarstufe I und II
Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

leicht im Jahresvergleich, die Quote der oberen Gruppe um 0,1 Prozentpunkte, die der unteren Gruppe um 0,9 Prozentpunkte. Mit Blick auf die Zuordnungen zu den Ländergruppen sind fünf Gruppenwechsel zu verzeichnen: Sachsen-Anhalt sowie Thüringen wechseln von der unteren in die mittlere bzw. von der mittleren in die obere Gruppe. Hessen, Niedersachsen sowie Bremen wechseln von der mittleren in die untere Ländergruppe.

2.2 Anschlüsse

Nach dem Abgang von der allgemeinbildenden Schule mit oder ohne Erwerb eines Schulabschlusses (siehe Kapitel Zertifikatsvergabe) haben junge Menschen unterschiedliche Optionen, ihre Bildungslaufbahn fortzusetzen. Der Übergang an der ersten Schwelle, von der Schule in die Ausbildung, bietet den Übertritt in das Berufsbildungssystem oder in die (Fach-)Hochschule an oder den direkten Wechsel auf den Arbeitsmarkt. Wir wenden uns im Folgenden dem berufsbildenden Bereich sowie dem Hochschulbereich zu, die beruflich qualifizierende Anschlussstellen nach dem Schulbesuch darstellen.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Das im Folgenden näher betrachtete Berufsbildungssystem bezeichnet den Komplex der schulischen und außerschulischen institutionalisierten Formen der beruflichen Qualifizierung, die sich unterhalb des Hochschulsektors ansiedeln. Das Berufsbildungssystem differenziert sich in drei Sektoren der beruflichen Bildung aus (Baethge 2008), mit je sehr unterschiedlichen Bestimmungsmerkmalen: das Duale System, das Berufsschulsystem sowie das Übergangssystem. Das Duale System, das den am meisten frequentierten Sektor im Berufsbildungssystem darstellt, vermittelt abwechselnd in Betrieb und Berufsschule qualifizierende berufliche Abschlüsse und genießt ein hohes nationales wie internationales Ansehen (ebd.). Das Berufsschulsystem als vollzeitschulische Ausbildung bereitet vor allem auf Berufe im Dienstleistungssektor vor, während sich das Übergangssystem weniger als kohärentes System denn als mehr oder weniger abgestimmtes Bündel an Maßnahmen ohne anschließenden Berufsabschluss darstellt, das hinsichtlich der Adressaten wie auch institutionell als überaus komplex zu charakterisieren ist. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 2012) begreift das Übergangssystem als Angebot vielfältig differenzierter Übergangsmaßnahmen für leistungsschwächere Jugendliche, die der Entlastung des Ausbildungsstellenmarkts dienen und in Ausbildung führende Alternativen bieten sollen.

Fokussiert man die Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems im Jahr 2011 unter Beachtung der schulischen Vorbildung der Neuzugänger, ergibt sich folgendes Bild (Tab. 4):

Tabelle 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2011

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Duales System	19.088	25,8	149.918	44,1	232.118	54,9	116.544	69,0
Schulberufssystem	505	0,7	38.995	11,5	121.428	28,7	47.557	28,2
Übergangssystem	54.455	73,5	150.625	44,4	69.293	16,4	4.667	2,8
Summen	74.048	100,0	339.538	100,0	422.839	100,0	168.768	100,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Anzahl Neuzugänge verteilt auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2011; eigene Berechnungen

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Schulabschlussgruppen ist nach wie vor eine Ungleichverteilung der Neuzugänge auf die verschiedenen Sektoren zu beobachten. So münden knapp drei Viertel der Abgänger ohne Hauptschulabschluss (73,5 %) und nahezu die Hälfte der Neuzugänge mit Hauptschulabschluss (44,4 %) in das Übergangssystem ein. Dagegen beginnen mehr als die Hälfte der Neuzugänge mit mittlerem Abschluss (54,9 %) und mehr als zwei Drittel der Neuzugänge mit einer Hochschulzugangsberechtigung (69 %) eine duale Ausbildung. Die absolute Zahl der Neuzugänge in den drei Sektoren nach schulischer Vorbildung weist im Vergleich zum Bezugsjahr 2009 einen Anstieg um 15.159 einmündende Personen auf: Waren es vormals noch 990.034 Neuzugänge im Berufsbildungssystem, sind es im Jahr 2011 insgesamt 1.005.193 Personen.

Die sektorale Verteilung offenbart einige Verschiebungen gegenüber dem Vergleichsjahr 2009. Die Anteile der Übergänge von Abgängern ohne Abschluss sowie von Absolventen mit Hauptschulabschluss in das Duale System verringern sich 2011 geringfügig. Gleichzeitig sind für die Anteile der Neuzugänge von Absolventen mit mittlerem Abschluss sowie von Hochschulzugangsberechtigten in das Duale System leichte Zuwächse zu verzeichnen. Dies deutet auf einen Verdrängungseffekt zugunsten der höher qualifizierten Absolventen hin. Während das Bundesministerium für Bildung und Forschung den besonderen Vorzug des Dualen Systems hervorhebt (siehe auch Berufsbildungsreformgesetz, in Kraft getreten zum 1. April 2005), allen jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen oder regionalen Herkunft die Chance auf eine qualifizierte Beschäftigung zu bieten, lassen die Zahlen eher die Einbußen der beruflichen Integration bildungsschwächerer Jugendlicher bezogen auf das schulische Zertifikatsniveau erkennen. So zeigt sich bei Beobachtung der Entwicklung der Einmündenden in das Berufsbildungssystem eine Tendenz auseinanderdriftender Bildungsgruppen: Geringer qualifizierte Jugendliche wie Hauptschüler oder Realschüler sind bezüglich des Übergangs in die

Ausbildung benachteiligt. Da Dynamiken in Demographie und Konjunktur zuerst die Schwächeren treffen, unterliegen ihre Chancen zum einen konjunkturellen Schwankungen in der Wirtschaft und zum anderen demographischen Veränderungen, etwa wenn die Arbeitslosigkeit hoch oder die Abgängerkohorte groß ist (Kleinert und Jacob 2012).

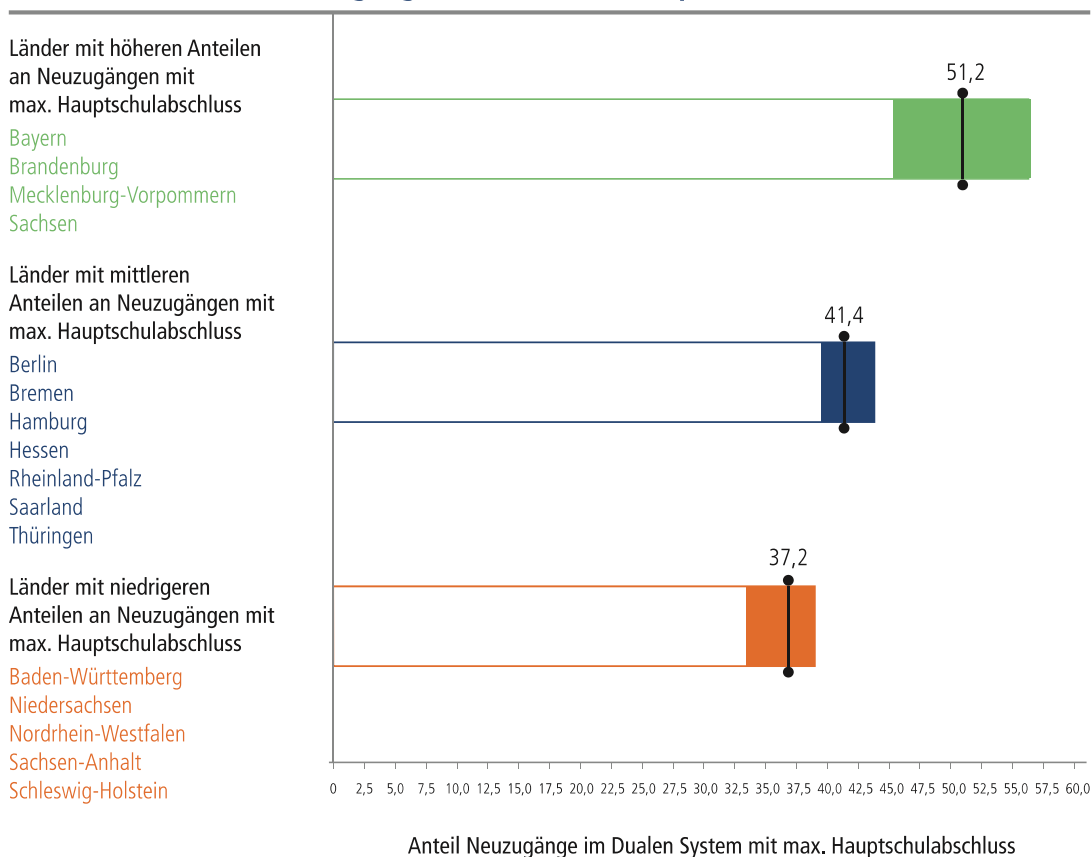
Dagegen sind Absolventen mit Hochschulreife solchen Einflüssen beim Übergang in die duale Ausbildung weniger stark unterworfen. Die Übergangsdauer in eine Ausbildung fällt umso niedriger aus, je höher das Bildungsniveau ist, was wahrscheinlich als eine Folge größerer Wahlmöglichkeiten der höheren Bildungsgruppen bezüglich anderer Ausbildungszweige oder Betriebe gesehen werden kann, wenn der Einstieg in die gewünschte Ausbildung zunächst nicht gelingt (ebd.).

Nachfolgend sollen ländergruppenbezogen die Neuzugänge mit und ohne Hauptschulabschluss im Dualen System an allen Neuzugängen im Berufsbildungssystem mit maximal Hauptschulabschluss betrachtet werden. Aus der im Chancenspiegel eingenommenen Perspektive wird das Duale System als qualifizierendes Angebot im berufsbildenden Sektor interpretiert, das für die Einzelnen die größten Chancen bietet, im Anschluss an die absolvierte duale Ausbildung auf direktem Weg in das Erwerbsleben überzugehen, etwa durch direkte Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb.

Innerhalb der gesamten Bundesrepublik münden im Jahr 2011 insgesamt 169.006 Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss neu in das Duale System ein; das entspricht einem Anteil von 40,9 Prozent an allen Neuzugängen im Berufsbildungssystem mit maximal Hauptschulabschluss (Tab. 46, Anhang). Im Ländergruppenvergleich ergeben sich erhebliche Unterschiede in den Anteilen am Dualen System (Abb. 13). Mit durchschnittlich 51,2 Prozent gelangen in der Spitzengruppe mehr als die Hälfte aller Neuzugänge im Berufsbildungssystem mit maximal Hauptschulabschluss in das Duale System. In der unteren Ländergruppe ist es mit einem durchschnittlichen Anteil an Neuzugängen von 37,2 Prozent hingegen nur gut jeder und jede Dritte. Während die Spanne zwischen den Extremgruppen mit 14 Prozentpunkten Unterschied schon relativ groß ausfällt, ist der Unterschied zwischen dem obersten Land der oberen Gruppe und dem untersten Land der unteren Gruppe mit über 23 Prozentpunkten noch deutlicher (Tab. 47, Anhang).

Setzt man die dargelegten Anteile in Bezug zur Datenlage im Jahr 2009, sind einige Veränderungen wahrnehmbar. Der bundesdeutsche Durchschnitt der Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss sinkt um 0,6 Prozentpunkte (Tab. 85, Anhang), zudem verringert sich die absolute Zahl der Neuzugänge im Dualen System. Es beginnen weniger junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss in Ländern der oberen Gruppe eine Ausbildung im Dualen System, während es bezogen auf das Vergleichsjahr mehr entsprechende Ausbildungsanfänger in Ländern der unteren Gruppe gibt: Der durchschnittliche Anteil der Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen im Berufsbildungssystem mit maximal Hauptschulabschluss der oberen Gruppe verringert sich um 3,3 Prozentpunkte, der Anteil der unteren

Abbildung 13: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2011



Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Anzahl Neuzugänge verteilt auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2011; eigene Berechnungen

Gruppe erhöht sich dagegen geringfügig um 0,6 Prozentpunkte. Gegenüber dem Jahr 2009 ist lediglich der Abwärtswechsel von Sachsen-Anhalt in die untere Gruppe zu bemerken. In der Betrachtung der Neuzugänge mit und ohne Hauptschulabschluss im Dualen System für das Jahr 2011 muss also konstatiert werden, dass es insgesamt schwieriger wird für Menschen mit maximal einem Hauptschulabschluss, in ein Ausbildungsverhältnis im Dualen System einzumünden.

Unter Hinzunahme der Differenzierung nach Staatsangehörigkeit der Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss lässt sich eine noch größere soziale Ungleichheit erkennen: Bezogen auf die Neuzugänge im Dualen System erreicht die Gruppe der ausländischen Jugendlichen im Jahr 2011 einen Anteil von 28,7 Prozent an allen ausländischen Neuzugängen, der 42,8 Prozent der deutschen Jugendlichen an allen deutschen Neuzugängen mit vergleichbarer schulischer Vorbildung gegenüberstehen (Tab. 48, Anhang). Im Vergleich zum Jahr 2009 steigt der Anteil ausländischer Jugendlicher mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System zwar

um 1,7 Prozentpunkte bei gleichzeitig sinkendem Anteil deutscher Jugendlicher um 0,9 Prozentpunkte; doch bleibt hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe, der Schaffung von Chancengerechtigkeit und der Sicherung von Arbeitskräftepotenzial diese Disparität weiterhin problematisch.

Neuzugänge in das Übergangssystem als ein Bereich der Berufsbildung

Das Übergangssystem stellt innerhalb des Berufsbildungssystems eine Besonderheit dar, da es im Vergleich mit dem Dualen System und dem Schulberufssystem keinen berufsqualifizierenden Abschluss bietet, sondern die individuellen Voraussetzungen von Schulabgängern zur Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern oder das Nachholen schulischer Abschlüsse ermöglichen soll. Ein geringerer Teil des Übergangssystems beinhaltet verpflichtende berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen, wie beispielsweise das Praktikum vor der Erzieherausbildung.

Das Übergangssystem wird hinsichtlich seiner Wirkkraft insgesamt sehr umstritten diskutiert: Das Nachholen eines (im Übergangssystem meist mittleren) Schulabschlusses sollte den Betrieben günstige Anpassungs- und Einarbeitungsfähigkeiten signalisieren und vorteilhaft für das Einmünden in den Arbeitsmarkt sein (Schuchart 2011); allerdings geht mit dem zusätzlichen Abschlusserwerb faktisch ein langsames Einmünden in eine Lehre einher und zudem besteht das Risiko, dass der Abschlusserwerb im Übergangssystem von Ausbildungsbetrieben als die Konsequenz einer zuvor erfolglosen Einmündung in eine Lehre gesehen und als ein Signal für geringere Produktivität und Leistungsfähigkeit verstanden wird. Diese Merkmale könnten im Bewerbungsverfahren eine größere Gewichtung erfahren als der zusätzliche Wissenszuwachs durch die Höherqualifizierung (ebd.). Weitere als Mängel zu charakterisierende Problemlagen bezüglich der Frequentierung des Übergangssystems beinhalten den eher unproduktiven Umgang mit Zeit, die begrenzte Effektivität des Systems (etwa hinsichtlich des Einsatzes von finanziellen Mitteln und Personal im Übergangssystem; Autorengruppe Bundesinstitut für Berufsbildung und Bertelsmann Stiftung 2011) sowie die starken sozialen Selektionsprozesse, besonders bezogen auf schulische Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund der Einmündenden (Baethge et al. 2008).

Im Jahr 2011 verzeichnet das Übergangssystem insgesamt 283.519 Neuzugänge (Tab. 49, Anhang). Unter allen Neuzugängen im Übergangssystem befinden sich mit 73,5 Prozent bzw. 44,4 Prozent überproportional viele Abgänger ohne bzw. mit Hauptschulabschluss (Tab. 45, Anhang) sowie deutlich häufiger männliche und ausländische Jugendliche.

Die Anteile der Neuzugänge im Übergangssystem variieren zwischen den Ländern erheblich, doch ist ein Vergleich an dieser Stelle problematisch, zum einen aufgrund von Unterschieden in den statistischen Zählweisen, zum anderen durch regionale Besonderheiten und unterschiedliche Traditionen, etwa der Zuordnung von Bildungsgängen zum Übergangssystem (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012).

Neuzugänge in die Hochschulbildung

Der Besuch der Hochschule ist der klassische Bildungsweg, der zu akademischen Berufen führen soll, und systemisch gesehen ist die Hochschule die vorerst letzte Stufe der beruflichen Qualifizierung. Sie vermittelt spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse, die für bestimmte akademische Arbeitsbereiche qualifizieren. Die deutschen Hochschulen gliedern sich in unterschiedliche Typen, wie Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und Berufsakademien. In der Argumentationslogik des Chancenspiegels bedeutet der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung den günstigsten Fall der schulischen Qualifizierung, da sich durch sie die vergleichsweise größte Chance auf den unverzögerten Eintritt in alle weiteren Bildungsangebote ergibt und mit ihr die größten beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabechancen bestehen.

Mit Blick auf die Anschlussmöglichkeit des Hochschulbesuchs kann konstatiert werden, dass trotz steigender Abiturientenquoten an dieser Übergangsschwelle die aus dem Schulsystem bekannten Selektionsprädiktoren wirksam bleiben. Auch wenn der Übergang zur Hochschule im deutschen Bildungssystem vordergründig nicht als die *zentrale* Stellschraube des Selektionsmechanismus gilt (Teichler 2005), da die Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung bereits eine hoch selektierte Gruppe bilden, die verschiedene Übergänge im Bildungssystem bewältigt hat (Reimer und Schindler 2010), gibt es doch mindestens zwei Selektionsmechanismen, die problematisch sind.

Zum einen bleibt auch hier noch die soziale Herkunft der Zugangsberechtigten Vorhersagevariable für Bildungserfolg, in diesem Fall nur verzögert an der vorerst letzten Übergangsstelle. Vielfältige Studien zeigen die Problematik: Die Abiturienten rekrutieren sich wesentlich weniger aus Arbeiterfamilien als aus Familien der (oberen) Dienstklasse, selbst wenn sich seit den 1960er-Jahren der Anteil der ehemals bildungsfernen Gruppen mit Hochschulzugangsberechtigung kontinuierlich erhöht hat (Breen et al. 2012). Tendenziell wird aber eine gegenläufige Entwicklung beobachtet, wonach zwar zunehmend mehr Kinder aus bildungsferneren Schichten die Hochschulreife erwerben, jedoch nach differenzierter Betrachtung die soziale Ungleichverteilung am Übergang in die Hochschule zunimmt (vgl. z. B. Lörz 2012; Schindler und Lörz 2011). So haben etwa Absolventen aus höheren Sozialschichten (deren Eltern einen Hochschulabschluss vorweisen können) mit weniger guten Noten ungefähr die gleiche Chance auf einen Universitätsbesuch wie Absolventen aus niedrigeren Sozialschichten mit guten Abiturnoten (Reimer und Schindler 2010).

Grundsätzlich lassen sich deutliche Leistungsunterschiede zwischen den sozialen Gruppen ausmachen, die sich auf die erwarteten Erfolgsaussichten auswirken (Watermann und Maaz 2010): Kinder aus Familien ohne Hochschulabschluss erbringen in der Schule durchschnittlich schlechtere Leistungen und schätzen ihre Chancen gering ein, ein Hochschulstudium erfolgreich zu bewältigen. Auch die neue Studie der OECD »Bildung auf einen Blick 2012« thematisiert die Beeinflussung des Zugangs zum Tertiärbereich durch den Bildungsstand der Eltern und

stellt zum einen heraus, dass in Deutschland die Chance 20- bis 34-Jähriger, ein Studium aufzunehmen, gering ist, wenn ihre Eltern den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. Zum anderen zeigt die Studie, dass im OECD-Durchschnitt die Wahrscheinlichkeit für einen jungen Menschen mit wenigstens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich, selbst ein Studium aufzunehmen, fast doppelt so hoch ist verglichen mit dem Anteil dieser Familien an der Gesamtbevölkerung (OECD 2012).

Die Analysen von Schindler und Lörz (2011) belegen, dass die herkunftsbedingten Unterschiede beim Übergang zum Studium in der höheren Sensibilität der Kinder bildungsferner Familien gegenüber den erwarteten Kosten sowie Erträgen eines Hochschulstudiums liegen. Becker (2010) resümiert, dass sich für bildungsferne Sozialgruppen größere soziale Distanzen zum System höherer Bildung ergeben sowie größere Aufwendungen für den Erwerb eines universitären Abschlusses vonnöten sind. So zeigen sich soziale Disparitäten nicht nur hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums, sondern auch bezogen auf das Studienabbruchrisiko. Für Hochschulzugangsberechtigte bildungsferner Familien können studienentscheidende Risiken im erwarteten Studienerfolg, in den Bildungsmotivationen sowie den Investitionsrisiken liegen (Becker 2010; Schindler und Lörz 2011; Becker und Hecken 2008).

Zum anderen zeigt sich die zuvor besuchte Schulart als weiterer möglicher Prädiktor für eine erfolgreiche Bildungsbiografie bei der Betrachtung derjenigen, die ihr begonnenes Studium abbrechen. Vorsichtig formuliert könnte man von einem Sekundarstufe-II-Abschluss erster und zweiter Klasse sprechen: Ein am Gymnasium erworbenes Abitur erhöht die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs an Universität und Fachhochschule, während gleichzeitig das Abbruchrisiko bei Hochschulzugangsberechtigten, die auf anderem Wege das Abitur erlangen, etwa über berufsbildende Institutionen, steigt (Heublein et al. 2010) – über die Hälfte der Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien erlangen die Studienberechtigung eben dort (Schindler 2012).²⁵ Zwar können die ungleich verteilten Risiken des Studienmisserfolgs wahrscheinlich nicht einwandfrei auf die besuchten Schularten zurückgeführt werden – Abbruchrisiken sind auch aufgrund unterschiedlicher Merkmale der jeweiligen Schulart-Besuchsgruppen zu vermuten –, dennoch werfen diese Befunde ein eher kritisches Licht auf die postulierte Entkopplung von Abschlüssen und Schularten sowie Gleichwertigkeit von Abschlüssen.

Die Frage, die sich im Anschluss an diese Erkenntnisse stellt, ist, welche Schlüsse die für das Schulsystem verantwortlichen Akteure angesichts der Befunde ziehen. Die Konsequenz, die Selektionsmechanismen dann wieder innerhalb des Schulsystems zu verschärfen, um nur die passende Klientel in die Hochschulen zu lenken, wäre hinsichtlich der Zielsetzung von mehr Bildungsabschlüssen nicht nur unsinnig, sondern schlichtweg ungerecht. Zudem sollte davon ausgegangen werden, dass die Schule nicht leichtfertig Zertifikate verteilt (dieser Systemvorwurf müsste schon plausibel begründet werden), sondern gegebene Bildungsstandards einhält und Abschlüsse verantwortungsvoll vergibt. Also kann die Argumentation zu dem Schluss

führen, dass die Hochschulen in die Pflicht genommen werden und Angebote für Abiturienten bildungsferner Schichten und potenzielle Abbrecher bereithalten sollten, um diese mit ebenso hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Hochschulabschluss zu führen wie Studierende bildungsnaher Familien. Aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive muss nun das System Hochschule, ebenso wie zuvor das Schulsystem, wenn es schon selektiert, dafür Sorge tragen, die Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken so weit wie möglich gerecht und unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der jungen Menschen zu gestalten.

Betrachtet man im Folgenden die aktuelle Situation am Übergang von der Schule zur Hochschule, zeichnet sich folgendes Bild ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2012): Im Studienjahr 2012 (Sommersemester 2012 und Wintersemester 2012/13) nahmen 492.674 Studienanfänger ein Studium an Hochschulen in Deutschland neu auf. Die Zahl der Studienanfänger steigt in den letzten Jahren konstant an, wobei im Vergleich zum Studienjahr 2011 die Zahl der Erstsemester dieses Jahr um fünf Prozent sinkt. Dennoch erreicht sie nach dem hohen Vorjahreswert von 518.748 Studienanfängern den zweithöchsten Stand, der jemals erzielt wurde. Die steigenden Zahlen lassen sich unter anderem auf nach wie vor steigende Bildungsbeteiligung, die Aussetzung der Wehrpflicht sowie politische Interventionen wie etwa die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur und die damit einhergehenden doppelten Abiturientenjahrgänge in der Umbruchphase zurückführen. Jedoch ist auch zu beachten, dass in Deutschland ein Viertel aller Studierenden ihr Studium abbricht, mit Studienabbruchquoten von 23 Prozent im Diplomstudiengang und 28 Prozent im Bachelorstudium (auf Basis des Absolventenjahrgangs 2010; Heublein et al. 2012).²⁶

Im internationalen Vergleich nimmt Deutschland einen Platz im unteren Mittelfeld der OECD-Länder ein. Im Absolventenjahrgang 2008 wird für die OECD ein durchschnittlicher Studienabbruch von 31 Prozent ausgewiesen (ebd.). Unter den Studienabbrechern finden sich häufiger ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder in Deutschland erworben haben, als deutsche Studierende. Dies relativiert die Übergangsquote von etwa 20 Prozent ausländischer Studienberechtigter (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), da sie weniger häufig als deutsche Studierende das Studium beenden.

Zusammenfassung

Die Durchlässigkeit der Schulsysteme wurde hier dahingehend betrachtet, inwiefern sich Verteilungen von Schulartanteilen nach dem Übergang auf die Grundschule zeigen, welche Wechseldynamiken zwischen den verschiedenen Schularten festzustellen sind, wie sich im Ländervergleich die Klassenwiederholungsquoten darstellen und welche Ergebnisse sich bezüglich der Anschlussstellen Duales System und Hochschulbereich zeigen. Das Augenmerk lag auf der Beobachtung systemischer Selektions- und Allokationsprozesse sowie feststellbarer Dynamiken zwischen den fokussierten Zeitpunkten.

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wird vielfach als die folgenreichste Selektionsschwelle innerhalb des Schulsystems diskutiert. Es konnte gezeigt werden, dass die Schulsysteme der Länder hinsichtlich dieser Form der Allokation ihrer Schüler große Differenzen aufweisen. Während in einigen Ländern über die Hälfte der Schüler des entsprechenden Jahrgangs zum Gymnasium übergehen, sind es in anderen Ländern zehn bis zwanzig Prozent weniger. Weitere Hinweise auf divergierende Selektionspraktiken liefert die Betrachtung der länderspezifischen Übergangsquoten zum Gymnasium im Zusammenhang mit den erzielten Lesekompetenzpunkten der Länder in der jüngsten Untersuchung zu den Bildungsstandards für den Primarbereich. Entgegen einer erwarteten Kongruenz zwischen hohen Leistungen und hohen Übergangsquoten sind es nicht immer die Länder mit den erfolgreicherer Schülern, die diesen auch den Übergang zum Gymnasium gewähren. Insgesamt ist aber positiv hervorzuheben, dass gegenüber dem Referenzjahr 2009 anteilmäßig mehr Schülern in Deutschland der Gymnasialübergang gelingt.

Hinsichtlich der Indikatoren zur Bildungsmobilität innerhalb der Sekundarstufe I zeigen sich ebenfalls begrüßenswerte Tendenzen, wenngleich die ermittelten Werte noch immer auf problematische Verhältnisse in einigen Bundesländern hinweisen. Bezogen auf das Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln konnten auch für das Schuljahr 2011/12 weitaus mehr Abwärtsbewegungen nachgewiesen werden, was insbesondere für die Förderschüler gilt, denen nur zu einem geringen Teil der Aufstieg in das Regelschulsystem gelingt. Dennoch ist unter der Zeitperspektive eine leichte Abnahme an Abwärtswechseln zu verzeichnen. Dies gilt auch für die Quote der Klassenwiederholungen für Deutschland sowie für die meisten Länder.

Der Übergang von der Schule in die Anschlussysteme hat hinsichtlich einer erfolgreichen Bildungsbiografie eine große Bedeutung. Zwischen den Ländern sind diesbezüglich Unterschiede festzustellen. Erwirbt in einigen Ländern etwa die Hälfte der formal relativ gering qualifizierten Menschen einen Ausbildungsplatz im Dualen System, gelingt dies in anderen Ländern lediglich einem Drittel. An dieser Übergangsschwelle zeigen sich gegenüber den Ergebnissen aus 2009/10 für 2011/12 erschwerte Bedingungen für junge Menschen, die höchstens einen Hauptschulabschluss erworben haben.

Beim Übergang in die Hochschulbildung zeichnet sich eine gegenläufige Entwicklung ab: Während insgesamt mehr Jugendliche bildungsferner Schichten die Zugangsberechtigung erwerben, nehmen die Ungleichheiten am Übergang zur Hochschule wieder zu. Auch hier werden die aus dem Schulsystem bekannten Selektionsmechanismen wirksam. Mit Blick auf die Erzeugung von Ungleichheiten bei Übergängen im Schulsystem ist generell für alle betrachteten Übergangsbereiche zu bemerken, dass für ausländische Kinder und Jugendliche besondere Hürden hinsichtlich der Selektionsprozesse bestehen.

Die Gliederung eines Schulsystems sowie vielfältige Übergänge in und zwischen den Schulsystemen und Anschlussystemen begünstigen Selektionsprozesse. Werden diese beibehalten, sollte zumindest dafür Sorge getragen werden, dass Zu-

weisungsdynamiken unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der Kinder und Jugendlichen sind.

Die in diesem Kapitel betrachteten Indikatoren zur Kennzeichnung der Eigenschaften von Schulsystemen hinsichtlich ihrer Durchlässigkeit weisen zumeist in eine positive Richtung. Höheren Anteilen an Schülern wird der Zugang zum Gymnasium gewährt. Daneben zeigen sich bei den Abwärtswechseln sowie den Klassenwiederholungen anteilig leichte Rückgänge. Aufgrund dessen kann vermutet werden, dass Negativerfahrungen infolge des Sitzenbleibens bzw. einer Abschulung tendenziell seltener seitens der Schulsysteme provoziert werden, was als Form der systemseitigen Anerkennung von Schülerleistungen gewertet werden darf. Problematischer erscheint die Lage für die Absolventen und Abgänger, die nur ein geringes formales Qualifikationsniveau aufweisen: Ihnen gelingt es gegenüber dem ersten Berichtsjahr 2009/10 nun noch weniger, in das Duale System einzumünden. An dieser Stelle sind somit größer gewordene Defizite in den Verteilungsstrukturen an den Schnittstellen der Bildungssysteme zu konstatieren. Werden an dieser Übergangsschwelle Anstrengungen zur Behebung der vorgefundenen ausbleibenden Anerkennungsprozesse vorgenommen und setzen sich die beobachteten Entwicklungen in den anderen Indikatoren fort, wird sich die insgesamt positive Veränderung in dieser Dimension verstärkt fortsetzen.

3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme

Als institutionelle Angebotsstrukturen zur Lernförderung sollen Schulsysteme aus Sicht des Chancenspiegels dazu beitragen, sämtliche Potenziale von Schülern, die in diesen Systemen lernen, auszuschöpfen, und keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zulassen (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012). Erkenntnisse darüber, inwiefern die Schulsysteme der Länder diese Ansprüche erfüllen, bieten differenzierte Betrachtungen der systemischen Leistungsfähigkeit auf Grundlage von Kompetenzständen der Schülerschaft. Eine der derzeit wichtigsten Formen der Informationsgewinnung hierzu bilden Schulleistungsuntersuchungen – sogenannte *Large-Scale-Assessments* (Baumert und Maaz 2010) –, die ihrer Anlage nach vor allem internationale wie nationale Vergleiche von Schulsystemen ermöglichen (Bos, Postlethwaite und Gebauer 2010). Leistungen von Schulsystemen als institutionelle Akteure (Fend 2006) werden dabei anhand von Testungen der Schüler auf ihre fachbezogenen Kompetenzen festgestellt.

Als relevante Merkmale dieser Untersuchungen werden die gemessenen Kompetenzstände der Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungsbiografie herangezogen. Der Begriff der Kompetenz meint ganz allgemein erlernbare Fähigkeiten zu Zwecken der Problemlösung in variablen Situationen (Weinert 2001). Angewendet auf die nachfolgend im Mittelpunkt stehende Leistungsdomäne des Lesens, wird hierunter die Fähigkeit verstanden, »geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und 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« (Baumert, Stanat und Demmrich 2001: 22). Die Kompetenzstände der Schüler werden über Sets spezieller Testaufgaben ermittelt, die auf Grundlage von Kompetenzkonzepten (z. B. Pant, Böhme und Köller 2012; Bremerich-Vos, Tarelli und Valtin 2012) sowie domänenspezifischen Kompetenzstufenmodellen (z. B. Bremerich-Vos et al. 2012) entwickelt wurden.

Als grundlegende Kompetenzbereiche gelten gemeinhin die Lesekompetenz, die mathematische Kompetenz sowie die naturwissenschaftliche Kompetenz (Jude und Klieme 2010). Durch diese Setzung wird ihnen eine besondere gesellschaftliche Relevanz zugesprochen. So sieht Baumert (2001: 13) etwa in der Lesekompetenz »die Voraussetzung für das Lernen in allen Bereichen ebenso wie für politische und gesellschaftliche Teilhabe, auch und gerade im Zeitalter der modernen Kommunikationstechnologien.« Lesen zu können ist bedeutsam für die Förderung allgemeiner Bildung (Grundmann 2010). Auch der Chancenspiegel erkennt den Stellenwert von erwerbzbaren Kompetenzen wie das Lesen für die individuelle Selbstentfaltung sowie die Möglichkeit, sich in sozialen Zusammenhängen zu verständigen und einzubringen, grundsätzlich an. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass der »Kompetenzvermittlungsfunktion« von Schulsystemen (van Ackeren und Klemm 2011: 184) für die Herstellung chancengerechter Verhältnisse im Schulwesen kein Vorrang gegenüber anderen Aufgabenbereichen zugesprochen wird (Berkemeyer, Bos und Manitiuss 2012: 35).

Gleichwohl sind die erreichten Kompetenzstände der Schüler wesentliche Leistungsmerkmale von Schulsystemen, die sich differenziert sowie methodisch elaboriert beobachten und bewerten lassen. In den Erhebungen der Schülerleistungen werden zusätzlich zu den eigentlichen Testungen Informationen zu Lebens- und Lernbedingungen der Schüler erfasst, die als Hintergrundvariablen zur Erklärung der gefundenen Kompetenzwerte herangezogen werden. Dabei können Schulsysteme als die hier interessierenden Beobachtungseinheiten auch über die Eigenschaft gekennzeichnet werden, inwiefern sie es bestimmten, über soziale Statusmerkmale zu differenzierende Schülergruppen ermöglichen, Kompetenzen aufzubauen. Die Analysen zeigen, dass sich die Kompetenzstände in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Status unterscheiden.

Da bei der Erstellung des Chancenspiegels durchweg auf Sekundärdaten zurückgegriffen wird, ist es uns im Vergleich zur letztjährigen Ausgabe nicht möglich, den Sekundarbereich I in die Darstellungen einzubeziehen. Das ist darauf zurückzuführen, dass die ländervergleichenden Untersuchungen zu den Bildungsstandards in bestimmten Zyklen durchgeführt werden. Schüler der Primarstufe werden alle fünf Jahre, Schüler der Sekundarstufe I (Köller, Knigge und Tesch 2010) alle drei Jahre getestet. Dieses Vorgehen führt dazu, dass für die diesjährigen Analysen zur Kompetenzförderung der Schulsysteme Leistungsdaten der Primarstufe genutzt werden, aber keine Daten für den Sekundarbereich verfügbar sind. Hierfür liegen erst wieder im Jahr 2013 neue Daten vor.

Als Analysebasis dient uns der Datensatz des Berichts zu den Untersuchungen zu den Bildungsstandards »Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik« (Stanat et al. 2012). Aufgrund dieser datentechnischen Einschränkung liegt in den diesjährigen Darstellungen zur Förderfähigkeit der deutschen Schulsysteme der Fokus auf dem Primarbereich. Auch die Analysen zur Kompetenzförderfähigkeit der Ganztagschule, für die auf die jüngst publizierten Datensätze aus IGLU 2011 (Bos et al. 2012a) und TIMSS 2011 (Bos et al. 2012b) zurückgegriffen wurde, beziehen sich auf den Grundschulbereich.

Im Einzelnen untersuchen wir die Förderfähigkeit der Schulsysteme anhand mehrerer Indikatoren. Neben den generellen Kompetenzständen der Schülerschaften der Bundesländer werden auch leistungsbezogene, soziale sowie migrationsbedingte Disparitäten mit dem Indikatorenset betrachtet.

3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme

Bereits die Ergebnisse der IGLU-Studie aus dem Jahr 2001 konnten zeigen, dass sich die verhältnismäßig niedrigen Leistungswerte deutscher Schüler in PISA 2000 im internationalen Vergleich der Primarstufe nicht bestätigen. Die untersuchten Schüler der Primarstufe erreichten einen Platz im oberen Leistungsdrittel der internationalen Verteilung, allerdings mit signifikantem Abstand zu den erfolgreichsten der teilnehmenden Länder (Bos et al. 2003). Die gegenüber der Untersuchung aus 2001 verbesserten Ergebnisse in IGLU 2006 (Bos et al. 2007) konnten in der jüngsten Erhebung nicht bestätigt werden. Mit einem Mittelwert im Leseverständnis von 541 Punkten erreichten die untersuchten Schüler aus deutschen Schulen in etwa das Leistungsniveau von 2001 (Tarelli et al. 2012a). Im Kompetenzbereich Mathematik haben sich die Werte nur marginal verändert: Schüler erreichen hierzulande im Jahr 2011 einen Leistungsmittelwert von 528 Punkten (Wendt et al. 2012). Bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen wurde das Niveau gehalten. Deutschland liegt mit 528 Punkten zwar über dem OECD-Durchschnittswert, aber statistisch signifikant hinter Teilnahmeländern wie Singapur, Finnland oder der Tschechischen Republik, die sich in der Gruppe mit den höchsten Kompetenzständen befinden (Kleickmann et al. 2012).

Schon aus diesen Vergleichsstudien auf internationaler Ebene wird ersichtlich, dass es den teilnehmenden Ländern mitsamt ihren spezifisch institutionell zugeschnittenen und kulturell geformten Schulsystemen unterschiedlich gut gelingt, die Kompetenzen ihrer Schülerschaft zu fördern. In welchen systemischen Merkmalen im Einzelnen die effektiven Variablen für erfolgreichere Lernergebnisse zu suchen sind, ist aktuell eine der bedeutenden Fragen der Bildungsforschung. Studien zur Wirksamkeit neuer Steuerungsinstrumente (Fend 2011) und insbesondere auch theoretisch wie methodologisch fundierte vergleichende Einzelfallstudien (Wendt 2012), die relevante Faktoren auf Makro-, Meso- und Mikroebene zu identi-

fizieren suchen, weisen Potenziale zur Beantwortung auf. Ein wichtiger Beitrag zur Aufklärung wird vom deutschen Nationalen Bildungspanel (NEPS) erwartet (Blossfeld, Roßbach und von Maurice 2011; Leuze, Ludwig-Mayerhofer und Solga 2011), welches längsschnittliche Daten, etwa zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen (Blossfeld, Schneider und von Maurice 2010), bereitstellt. Ein weiterer Forschungsstrang dieses Panels wird zudem die Lebensspannenperspektive der Kompetenzmessungen sein, die dann Aufschlüsse darüber geben kann, wie verschiedene Kompetenzen, auch die Fähigkeit zu lesen, im Lebenslauf ausgebildet werden (Weinert et al. 2011). Zudem werden weiterhin Forschungen zu den spezifischen Lehr- und Lernbedingungen in Schulen und Schulklassen (Tarelli et al. 2012b) in Anlehnung an relevante Qualitätsfaktoren von Schule und Unterricht (Helmke 2003, 2009) betrieben.

Wird der Chancenspiegel zukünftig neben der gerechtigkeitsbezogenen Beschreibung aktueller Verhältnisse auch vermehrt die systematische Analyse von Lern- und Bildungsbedingungen in schulischen Kontexten zum Gegenstand der Betrachtungen machen, steht analog zur vorherigen Ausgabe der Publikation die vergleichende Darstellung der erreichten Kompetenzwerte auf Ebene der deutschen Länder im Vordergrund. Anhand eines Indikatorensets, welches um einen neuen Indikator zur Leistungsstreuung ergänzt wurde, werden die Bundesländer hinsichtlich ihrer kompetenzbezogenen Gerechtigkeitsverhältnisse vergleichend betrachtet.

Erreichte Mittelwerte und Streuungsmaße im Bereich Lesen

Die Fähigkeit zu lesen – sowohl mit dem Ziel, literarische Erfahrungen zu machen als auch, um Informationen zu gewinnen – ist eine Grundkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe. Veritable Leser sind gegenüber weniger kompetenten Lesern in einer Vielzahl von Lebenssituationen im Vorteil: »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« (Drechsel und Artelt 2008: 108). Auch in Zeiten des wissensgesellschaftlichen Wandels ist die Wiederkehr des funktionalen Alphabetismus nach wie vor virulent (Bittlingmayer et al. 2010). Formen der Bildungsungleichheit, aber potenziell auch der materiellen Ungleichheit (Solga 2012), sind zumeist die Folge. Schon diese Andeutungen genügen, um das Lesen als einen basalen Kompetenzbereich hinsichtlich der Befähigung zur gesellschaftlichen Partizipation, aber eben auch zur Bewältigung des auf Literalität gründenden Schulalltags zu kennzeichnen.

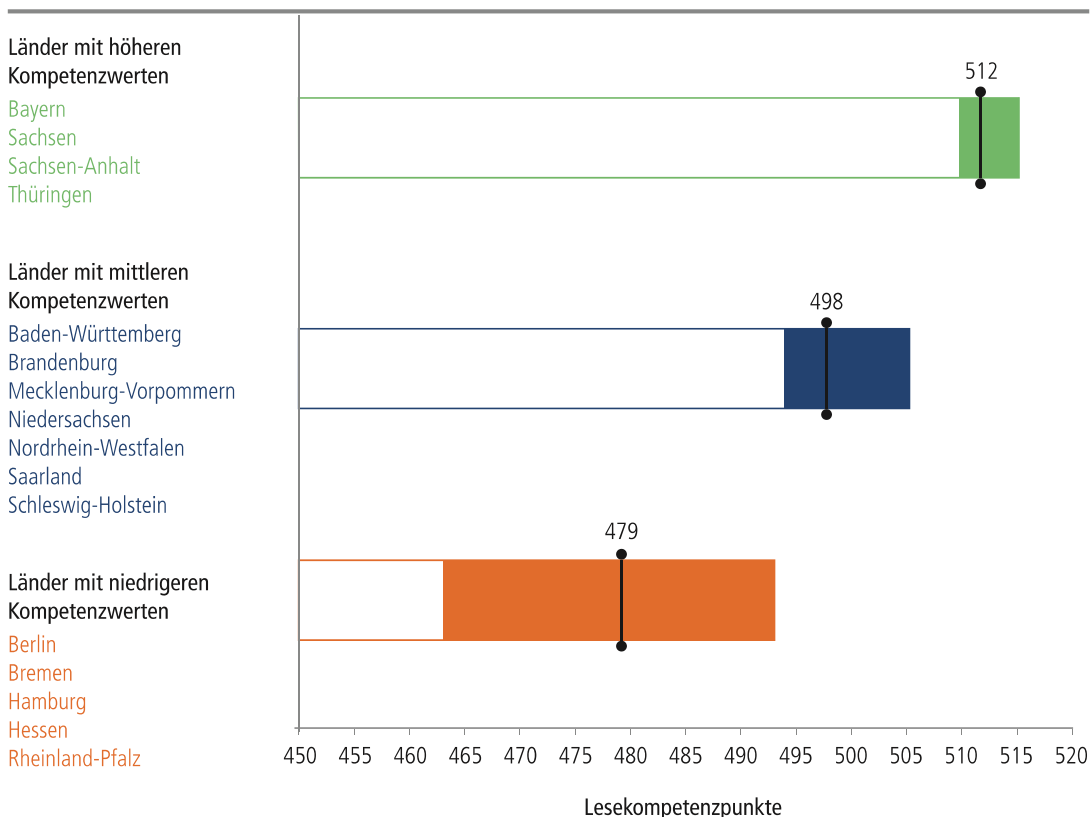
Die Schulsysteme der Länder lassen sich als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat und Watermann 2006b) für die Entwicklung von Kompetenzen konzipieren. Bei den erreichten Kompetenzwerten unterscheiden sich die Länder bisweilen deutlich (z. B. Berkemeyer, Bos und Manitius 2012). Auch

die Betrachtung der hier herangezogenen Ergebnisse aus der Ländervergleichsstudie zu den nationalen Bildungsstandards bestätigt diesen Befund (Abb. 14).

Der nationale Mittelwert liegt auf der gebildeten Kompetenzskala bei 500 Leistungspunkten (Böhme und Weirich 2012). Wie die Abbildung 14 zeigt, liegen sowohl der Durchschnittswert der unteren Gruppe als auch der Durchschnittswert der mittleren Ländergruppe unterhalb des bundesdeutschen Mittelwerts. Für die Gruppe der vier Länder mit den besten Testergebnissen wurde ein Mittelwert von 512 Leistungspunkten errechnet, sie liegt damit 33 Punkte vor der Ländergruppe mit den niedrigeren Werten. Auffällig sind die differierenden Streuungen der Werte zwischen den einzelnen Gruppen: Während die obere Ländergruppe relativ homogen ist, gemessen an den Punkteabständen der zugeordneten Länder, liegen zwischen den einzelnen Ländern der unteren Gruppe 30 Punkte.

Aufgrund von Inkongruenzen hinsichtlich der Metriken und der Lesekompetenzkonzepte sind Vergleiche zwischen den Befunden der IGLU-Studie von 2006, die im Chancenspiegel 2012 Basis der Analysen zum Primarbereich waren, und den hier berichteten Ergebnissen der Untersuchungen zu den Bildungsstandards nur unter Vorbehalt möglich: Zwischen den Untersuchungen bestehen Unterschiede

Abbildung 14: Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 4 in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011

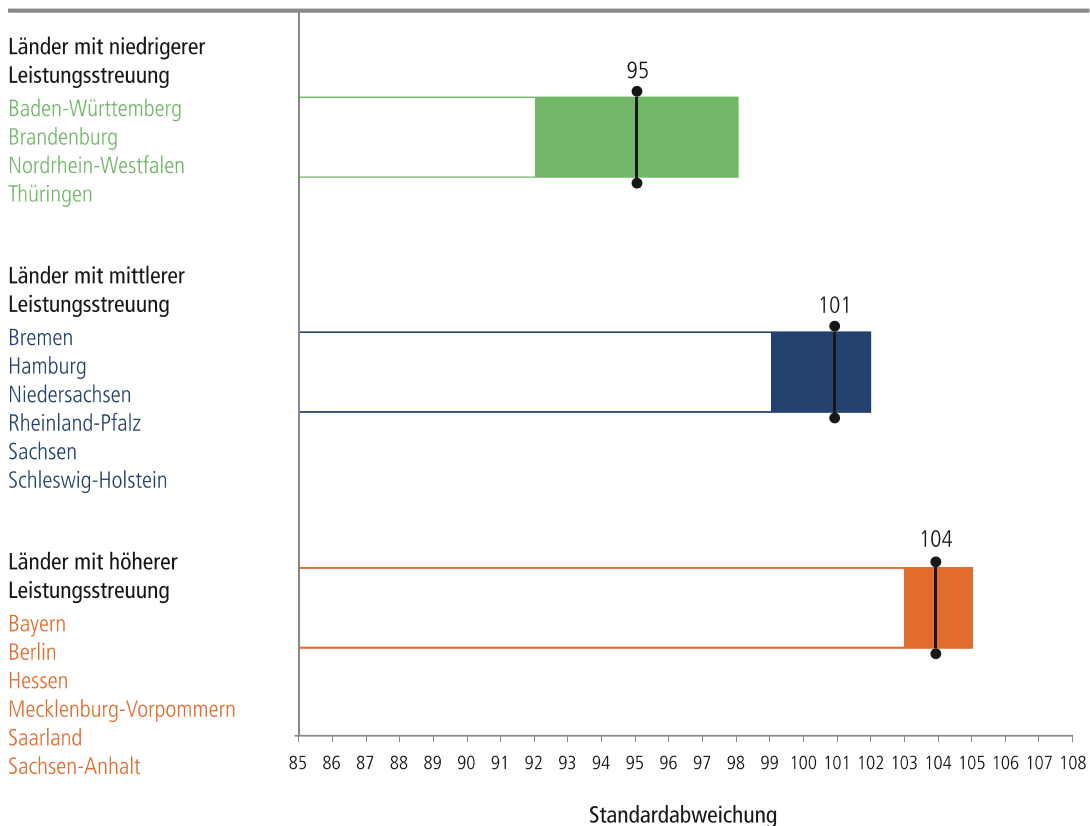


Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

hinsichtlich der angelegten Kompetenzkonstrukte, der Testkonstruktion sowie der Berichtsmetrik (Böhme und Weirich 2012; Pietsch et al. 2009). Bemerkenswert ist dennoch, dass sich die Rangordnungen der Länder in beiden Studien fast vollständig entsprechen: Auch im Jahr 2006 bildeten beispielsweise die Länder Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen die obere Ländergruppe (Bos et al. 2008; Berkemeyer, Bos und Manitius 2012).

Erstmalig werden im diesjährigen Chancenspiegel die Leistungsstreuungen im Kompetenzbereich Lesen als neuer Indikator berücksichtigt (Abb. 15). Diese werden über die statistische Größe der Standardabweichung empirisch dargestellt. Die Standardabweichung ist ein Maß dafür, wie sehr die Werte einer Verteilung um den Mittelwert streuen. Damit lassen sich Aussagen über die Homogenität bzw. die Heterogenität einer getesteten Population bezogen auf den Mittelwert treffen. Die Streuungsmaße erscheinen hinsichtlich der zugrunde liegenden Gerechtigkeitsfolie insofern relevant, als sie Auskunft darüber geben, inwiefern die jeweiligen Schulsysteme alle ihre Schüler erreichen: »Im Idealfall gelingt es, durch schulische Lerngelegenheiten mittlere Kompetenzausprägungen auf hohem Niveau bei gleichzeitig geringer Streuung der Kompetenzstände zu gewährleisten« (Böhme und Wei-

Abbildung 15: Leistungsstreuungen der Schüler der Klasse 4, gemessen an den Standardabweichungen im Kompetenzbereich Lesen in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011



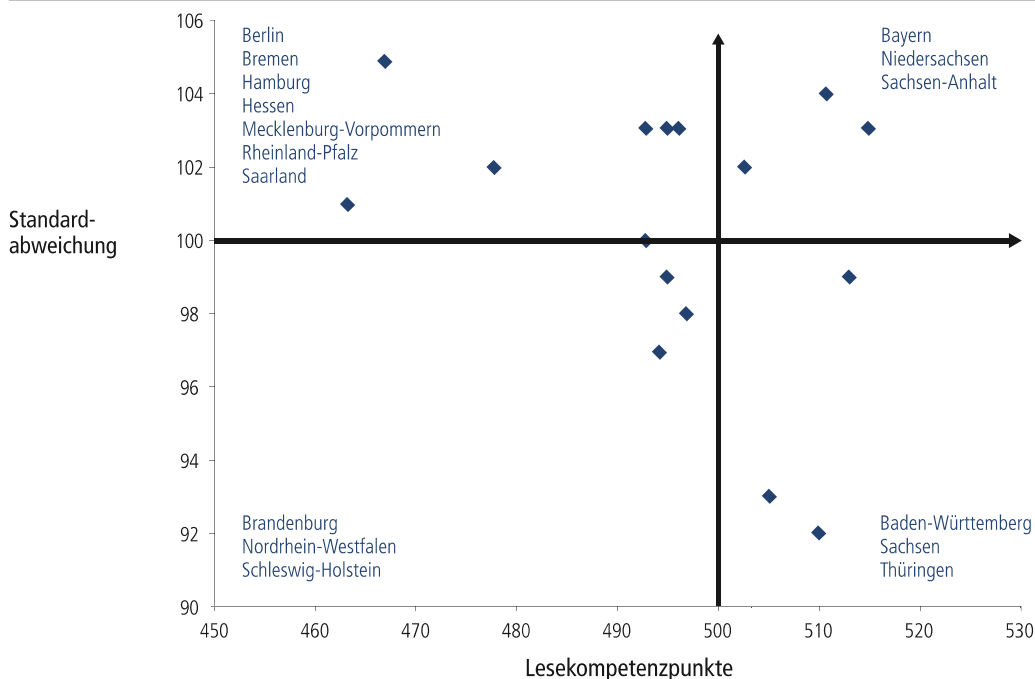
Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

rich 2012: 108). Dieser Idealfall entspricht den Überlegungen der Diskussion um sogenannte Optimalklassen (Schwippert 2001), die zwei Unterrichtsziele vereinen: die Steigerung von Schulleistungen und gleichermaßen den Abbau von Leistungsunterschieden zwischen den Schülern einer Schulklasse (ebd.; Weinert und Helmke 1996). Übertragen auf die Ebene von Schulsystemen sind aus Sicht des Chancenspiegels geringere Leistungsunterschiede zwischen den Schülern eines Landes als bedeutsame pädagogische Merkmale erfolgreicher Systeme zu deuten. Mit der Aufnahme dieses Indikators erfolgt somit eine Erweiterung der Perspektive auf die Gerechtigkeitsdimension »Kompetenzförderung« um den Aspekt der Erreichung aller Schüler.

Im Mittel streuen in Deutschland die Werte mit einer Standardabweichung von 100 Leistungspunkten um den Mittelwert, wobei nur wenige Länder eine relativ große Streuung aufweisen (Böhme und Weirich 2012). Während die obere Ländergruppe einen mittleren Wert von 95 Punkten aufweist, ergibt sich für die unteren Länder ein Wert von 104 Punkten (Abb. 15).

Besonders in Anbetracht der idealen Merkmalskombination »hoher Leistungsmittelwert + geringe Streuungswerte« im Sinne der Optimalklassen erscheint es sinnvoll, Quervergleiche mit dem zuvor dargestellten Indikator vorzunehmen. Hierfür wurden in Abbildung 16 der mittlere Kompetenzwert im Lesen (x-Achse) und die dazugehörige Standardabweichung im Lesen (y-Achse) zusammengeführt.

Abbildung 16: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Schülern der Klasse 4 und Leistungsstreuungen, gemessen an den Standardabweichungen, 2011



Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

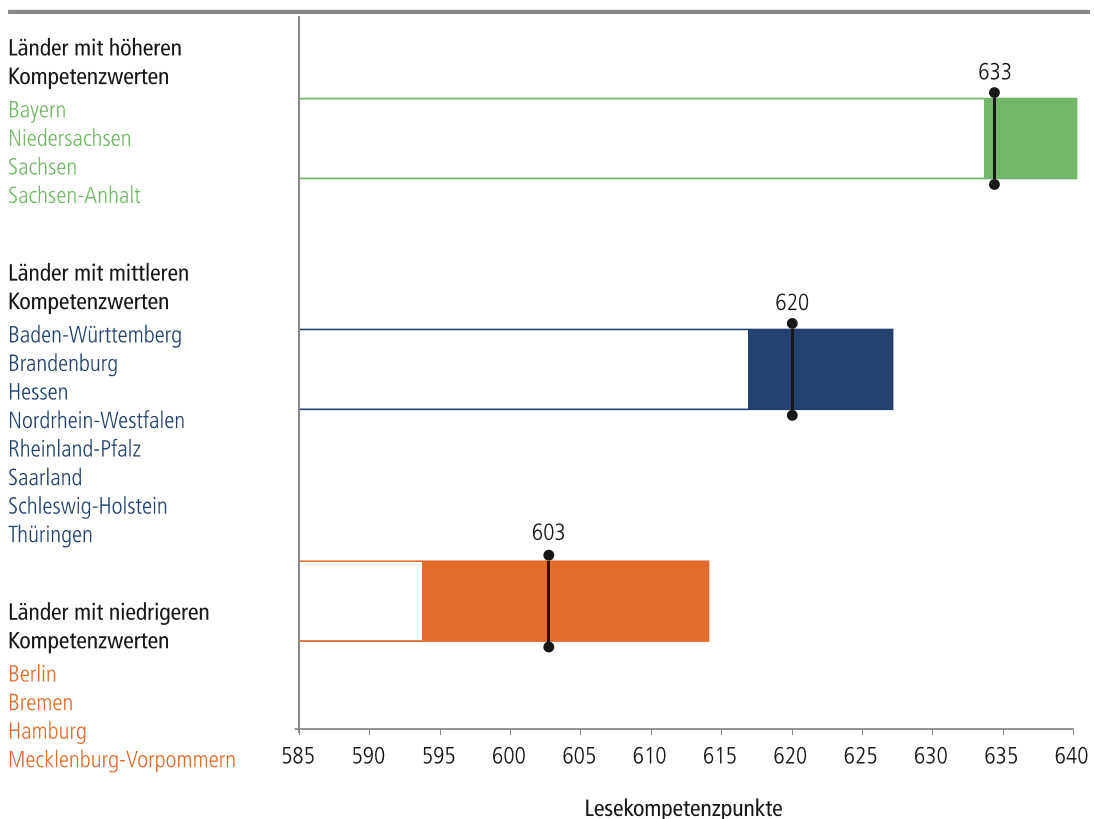
Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung

Sichtbar wird, dass es nur wenigen Ländern (z. B. Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen) gelingt, hohe mittlere Kompetenzwerte bei gleichzeitig geringer Streuung zu erreichen. Prinzipiell kann man sagen, dass sich das mittlere Leistungsniveau und die Unterschiede in den Ausprägungen häufig nicht entsprechen. Einzelne Fälle zeigen, dass es möglich ist, in beiden Merkmalen erfolgreiche Ergebnisse zu erzielen. Dies wird insbesondere dadurch deutlich, dass es gerade auch Länder mit überdurchschnittlichen Kompetenzwerten sind, die die geringsten Varianzen in den gemessenen Kompetenzständen aufweisen.

Kompetenzerwerb der leistungsstärksten und der leistungsschwächsten Schüler im Bereich Lesen

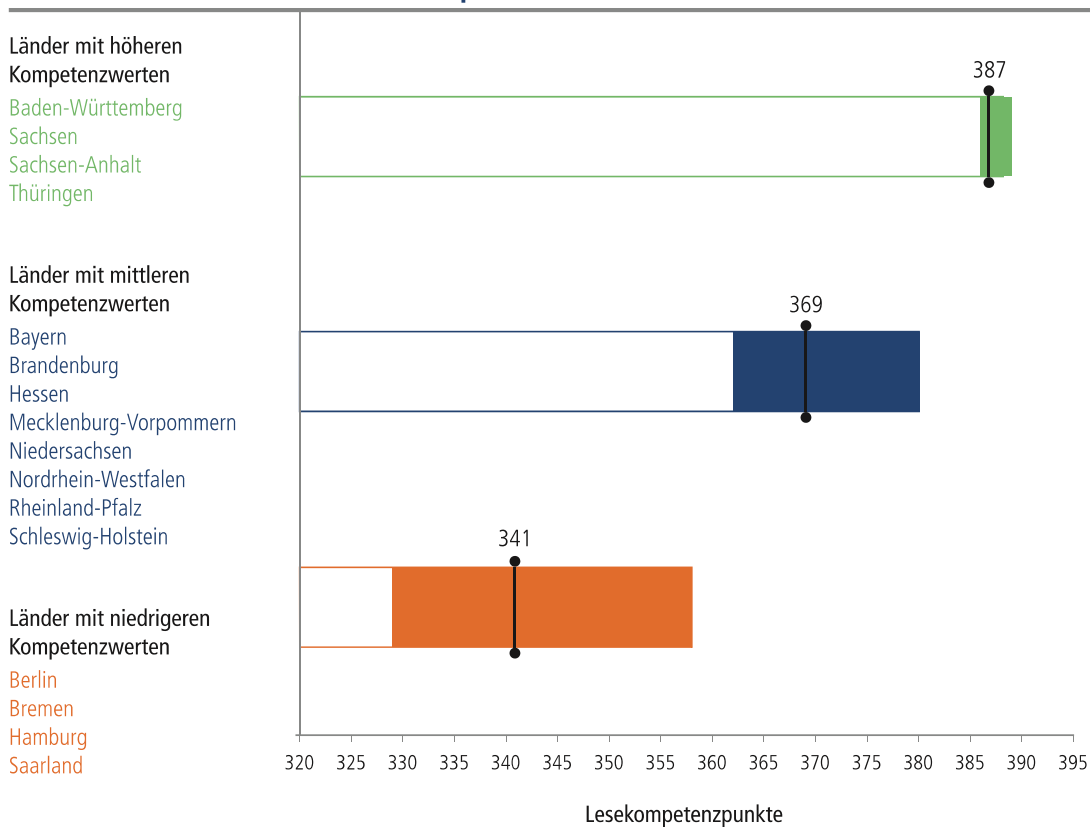
Die Heterogenität in den Leistungen lässt sich auch mithilfe der nachfolgenden Indikatoren betrachten. An dieser Stelle wird beschrieben, welche Kompetenzwerte zum einen die leistungsstärksten zehn Prozent, zum anderen die leistungsschwächsten zehn Prozent der getesteten Populationen aufweisen (Abb. 17 und 18).

Abbildung 17: Mindestens erreichte Lesekompetenzwerte der leistungsstärksten zehn Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2011



Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

Abbildung 18: Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten zehn Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, Lesekompetenz Deutsch, 2011



Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

Die Spanne zwischen den Werten der Randländer in der oberen Gruppe der leistungsstärksten zehn Prozent der Schüler beträgt zehn Kompetenzpunkte. Die Wertestreuung innerhalb der unteren Ländergruppe ist mit 20 Punkten doppelt so hoch wie in der Gruppe der erfolgreicherer Länder, die sich dabei gegenüber den anderen beiden Gruppen als relativ homogen erweist.

Ähnliches zeigt auch die Verteilung der leistungsschwächsten zehn Prozent in den einzelnen Ländern (Abb. 18). Die Mittelwerte der oberen und der unteren Ländergruppe unterscheiden sich um 46 Punkte. Die Abstände zwischen den Ländern in der unteren Gruppe sind mit einer Spanne von 29 Punkten größer als in der oberen Gruppe, die mit einer Differenz zwischen den beiden Ländern an den Rändern der Gruppe von drei Punkten als relativ homogen zu bezeichnen ist.

Zwei Länder sind zudem sowohl im Vergleich der leistungsstärksten als auch der leistungsschwächsten zehn Prozent der Landesverteilung in der oberen Gruppe vertreten (Abb. 17 und 18), aber keines dieser beiden Länder befindet sich beim Indikator zu den Standardabweichungen in eben jener Gruppe. Hier kann festgehalten werden, dass diese beiden Länder die Kompetenzen an den Rändern der Verteilung

verhältnismäßig gut fördern, die Leistungsstreuung sich dennoch als groß darstellt. Auch wenn die leistungsstärksten sowie die leistungsschwächsten zehn Prozent der Schüler im Ländervergleich relativ hohe Leistungsstände im Lesen aufweisen, werden dennoch nicht alle Schüler in diesen Ländern gleichermaßen gut erreicht, was die relativ hohen Leistungsstreuungen um den Mittelwert zeigen. Hohe Kompetenzwerte an den Rändern der Leistungsverteilungen sind augenscheinlich nicht gleichbedeutend mit geringen Leistungsstreuungen.

Im Vergleich hinsichtlich der erreichten durchschnittlichen Kompetenzwerte der leistungsstärksten wie auch der leistungsschwächsten zehn Prozent der getesteten Schüler wird deutlich, dass sich die Schulsysteme der Länder stark voneinander unterscheiden. Dieser grundlegende Befund gilt für die Verhältnisse innerhalb der Schülerschaft eines einzelnen Landes wie auch für die vergleichende Betrachtung zwischen den Ländern.

Ganztagschule und Kompetenzerwerb

Auch für den diesjährigen Chancenspiegel wurden Analysen zur Aufklärung des Zusammenhangs des ganztägigen Schulbesuchs und des Kompetenzerwerbs durchgeführt.²⁷ Sie reihen sich in mittlerweile mehrfach vorgenommene Forschungen zu ganztägiger Schulzeit und der Schülerleistung ein (Radisch und Klieme 2004; Radisch, Klieme und Bos 2006; Holtappels et al. 2010; Strietholt et al., im Ersch.). Trotz theoretisch-konzeptioneller Annahmen zu erweiterten pädagogischen Möglichkeiten der Lernunterstützung von Schülern durch den Ganztagsbetrieb (Fend 1982) aufgrund zusätzlich verfügbarer Zeitkontingente, konnten bislang nur vereinzelt positive Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten nachgewiesen werden (z. B. Bellin und Tamke 2010).

Für die Analysen des Chancenspiegels dienten die Datensätze aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 als Grundlage.²⁸ Betrachtet werden also die Leistungsergebnisse von Grundschulern am Ende der vierten Klasse in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die selektierte Stichprobe besteht aus 180 Grundschulklassen mit insgesamt 3.569 Schülern. Fehlende Werte wurden mithilfe der multiplen Imputation (Lütke et al. 2007) geschätzt und ersetzt.

Verglichen wurden Lernergebnisse von Halbtagschülern und von Ganztagschülern, um so einen Effekt der Organisationsform zu ermitteln. Um den Effekt ganztägiger Bildung und Betreuung auf herkunftsbedingte Disparitäten zu schätzen, werden Leistungsunterschiede zwischen Kindern betrachtet, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, und denjenigen, von denen ein Elternteil bzw. beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als zweites Maß sozialer Differenz fließt die Kopplung des sozioökonomischen Status, erfasst über den HISEI, und der Schülerleistung in die Untersuchung ein. Alle Analysen wurden separat für die drei Leistungsdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt.

Tabelle 57 (Anhang) zeigt, dass keine unserer Analysen einen bemerkenswerten direkten Effekt des Ganztagsschulbesuchs auf den Kompetenzerwerb nachweist (zur Reichweite solcher Analysen siehe Strietholt et al., im Ersch.). Keiner der Unterschiede ist statistisch signifikant. Die Parameter für die drei betrachteten Domänen weisen nicht dieselbe Richtung auf, sondern variieren mal positiv und mal negativ. So zeigen sich im Kompetenzbereich Lesen geringfügig höhere Testergebnisse in der Population der Ganztagschüler. Auch der Test hinsichtlich des Einflusses der Ganztagsbeteiligung auf herkunftsbedingte Ungleichheiten zeigt keine überzufälligen Einflüsse. Weder im Lesen noch in Mathematik oder den Naturwissenschaften unterscheiden sich herkunftsbedingte Ungleichheiten in Abhängigkeit von der Organisationsform der Schulen. Es ist auch keine Tendenz dahingehend festzustellen, ob Ungleichheiten an Halbtags- oder Ganztagschulen höher bzw. niedriger sind. Offensichtlich entfaltet die Ganztagsbeteiligung nicht die vielfach seitens bildungspolitischer Akteure propagierte entkoppelnde Wirkung hinsichtlich des Einflusses sozialer Hintergrundvariablen (siehe hierzu Kapitel III).

Damit bestätigen diese Befunde die Ergebnisse der Berechnungen des letzten Jahres, die auf Basis von Daten aus IGLU 2006, TIMSS 2007 und PISA 2006 vorgenommen wurden (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012). Eine mögliche Erklärung dafür, dass ganztägig arbeitende Schulen im Grundschulbereich ihre zeitlichen Vorteile und damit ihre Potenziale nicht hinreichend ausschöpfen, kann in einer ungünstigeren Lage bei den Förderangeboten für leistungsschwache Schüler in voll gebundenen Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen (Drossel et al. 2012) vermutet werden. Hier sind Nachholbedarfe in der Angebotsgestaltung sowie der Vermittlung der Angebote im Ganztagsbereich auszumachen.

3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft

Einer der bedeutendsten Befunde aus der ersten PISA-Studie ist der für Deutschland im internationalen Vergleich festgestellte starke Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzstand (Baumert und Schümer 2001). Eine weitere Auffälligkeit sind die hohen Leistungsrückstände von Schülern mit Migrationshintergrund. Beide, sowohl Kinder aus Familien mit Zuwanderungshintergrund als auch Kinder mit schwächeren sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen, etwa aus Arbeiterfamilien mit niedrigem Berufsprestige, erzielen in den Leistungstests im Mittel geringere Kompetenzpunkte als Kinder mit ausschließlich in Deutschland geborenen Elternteilen bzw. als Kinder von Eltern, die einer höheren Dienstklasse zugeordnet werden. Weniger verwunderlich ist dabei die Existenz eines solchen Zusammenhangs als seine im Vergleich zu anderen Ländern vorgefundene relative Stärke (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003).

Beide Arten von sozialen Disparitäten gelten als wesentliche Probleme der deutschen Schulsysteme. Diese Kopplungsmomente aufzuheben bzw. den Einfluss sozi-

aler Hintergrundmerkmale auf den Kompetenzerwerb zu verringern, sind zentrale Aufgaben für die Schulsysteme. Aus Gerechtigkeitsperspektive sollte es das Mindestziel sein, dass ihre Strukturen nicht zusätzlich die soziale Bedingtheit des Kompetenzerwerbs negativ beeinflussen.

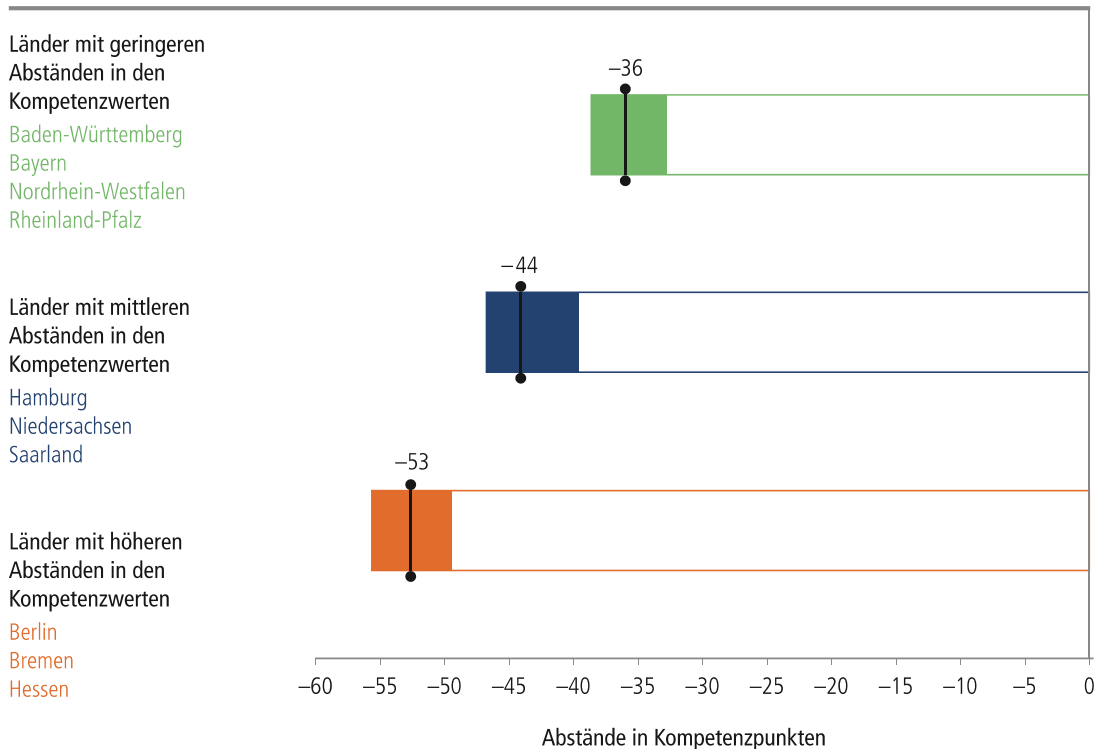
Schüler mit Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb

Schüler mit Migrationshintergrund sind bei der Bewältigung ihrer schulischen Bildungskarrieren in vielerlei Hinsicht weniger erfolgreich als ihre Mitschüler, deren Eltern beide im Inland geboren sind.²⁹ Dies ist eines der klassischen Themen der deutschen Bildungsforschung (Diefenbach 2008). Bei der Erforschung und Bewertung sollte beachtet werden, dass nicht von einer Homogenität der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund auszugehen ist und die alleinige Bestimmung dieses Merkmals über das Geburtsland der Eltern nicht den Grad individueller kultureller sowie sozialer Integration miterfasst (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2004). Ditton und Aulinger (2011) zeigen, dass es angesichts der Unterschiedlichkeit der einzelnen Migrantengruppen irreführend wäre, »verallgemeinernd von schlechten schulischen Leistungen der Migrantenkinder oder einer generellen Benachteiligung bezüglich der Bildungsteilhabe auszugehen« (ebd. 2011: 112). Dennoch gilt es innerhalb der empirischen Bildungsforschung als ein robustes diskriminierendes Merkmal.

Ohne weiter auf aktuelle Erklärungsansätze zu Determinanten der Entstehung und Verstärkung migrationsbedingter Ungleichheiten hinsichtlich des Bildungserfolgs (siehe Gomolla und Radtke 2007; Kristen 2002; Beck, Jäpel und Becker 2010) eingehen zu können oder Vorschläge zu ihrer Behebung (Gogolin 2010), ist die Evidenz dieses Zusammenhangs zu konstatieren, insbesondere bei Vorliegen sprachlich-kultureller Distanz (Baumert, Stanat und Watermann 2006a). Beispielsweise erreichen deutsche Schulkinder aus den entsprechenden Sozialschichten jeweils bessere Schulnoten als Schulkinder mit Migrationshintergrund (Becker und Schubert 2011). Zudem kovariiert der Migrationsstatus, auch unter Berücksichtigung der Sozialschichtzugehörigkeit bzw. des Bildungsniveaus der Eltern, signifikant mit der Fähigkeit zu lesen, was für IGLU 2006 die Differenzen in den Leseleistungen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund belegen (Schwippert et al. 2007).

Für den Studienzyklus 2011 von IGLU zeigt sich ein Leistungsvorsprung im Lesen von Schülern ohne Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitschülern mit Migrationshintergrund von 42 Punkten, was einem geschätzten Lernzuwachs entspricht, der innerhalb eines Lernjahres erzielt wird (Schwippert, Wendt und Tarelli 2012). Und auch die in TIMSS 2012 ermittelten Testergebnisse belegen, dass Kinder, die angeben, dass ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren sind, signifikant niedrigere Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften aufweisen (Tarelli, Schwippert und Stubbe 2012).

Abbildung 19: Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Viertklässler mit Migrationshintergrund (M) zu denen ohne Migrationshintergrund, 2011



Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

Aus der Berechnung ausgenommen sind die ostdeutschen Länder, in denen der Anteil von Viertklässlern mit Migrationshintergrund weniger als 10 Prozent beträgt und aufgrund dessen keine ausreichend präzisen Schätzungen der Leistungsdifferenzen gewährleistet werden können (vgl. Haag, Böhme und Stanat 2012).

Der hier vorgelegte Ländergruppenvergleich auf Basis der ermittelten Ergebnisse aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards im Grundschulbereich zeigt ebenfalls einen Rückstand in den Leistungspunkten der Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber Schülern, deren Elternteile beide in Deutschland geboren sind (Abb. 19). Als Kinder mit Migrationshintergrund werden diejenigen bezeichnet, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben. Keinen Eingang in die Analyse fanden die ostdeutschen Länder, da in diesen die Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund unter dem Schwellenwert von zehn Prozent liegen und somit als zu gering für ausreichend präzise Schätzungen der Leistungsdifferenzen angesehen werden (Haag, Böhme und Stanat 2012).

Für Deutschland weist die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund einen mittleren Leistungsrückstand von 40 Punkten im Bereich Lesen auf (Tab. 59, Anhang). Für die Länder der oberen Gruppe zeigt sich ein mittlerer Rückstand von 36 Punkten bei einer Spanne von sechs Punkten. Der mittlere Kompetenzrückstand der unteren Ländergruppe liegt um 17 Punkte höher und beläuft sich auf minus 53 Punkte, wobei die Einzelländerwerte dieser Gruppe um maximal fünf

Punkte differieren. Dabei entspricht der Kompetenzrückstand von 53 Punkten fast dem erwarteten mittleren Leistungszuwachs für ein ganzes Schuljahr (vgl. Bremerich-Vos und Böhme 2009). Das bedeutet, dass in den Ländern der unteren Gruppe die Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Lesekompetenzen im Mittel ein Schuljahr hinter ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund zurückliegen.

Soziale Herkunft von Schülern und Kompetenzerwerb

Große Aufmerksamkeit erfuhr im Zuge der ersten PISA-Studie des Jahres 2000 der Befund, dass die Schulleistungen von Schülern besonders stark mit den Merkmalen ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen. Dies bedeutet, dass Schüler aus Elternhäusern mit einem festgestellten niedrigeren sozioökonomischen Status nachgewiesenermaßen niedrigere Kompetenzwerte erreichen als Schüler aus Familien mit höheren Statusmerkmalen. Die ursächlichen Mechanismen der Entstehung und Entwicklung sozialgruppenbezogener Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sowie in der Performanz im institutionellen Kontext der Schule werden an mehreren Stellen vermutet: an den Bildungsübergängen zwischen den Bildungstufen, innerhalb der Bildungsinstitutionen, zwischen den Bildungsinstitutionen sowie außerhalb des Bildungssystems (Maaz, Baumert und Trautwein 2010; Trautwein, Nagy und Maaz 2011).

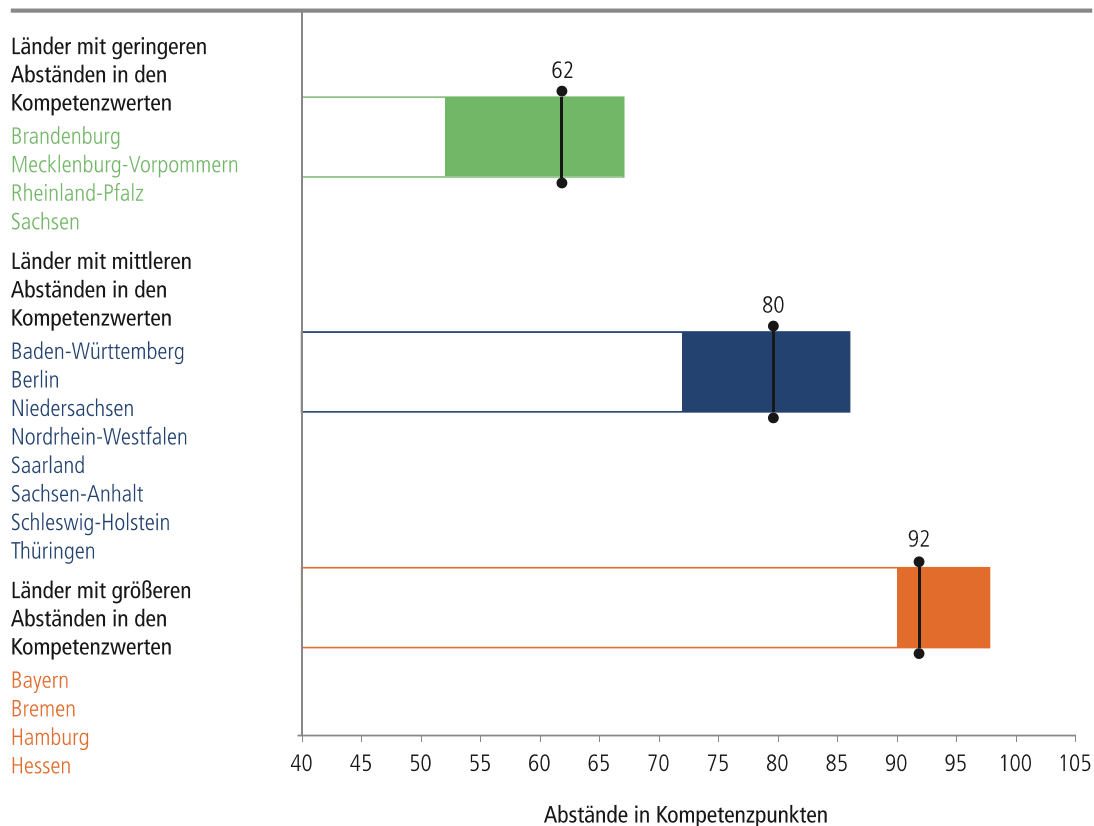
Die individuelle Sozialgruppenzugehörigkeit der Schüler wird je nach Untersuchung über unterschiedliche Konzepte erfasst, die ihre theoretischen Ursprünge zumeist in soziologischen Ansätzen der sozialen Ungleichheit haben (z. B. Boudon 1974). In den IGLU-Studien etwa wurden die Strukturmerkmale der Familien über Fragebögen ermittelt, anhand derer Indikatoren für das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital in Anlehnung an Bourdieu (1987) erfasst werden können (Schwippert, Bos und Lankes 2004). Ein häufig verwendetes Schema für die Feststellung des sozialen Hintergrundes ist der Klassifikationsindex nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979), welcher die Sozialschichten nach den sogenannten EGP-Klassen (benannt nach den Entwicklern) unterscheidet. Das EGP-Klassenkonzept basiert weitgehend auf der beruflichen Klassifikation der Eltern, wobei Klassen von der oberen Dienstklasse bis zur Klasse un- und angelernter Arbeiter voneinander unterschieden werden. Die Vorteile gegenüber anderen Konzepten zur Kategorisierung sozialer Ungleichheit wie dem International Socio-Economic Index (ISEI) bzw. dem Highest ISEI (HISEI) liegen in der Aufnahme qualitativer Unterschiede zwischen den sozialen Schichten, da die EGP-Klassifikation die elterlichen Berufe nach Art der Tätigkeit, der jeweiligen Stellung im Beruf, der Weisungsbefugnis sowie den erforderlichen Qualifikationen ordnet (Ehmke und Jude 2010).

Für die Primarstufe sind die Einflüsse sozialer Hintergrundmerkmale evident. So zeigt sich für Kinder aus Familien, die mehr als 100 Bücher in ihrem Haushalt haben, gegenüber Kindern aus Familien mit weniger als 100 Büchern, ein substan-

zieller Leistungsvorsprung im Leseverständnis von rund 40 Punkten (Bos, Schwippert und Stubbe 2007). Dieser Unterschied bedeutet einen Rückstand von fast einem Lernjahr (Stubbe, Bos und Hornberg 2008). Auch in der aktuellen Auflage der IGLU-Studie wurde ein ähnlicher Zusammenhang nachgewiesen, der auf den formalen Bildungshintergrund der Eltern rekurriert. In Deutschland beträgt der Leistungsvorsprung im Leseverständnis der Kinder aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen tertiären Bildungsabschluss erreicht hat, gegenüber Kindern aus Familien, in denen dies nicht der Fall ist, 51 Punkte (Wendt, Stubbe und Schwippert 2012). Wie in vorherigen Untersuchungen auch, bedeutet dies eine Differenz von rund einem Lernjahr, der Vorsprung blieb also im Fünfjahresvergleich stabil. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland damit im Mittelfeld, wobei mehrere Länder wie Dänemark, Norwegen und Portugal signifikant niedrigere Differenzen in den Kompetenzwerten aufweisen.

Ebenso wie in den zuvor genannten Studien zeigen sich im Länderbericht zu den Untersuchungen der Bildungsstandards für die Primarstufe soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb. Der Chancenspiegel berichtet hier die Ergebnisse, denen

Abbildung 20: Abstände von Kindern in den erreichten Kompetenzpunkten im Lesen aus den oberen Sozialschichten (EGP-Klassen I–II) zu denen aus den unteren Sozialschichten (EGP-Klassen V–VII), 2011



Quelle: Stanat et al. 2012; eigene Berechnungen

das EGP-Klassifikationsschema zugrunde liegt. Verglichen werden die beiden Extremgruppen der verwendeten Skala, also die EGP-Klassen I–II sowie die EGP-Klassen V–VII als Referenzgruppen für die Darstellung hoher und niedriger sozialer Herkunft (Tab. 61, Anhang).

In Abbildung 20 finden sich die Ländergruppenergebnisse zu den Abständen in den erreichten Kompetenzpunkten. Im bundesweiten Vergleich zeigt sich ein durchschnittlicher Kompetenzunterschied der betrachteten Statusgruppen von 81 Punkten im Kompetenzbereich Lesen (Richter, Kuhl und Pant 2012).

Auch im Vergleich der Ländergruppenmittelwerte zeigen sich relative große Differenzen. Während für die obere Gruppe 62 Punkte ermittelt wurden, zeigt sich bei den Ländern der unteren Gruppe ein durchschnittlicher Leistungsvorsprung von 92 Punkten von Schülern aus höheren Sozialgruppen. Hinsichtlich der Wertedifferenzen innerhalb der einzelnen Gruppen gibt es in der oberen Ländergruppe eine größere Streuung als in der unteren Ländergruppe.

Zusammenfassung

Die Analysen zur Kompetenzförderung der Schulsysteme fokussieren in diesem Chancenspiegel ausschließlich auf den Primarbereich. Auf Grundlage der Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2011 wurden die deutlichen Unterschiede zwischen den Ländern im Bereich der Lesekompetenz in dieser Schulstufe belegt. Während einige Länder es schaffen, sowohl einen verhältnismäßig hohen mittleren Lesekompetenzwert in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards zu erzielen als auch relativ gut die gesamte Schülerschaft zu fördern, sind andere Länder durchweg in der unteren Ländergruppe vertreten bzw. finden sich je nach herangezogenem Indikator in unterschiedlichen Gruppen. Den meisten Ländern gelingt es nicht, in allen herangezogenen Indikatoren vergleichsweise hohe oder zumindest mittlere Werte zu erreichen.

Dieses Bild bestätigt sich, betrachtet man die Länderergebnisse in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Herkunft der Schülerschaft. Die durchweg schlechteren Ergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund sowie von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Gesellschaftsgruppen, aber auch die gegenüber der Gesamtpopulation niedrigeren Kompetenzwerte der leistungsschwächsten zehn Prozent der getesteten Schüler, markieren zentrale Entwicklungsbedarfe der Schulsysteme der Länder. Beispielsweise sind die sozialen Disparitäten in den einzelnen Ländern zwar unterschiedlich hoch ausgeprägt, liegen aber allesamt in einem Bereich, der ungefähr einem erwarteten mittleren Lernzuwachs von einem Dreivierteljahr bis hin zu eineinhalb Schuljahren entspricht.

Auch wenn die Ergebnisse in den internationalen Schulleistungsuntersuchungen über die vergangene Dekade hinweg höhere Leistungsstände deutscher Schüler nachweisen – der Wert im Kompetenzbereich Lesen in PISA 2009 liegt 13 Punkte über dem in PISA 2000 ermittelten Wert (Naumann et al. 2010) – bzw. sich auf sta-

bilem Niveau gehalten haben (Bos et al. 2012a), zeigen insbesondere die gefährdeten Schüler, also sehr leistungsschwache Schüler mit Ergebnissen auf den unteren Kompetenzstufen, dringenden Bedarf bezüglich der Förderung basaler Kompetenzen (Tarelli et al. 2012a). Da diese Schüler kein ausreichendes Leistungsniveau im Lesen in der vierten Klassenstufe erreichen, muss davon ausgegangen werden, »dass diese Schülergruppe mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern in der Sekundarstufe I konfrontiert sein wird« (Bos et al. 2012c: 106). Sich daraus ergebende Folgeprobleme an weiteren Übergangsschwellen in der Bildungsbiografie sind wahrscheinlich. Eine anschließende Kompetenzarmut als Teildimension von Bildungsarmut (Allmendinger 1999) am Ende der Schulzeit erhöht etwa das Risiko, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden (Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010).

Als bislang kaum wirksam im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler erweist sich, den einschlägigen Untersuchungen zufolge, die bildungspolitische Maßnahme des Ausbaus des Ganztagschulwesens. Die Zuschreibung, dass Ganztagschulen aufgrund ihrer größeren Zeitkontingente Effekte hinsichtlich des Kompetenzerwerbs zeigen, kann auch durch die jetzt durchgeführten Analysen des Chancenspiegels empirisch nicht gestützt werden (wobei dem schulischen Ganztags in anderen Bereichen durchaus Effekte nachgewiesen wurden; siehe Fischer et al. 2011 sowie Kapitel III).

Somit bleiben auch in diesem Bereich die Lernförderung und die Behebung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb noch immer zentrale Herausforderungen für alle an Bildungsprozessen beteiligten Akteure. Ziel muss es nach wie vor sein, die Kompetenzentwicklung von der sozialen und ethnischen Herkunft zu entkoppeln, um Benachteiligungen, die auf diesen Merkmalen beruhen, zu minimieren, da sie einen Verstoß gegen das von Rawls postulierte Differenzprinzip darstellen.

Obwohl seit nunmehr über zehn Jahren die Leistungen von Schülern in Deutschland sowie die Bedingungen des Kompetenzerwerbs, insbesondere die Einflüsse sozialer sowie migrationsspezifischer Hintergrundmerkmale systematisch erforscht werden, sind für den hier betrachteten Primarbereich noch keine bedeutenden Verbesserungen zu beobachten, die als Schritte hin zu mehr Chancengerechtigkeit gedeutet werden können. Dort, wo kleinere Effekte erkennbar sind, dürfen sich die Akteure keineswegs zufrieden zeigen. Vielmehr gilt es, die bisherigen Bemühungen deutlich zu verstärken und erwiesenermaßen erfolgreiche Schulentwicklungsmaßnahmen und andere Programme auszubauen.

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme

In Anlehnung an Schelskys Beschreibung des Bildungssystems als »Dirigierstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des Einzelnen in unserer Gesellschaft« (Schelsky 1979: 155) erhält insbesondere die Vergabe schulischer Zertifikate eine besondere Bedeutung. Sie gilt als ein Ziel und eine zentrale Funktion der Institu-

tion Schule (Fend 2006). Durch die schulisch erworbenen Berechtigungen regeln sich unter anderem die beruflichen und sozialen Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft. Gerade aufgrund der wesentlichen Bedeutung des Besitzes bzw. Nichtbesitzes eines schulischen Abschlusses für die individuelle Biografie ist es Aufgabe der Schule, diese in fairer Art und Weise zu vergeben. Dies bedeutet auch, die erbrachten Leistungen der Schüler entsprechend zu zertifizieren und diese nicht ungerechtfertigt ohne eine formale Qualifizierung aus dem Schulwesen zu entlassen.

Ein Schulabschluss gewährt Zugangschancen zu biografisch nachgelagerten Bildungssystemen. Dennoch führt der Besitz eines Zertifikats nicht zwangsläufig zum erfolgreichen Übergang zur nächsten Stufe. Gegenwärtig ist ein brüchig gewordenes Verhältnis von Schule, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu konstatieren (van Ackeren und Klemm 2011). Schulische Abschlüsse garantieren nicht mehr unweigerlich eine entsprechende Berufsposition, wohingegen das Fehlen eines Schulabschlusses den Übergang in das Ausbildungs- oder Erwerbsleben so gut wie unmöglich werden lässt und das Erlangen einer angemessenen beruflichen Stellung erheblich erschwert.

Grundsätzlich ist die schulstufenbezogene Vergabepraxis in Deutschland wie folgt gestaltet: Am Ende des Sekundarbereichs I ist es den Schülern möglich, den Hauptschulabschluss oder mittleren Abschluss zu erwerben. Absolventen des Sekundarbereichs II können die Fachhochschulreife sowie die allgemeine Hochschulreife erlangen, die den Besuch einer Hochschule ermöglichen. Gerade bei den zum Hochschulbesuch berechtigenden Abschlüssen aber auch den am Ende der Sekundarstufe I verteilten Abschlüssen, ist in den letzten Jahren vermehrt eine Entkopplung von Schulabschluss und Schulart zu beobachten, nicht zuletzt durch die in den Ländern teils neu etablierten Schularten, die vielfältige Abschlüsse vergeben.

Die Entkopplung zeigt sich auch in dem Ausmaß, Schulabschlüsse vermehrt im beruflichen Schulsystem zu erwerben (ebd.). Im Abschlussjahr 2011 wurden nur noch gut 61 Prozent der Hauptschulabschlüsse an der Hauptschule und knapp 56 Prozent der mittleren Abschlüsse an der Realschule erworben. Dass im Jahr 2011 etwa 40 Prozent der Hauptschulabschlüsse nicht mehr in der Hauptschule erlangt wurden, bestätigt, dass der Hauptschulabschluss auch unabhängig von jener Schulart fortexistiert. Gleichzeitig stieg in den letzten Jahren der Anteil der allgemeinen Abschlüsse, die im beruflichen Schulsystem vergeben wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Hierin wird unter anderem ein Weg gesehen, die Folgerscheinungen der frühen Selektion nach der meist vierjährigen Primarstufe zu bearbeiten und mehr Schülern einen (höheren) Abschluss zu ermöglichen.

In diesem Kontext weisen Bellenberg, Hovestadt und Klemm (2004) auf diverse Aspekte der verdeckten Ungleichheit von Abschlüssen hin – trotz der zunehmend verbreiteten Möglichkeit, verschiedene Bildungsabschlüsse in unterschiedlichen Schularten erlangen zu können. So bedeutet beispielsweise das Nachholen eines Abschlusses an beruflichen Schulen einen Umweg, der de facto ein Jahr Mehraufwand darstellt. Zudem bieten die einzelnen Schularten den Kindern und Jugend-

lichen je verschiedene Lernmilieus mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten abseits des zu erreichenden Abschlusses. Diese differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus wirken auf Schulleistungen und Abschlusswünsche ebenso wie auf tatsächliche Bildungswege und somit auf Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen (Baumert, Stanat und Watermann 2006b).

Betrachtet man die reale Wertigkeit der Abschlüsse, ist zu beobachten, dass vor allem der Hauptschulabschluss eine deutliche Abwertung erfährt. Ein Schulabschluss unterhalb des Zertifikatsniveaus des mittleren Abschlusses erhöht signifikant das Arbeitslosigkeitsrisiko an der zweiten Schwelle, dem Übergang von der Ausbildung in den Beruf (Buch, Hell und Wydra-Somaggio 2011). In der Stigmatisierung der Hauptschüler (Solga und Wagner 2001, 2004; Knigge 2009) ist eine Erklärung zu sehen, weshalb ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz auch nach erfolgreichem Abschließen einer Berufsausbildung entsprechend gering sind (Beicht, Friedrich und Ulrich 2008; Baethge, Solga und Wieck 2007).

Im Folgenden lenken wir somit den Blick auf den Erwerb schulischer Zertifikate als wichtige Voraussetzung für den Übertritt in das berufliche Bildungs- und Ausbildungswesen, was die funktionale Bedeutsamkeit des Schulwesens für Individuum und Gesellschaft unterstreicht. Die Indikatoren nehmen sowohl Bezug auf die Anteile derjenigen jungen Menschen, die erfolgreich mit einem Schulabschluss die jeweilige Schulart verlassen, als auch auf die Anteile der Jugendlichen, die ohne ein Zertifikat das allgemeinbildende Schulsystem verlassen. Das Augenmerk wird auf den niedrigsten sowie höchsten Bildungsabschluss gerichtet, da sich zum einen für die Jugendlichen mit höchstem Abschluss die vergleichsweise größte Chance auf einen unverzögerten Anschluss an weitere Bildungsangebote ergibt, während sich für Jugendliche ohne oder mit nur geringem Bildungserfolg in Form schulischer Zertifikate ein lückenloser Anschluss an Weiter- oder Ausbildungsmöglichkeiten nur bedingt erfüllt. Es sei hier angemerkt, dass unverzögerte Anschlüsse und lineare Bildungsverläufe im Sinne eines für den Chancenspiegel geltenden institutionellen Bildungsbegriffs Charakteristika gerechter Systeme sind. Bildungstheoretisch hingegen lässt sich ergänzend zu institutionenspezifischen Deutungen davon ausgehen, dass nicht lineare Verläufe im Einzelfall ebenso bildsam wirken und zum Schulerfolg führen können.

4.1 Erworbene Abschlüsse

Innerhalb des deutschen Schulsystems können in allen Ländern der Hauptschulabschluss, der mittlere Abschluss sowie die Fachhochschulreife bzw. die allgemeine Hochschulreife erworben werden (KMK 1978). Diese können aufgrund der zunehmenden Entkopplung von Schulabschluss und Schulart in jeweils mehreren Schularten erreicht werden. Im Jahr 2011 verließen in Deutschland von insgesamt 875.254 Absolventen und Abgängern 96,4 Prozent die allgemeinbildenden Schulen mit einem Abschluss (Tab. 5).

Tabelle 5: Abschlüsse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland*, 2011

Erreichter Abschluss	Anzahl	Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Prozent
Hauptschulabschluss	163.284	21,2
Realschulabschluss/mittlerer Abschluss	338.071	41,5
Fachhochschulreife	13.616	1,9
Allgemeine Hochschulreife	310.811	31,8
	Abgänger und Absolventen gesamt	davon Absolventen in Prozent
	875.254	96,4

*Anzahl Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife inklusive der Werte aus den Doppelentlassjahrgängen für Bayern und Niedersachsen

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011

Jeweils gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung erwerben im Jahr 2011 21,2 Prozent einen Hauptschulabschluss und 41,5 Prozent einen mittleren Abschluss. Verteilt auf die Fachhochschulreife (1,9% an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) und die allgemeine Hochschulreife (31,8% an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) konnten im Jahr 2011 insgesamt 324.427 Schüler ihre Hochschulzugangsberechtigung sicherstellen. Dabei setzt sich der Trend bezüglich der Abschluss- und Abgängerquoten der vergangenen Jahre fort (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; auch Berkemeyer, Bos und Manitius 2012). Der steigenden Zahl an Absolventen mit höherer Qualifikation stehen immer weniger Absolventen mit Hauptschulabschluss gegenüber. Im Vergleich zum Abschlussjahr 2009 steigt der bundesweite Anteil der Absolventen um über zwei Prozentpunkte. Der Anteil an Absolventen mit Hauptschulabschluss geht von vormals 22,4 Prozent auf nun 21,2 Prozent weiter zurück; auch die Realschule verlassen mit minus 0,9 Prozentpunkten weniger Absolventen. Der Anteil der Hochschulreife, zusammengesetzt aus der allgemeinen sowie der Fachhochschulreife, steigt dagegen an: von 29,3 Prozent im Jahr 2009 auf 33,7 Prozent im Jahr 2011.

Da der Fokus des Chancenspiegels auf der Chancengerechtigkeit der allgemeinbildenden Schulsysteme liegt, werden zunächst die Analyseergebnisse für dieses System vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Daten des beruflichen Schulsystems mitberichtet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Die am höchsten schulisch qualifizierenden Abschlüsse der deutschen Schulsysteme werden mit der Fachhochschulreife und der allgemeinen Hochschulreife (zusammengefasst als Hochschulreife) erlangt. In der Regel werden sie im allgemein-

bildenden Schulsystem auf dem Gymnasium, der Gesamtschule oder der Gemeinschaftsschule erworben. Mittlerweile entfällt ein relativ großer Anteil auf berufliche Schulen oder den zweiten Bildungsweg. Zudem kann die Hochschulreife durch den zunehmend stattfindenden Umbau des Schulwesens hin zur Zweigliedrigkeit (Tillmann 2012; Bellenberg 2012) an weiteren Schularten erworben werden, etwa an der Sekundarschule, der Stadtteilschule oder der Oberschule, die oft mehrere Abschlussoptionen anbieten, darunter auch die Hochschulreife (Tab. 6). An diesen Schularten umfasst die gymnasiale Oberstufe zumeist drei Jahre, im Gegensatz zu der in vielen Ländern bereits umgesetzten Verkürzung der Oberstufenzeit an den Gymnasien (Bellenberg 2012).

Tabelle 6: Neu etablierte Schularten je Land, die zur Hochschulreife führen können

Schulart	Bundesland
Gemeinschaftsschule*	Baden-Württemberg Nordrhein-Westfalen Saarland Schleswig-Holstein Thüringen
Integrierte Sekundarschule	Berlin
Oberschule	Bremen
Stadtteilschule	Hamburg

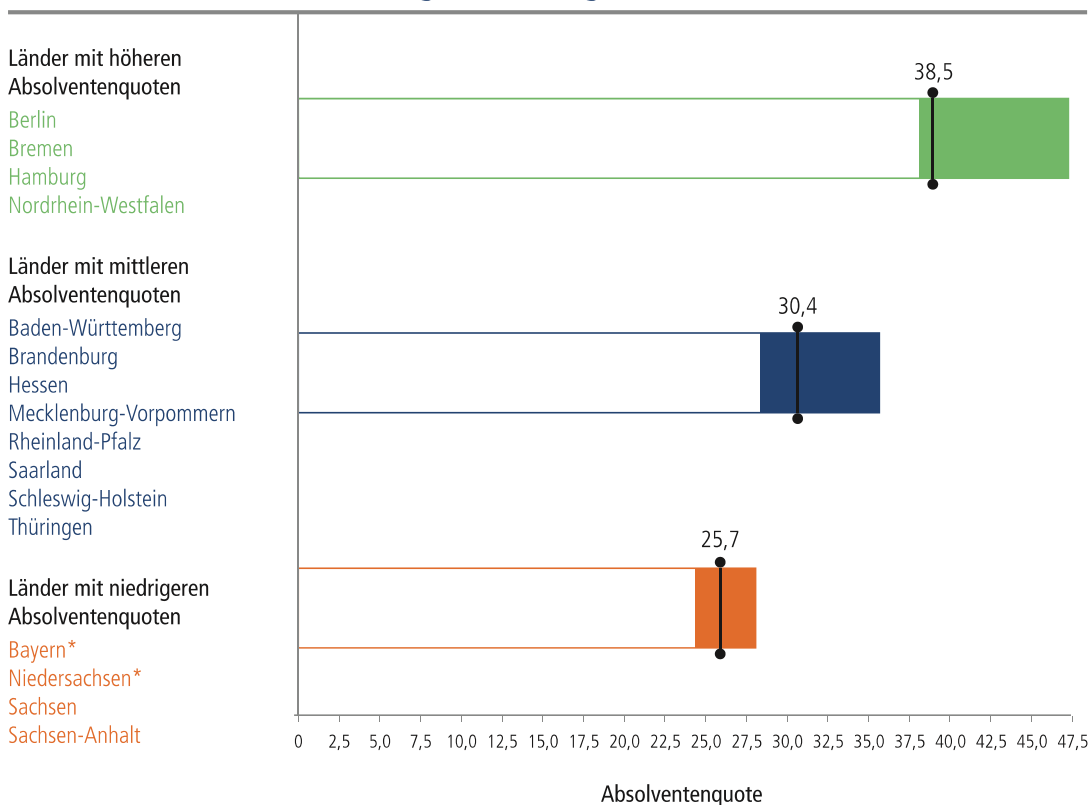
* In einigen Ländern findet die Gemeinschaftsschule momentan als Modellvorhaben Anwendung, diese sind an dieser Stelle nicht mit aufgeführt.

Quelle: Bellenberg 2012

Im Jahr 2011 erwerben in Deutschland 273.989 Absolventen der allgemeinbildenden Schulen die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife.³⁰ Dies entspricht bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung einem Anteil von 31,3 Prozent (Tab. 63, Anhang). Für die einzelnen Länder lassen sich aber variierende Anteilswerte ermitteln (Abb. 21):³¹ Die obere Gruppe weist einen Durchschnitt von 38,5 Prozent Absolventen mit Hochschulreife auf, während die Länder der unteren Gruppe bei einem durchschnittlichen Absolventenanteil von 25,7 Prozent liegen. Zwischen diesen Gruppen liegt eine Differenz von knapp 13 Prozentpunkten. Das bedeutet für die Schüler der oberen Ländergruppe eine 1,5-mal höhere Chance, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, als für Schüler aus den Ländern der unteren Gruppe. Betrachtet man innerhalb der Extremgruppen die Spannweite zwischen den äußersten Werten, also dem höchsten Wert der oberen und dem niedrigsten Wert der unteren Gruppe, so liegt zwischen ihnen sogar eine Differenz von über 22 Prozentpunkten.

Gegenüber dem Jahr 2009 steigt die Quote der Absolventen mit Hochschulreife aus dem allgemeinbildenden Schulsystem für Deutschland um 2,0 Prozentpunkte auf 31,3 Prozent (Tab. 86, Anhang). Der Wert der oberen Ländergruppe steigt um 2,9 Prozentpunkte auf 38,5 Prozent, während der Zuwachs der unteren Gruppe geringer ist (von 24,4 % in 2009 auf 25,7 %). Generell sind bezogen auf die Absolven-

Abbildung 21: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2011



* Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs 2011 die Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres

Angaben in Prozent

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

tenanteile aus den allgemeinbildenden Schulen im Vergleich zum Jahr 2009 viele Bewegungen zu beobachten. Hieraus ergeben sich für diesen Indikator insgesamt sechs Gruppenwechsel: Drei Länder wechseln jeweils eine Gruppe nach oben – Bremen von der mittleren in die obere, Baden-Württemberg und das Saarland von der unteren in die mittlere Gruppe – und Brandenburg, Sachsen sowie Sachsen-Anhalt vollziehen jeweils einen Wechsel in die nächstuntere Gruppe: Brandenburg von der oberen in die mittlere, Sachsen und Sachsen-Anhalt von der mittleren in die untere Gruppe.

In elf der 16 Länder steigen die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife an – die Tendenz der Zunahme höher qualifizierender Abschlüsse setzt sich fort. Diese Entwicklung liegt neben der Expansion des Gymnasialbesuchs vor allem in dem Bestreben begründet, über schulstrukturelle Maßnahmen im Sekundarbereich I und II die Durchlässigkeit zu erhöhen und verstärkt hohe Abschlüsse zu ermöglichen

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Geografisch auffällig ist die gegenläufige Tendenz in den ostdeutschen Ländern, wo sich eine negative Entwicklung hin zu weniger Absolventen mit Fachabitur oder Abitur abzeichnet. Parallel dazu sinkt ebenfalls die Zahl der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Ostdeutschland.

Der Erwerb der Fachhochschulreife ist in den angegebenen Werten miteinberechnet; jedoch erwerben Absolventen nur zu einem sehr geringen Teil die Fachhochschulreife an allgemeinbildenden Schulen. Dies geschieht vor allem an den beruflichen Schulen. Um den wichtigen Stellenwert der beruflichen Schulen hinsichtlich höherer allgemeinbildender Schulabschlüsse zu verdeutlichen, sollen nachfolgend die Absolventenanteile mit Hochschulreife unter Hinzunahme der Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen betrachtet werden.

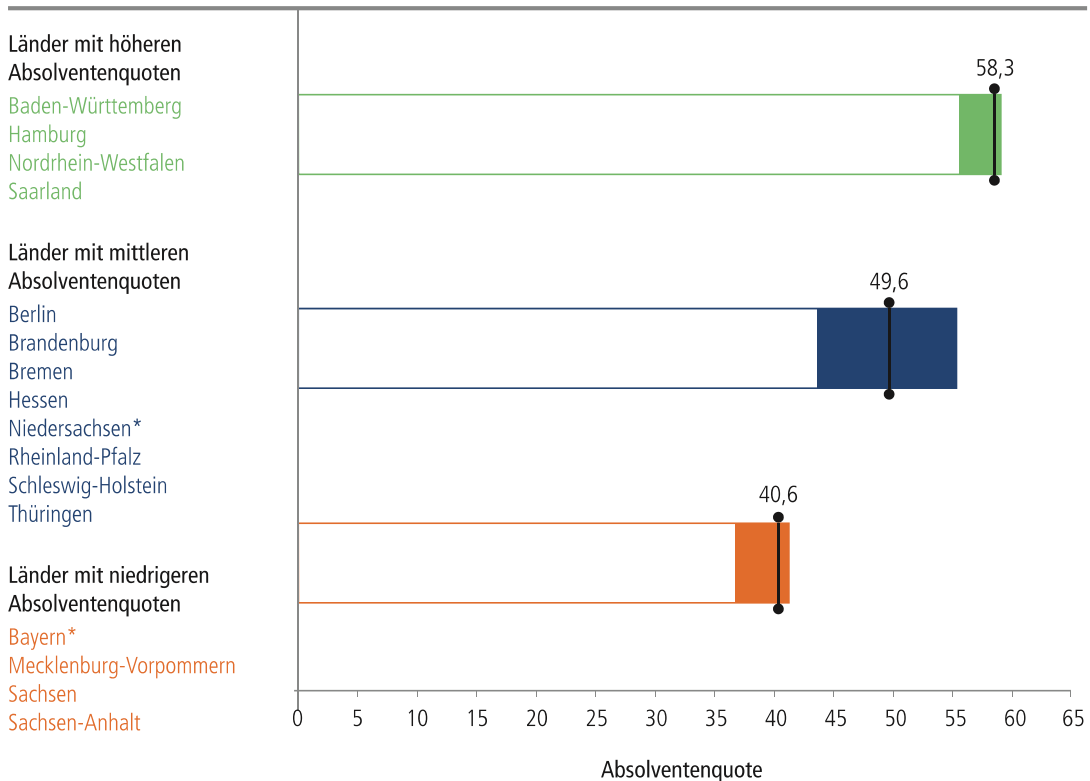
Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Die Bezeichnungen für die beruflichen Bildungsgänge, an denen die Hochschulreife erworben werden kann, können in den Ländern variieren; so finden sich Begrifflichkeiten wie *berufliche Gymnasien*, *Fachgymnasien* und *berufliche Oberschulen*. Die Schüler beruflicher Schulen weisen oftmals eine Bildungsbiografie auf, die sich von denen der allgemeinbildenden Schulen unterscheidet. Häufig haben sie bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen bzw. absolvieren diese parallel zum Erwerb der Hochschulreife. Zudem kommen sie häufiger aus nicht akademischen und sozial schwächeren Familien (Lörz, Quast und Woisch 2011; Maaz et al. 2004). Verglichen mit der maximalen Studierbereitschaft (in der Studie definiert durch die Äußerung einer sicheren und eventuellen Studierneigung) von Schülern allgemeinbildender Schulen (mit über 82%) verfolgt die Gruppe der Schüler beruflicher Schulen (mit 70%) seltener die Absicht, ein Hochschulstudium aufzunehmen (Lörz, Quast und Woisch 2011).

Betrachtet man die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife im Jahr 2011 unter Hinzunahme der Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen, stellen sie sich wie folgt dar: Bundesweit erwerben, gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, mit 453.774 Absolventen 51,1 Prozent das (Fach-)Abitur an allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen (Tab. 65 Anhang). Lässt dieser relativ hohe Anteilswert eine erfolgreiche nationale Bilanz annehmen (mehr Abiturienten gab es in Deutschland noch nie), zeichnet der Blick in die Länder teils ein anderes Bild (Abb. 22): In der oberen Ländergruppe erwerben im Abschlussjahr 2011 im Durchschnitt 58,3 Prozent der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter die Hochschulreife; in der unteren Gruppe sind dies knapp 18 Prozentpunkte weniger, hier schließen 40,6 Prozent anteilig an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ihre Schullaufbahn mit der Hochschulreife ab.

Im Vergleich mit dem Abgangsjahr 2009 ist eine positive Entwicklung zu beobachten: Der bundesdeutsche Durchschnitt steigt innerhalb der betrachteten zwei Jahre von 46,7 auf 51,1 Prozent; jedoch sinken, äquivalent zu der Tendenz bezüglich der in

Abbildung 22: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2011



* Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs 2011 die Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres
Angaben in Prozent

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

allgemeinbildenden Schulen erworbenen Hochschulreife, auch hier die Absolventenquoten der ostdeutschen Länder. Im Vergleich zwischen den Jahren verlassen 2011 in allen drei Ländergruppen anteilmäßig mehr Absolventen die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit der Hochschulreife. Die Länder der oberen Gruppe verzeichnen ein Plus von 5,2 Prozentpunkten gegenüber 2009, der Wert der unteren Gruppe steigt um 2,0 Prozentpunkte. Ein Gruppenwechsel ist nicht zu beobachten.

Unter Hinzunahme der Absolventen aus den beruflichen Schulen zeigt sich im Vergleich, dass einige Länder mit eher niedrigeren Werten in den Anteilen der Absolventen mit Hochschulreife aus dem allgemeinbildenden Schulsystem es schaffen, in eine höhere Gruppe vorzurücken, andere Länder bleiben trotz Berücksichtigung beruflicher Schulen auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau des Anteils an Absolventen mit Hochschulreife. Auch wenn dieses Ergebnis die doch unterschiedliche Bedeutsamkeit des beruflichen Schulwesens hinsichtlich des Erwerbs

der Hochschulzugangsberechtigung zeigt, kann sie dennoch in allen Ländern nachgewiesen werden.

4.2 Fehlende Abschlüsse

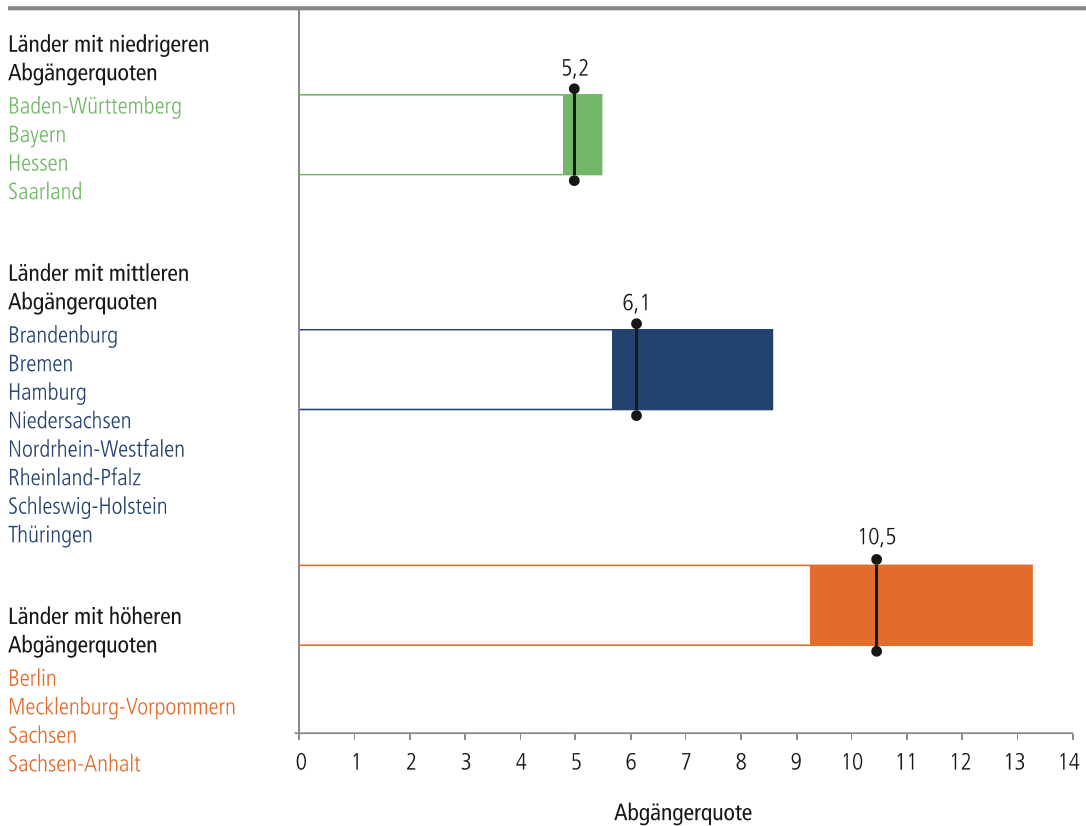
Bildet das Erreichen der Hochschulreife das obere Ende des Indikators »Zertifikatsvergabe«, so finden sich auf der anderen Seite die fehlenden schulischen Abschlüsse, also das Verlassen der Schule, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss als niedrigsten zu erreichenden Schulabschluss erlangt zu haben. Fehlt jungen Menschen ein Schulabschluss, sind sie vermehrt Risiken ausgesetzt wie mangelnden Erwerbschancen und weniger selbstbestimmten Teilhabemöglichkeiten an anderen gesellschaftlichen Teilbereichen (Wößmann und Piopiunik 2010). Selbst nach der Absolvierung einer Ausbildung sind Menschen ohne Hauptschulabschluss überdurchschnittlich häufig von Arbeitslosigkeit betroffen (Buch, Hell und Wydra-Somaggio 2011). Der fehlende schulische Abschluss wird mit unzureichender Bildung gleichgesetzt, was bedeutsame individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen nach sich zieht: »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). Die ehemals aus dem Schulsystem bekannte Hierarchisierung der Absolventen durch Zertifikatsvergabe, die im Zuge der Bildungsexpansion in der Nach-PISA-Zeit zunehmend aufgeweicht wird, führt zu einer Aktualisierung tradierter Hierarchisierungsmuster in den aufnehmenden Systemen.

Wößmann und Piopiunik (2010) deuten ebenfalls die gewaltigen finanziellen Folgekosten an, die gesamtgesellschaftlich aufgrund unzureichender Bildung und fehlender Bildungschancen entstehen. Zugleich weisen sie auch darauf hin, dass entgangenes Wirtschaftswachstum nicht die einzige Beschreibungskategorie für Folgeerscheinungen fehlender Abschlüsse darstellen kann. Denn Bildung hat gleichsam eine »Bedeutung für die Entwicklung selbstverantwortlichen Handelns, für zivilgesellschaftliches Verhalten, für staatsbürgerliches Bewusstsein, für einen gemeinsamen Wertekanon oder für gesellschaftlichen Zusammenhalt« (ebd.: 8).

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Der Begriff des Abgänger ohne Hauptschulabschluss suggeriert, dass es sich um ehemalige Schüler der Hauptschulen handelt, welche diese Schulart ohne ein Zertifikat verlassen haben. Jedoch ist dieser Ausdruck irreführend, wenn man bedenkt, dass die meisten Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den Förderschulen stammen. Im Jahr 2011 kamen 57,9 Prozent der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen; dies entspricht sogar einem leichten Anstieg des Anteils um 1,0 Prozentpunkte im Vergleich zum Jahr 2009. Vielmehr beinhaltet der Begriff

Abbildung 23: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2011



Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres
Angaben in Prozent

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

»ohne Hauptschulabschluss« das Verlassen des Schulwesens, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erworben zu haben, unabhängig von der besuchten Schulart.

Trotz politischer Absichtserklärungen, die Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss zu senken, ist das von der Bundesregierung und den Ländern im Jahr 2008 angestrebte Erreichen der Vierprozentmarke (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008) bislang noch nicht erreicht. Zwar ist ein bundesweiter Rückgang der Quote von 6,9 Prozent im Jahr 2009 auf 6,2 Prozent im Jahr 2011 zu beobachten; in einzelnen Ländern stagnieren die Werte jedoch oder verzeichnen einen Zuwachs (Tab. 88, Anhang).

Im Abgangsjahr 2011 verlassen deutschlandweit 49.560 Schüler das allgemeinbildende Schulwesen ohne einen Hauptschulabschluss. Dies entspricht einem Anteil von 6,2 Prozent an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (Tab. 67, Anhang). Die Spannweite der Anteile zwischen den Ländern zeichnet ein sehr divergentes Bild (Abb. 23): Während die obere Ländergruppe eine durchschnittliche Abgängerquote

von 5,2 Prozent aufweist, verlassen in der unteren Gruppe durchschnittlich 10,5 Prozent der Schüler das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss. Das bedeutet eine Differenz von 5,3 Prozentpunkten zwischen den Ländergruppen.

Vergleicht man die Ergebnisse mit denen des Abgangsjahres 2009, gibt es sowohl bundesweit als auch in allen drei Gruppen anteilig weniger Abgänger ohne Hauptschulabschluss. Die Mittelwerte der oberen sowie der unteren Gruppe sinken um 0,9 bzw. um 1,0 Prozentpunkte. Im Vergleich zum Jahr 2009 sind fünf Gruppenwechsel zu beobachten. Hessen und Brandenburg konnten von der mittleren in die obere bzw. von der unteren in die mittlere Gruppe vorrücken. Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen wechselten zwar jeweils eine Ländergruppe tiefer; ihre Abgängerquote verringerte sich jedoch. Geografisch auffällig ist an der aktuellen Befundlage sowie am Vergleich zwischen den Berichtsjahren, dass in Ostdeutschland ein größerer Teil der Jugendlichen die Schule ohne Abschluss verlässt als im Westen. Dies verweist auf einen deutlichen Schereneffekt mit verheerenden Langzeitfolgen für die entsprechenden Länder.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

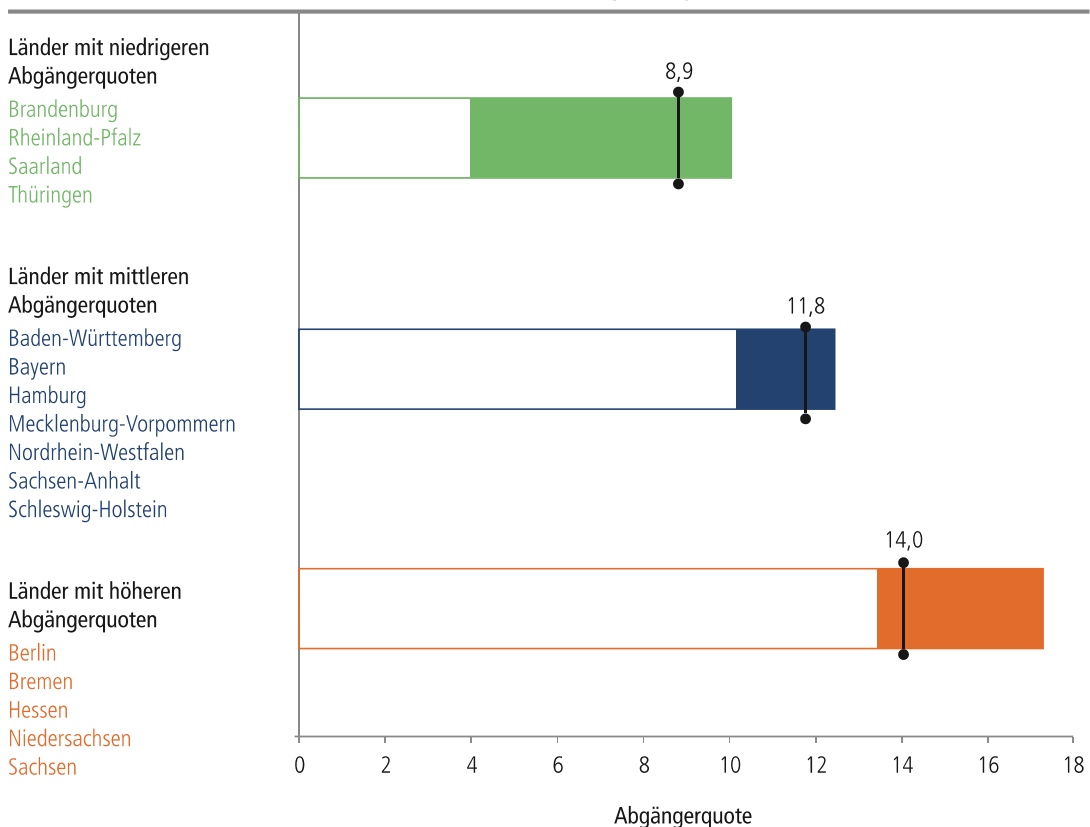
Die Betrachtung des Abgängeranteils schließt gleichermaßen deutsche wie ausländische Jugendliche ein. Differenziert man die Abgänger nach ihrer Staatsangehörigkeit, lässt sich eine hohe Differenz zwischen den Abschlusskonstellationen erkennen (Tab. 69, Anhang). Zwar kann in den letzten Jahren ein positiver Trend bezogen auf die erreichten Abschlüsse ausländischer Absolventen beobachtet werden (im Vergleich zum Jahr 2005 nimmt der ausländische Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung bis zum Jahr 2011 um 4,0 Prozentpunkte ab); jedoch zeigt sich keine relevante Annäherung zwischen ausländischen und deutschen Abgängern ohne Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Während im Jahr 2005 8,1 Prozent der deutschen Jugendlichen die Schule ohne Abschluss verließen, betraf dies 16,2 Prozent der ausländischen Abgänger; im Abschlussjahr 2011 sind es 5,6 Prozent der deutschen bzw. 12,1 Prozent der ausländischen Abgänger. Es ist also nach wie vor eine Überrepräsentation ausländischer Abgänger ohne Hauptschulabschluss zu erkennen. Mithilfe des Relativen Risiko-Index konnte für das Jahr 2010 ermittelt werden, dass Ausländer im Vergleich zu Deutschen ein etwa 2,5-fach höheres Risiko tragen, die Schule ohne Abschluss zu verlassen. Dieser Wert hat sich im Verlauf der letzten sechs Jahre nicht wesentlich verändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Anzumerken ist, dass die für die vorliegenden Berechnungen verfügbaren Daten aus der amtlichen Schulstatistik als ethnisches Hintergrundmerkmal bisher lediglich einheitlich die Staatsangehörigkeit ausweisen und nicht den aussagekräftigeren Migrationshintergrund, der in der Regel erfasst, ob mindestens ein Elternteil der Schüler aus einem ausländischen Herkunftsland stammt und welche Sprache im heimischen Haushalt überwiegend gesprochen wird. Jedoch konnten Studien zei-

gen, dass sich die abgebildeten Disparitäten zwischen Deutschen und Ausländern auch zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund finden lassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Richtet man das Augenmerk auf den Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter (Abb. 24), ist Folgendes festzustellen: Im Abgangsjahr 2011 verlassen insgesamt 9.488 ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss die allgemeinbildenden Schulen; dies entspricht 12,1 Prozent der entsprechenden Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter (Tab. 70, Anhang). Während die obere Ländergruppe eine durchschnittliche Abgängerquote von 8,9 Prozent aufweist, verlassen dagegen 14,0 Prozent der jungen ausländischen Menschen der unteren Ländergruppe die Schule ohne Abschluss. Deutlicher werden die Länderdiskrepanzen, vergleicht man den niedrigsten Wert der oberen mit dem höchsten Wert der unteren Gruppe: Es ergibt sich so eine Differenz von über 13 Prozentpunkten.

Abbildung 24: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2011



Hier ist keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen.
Angaben in Prozent

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

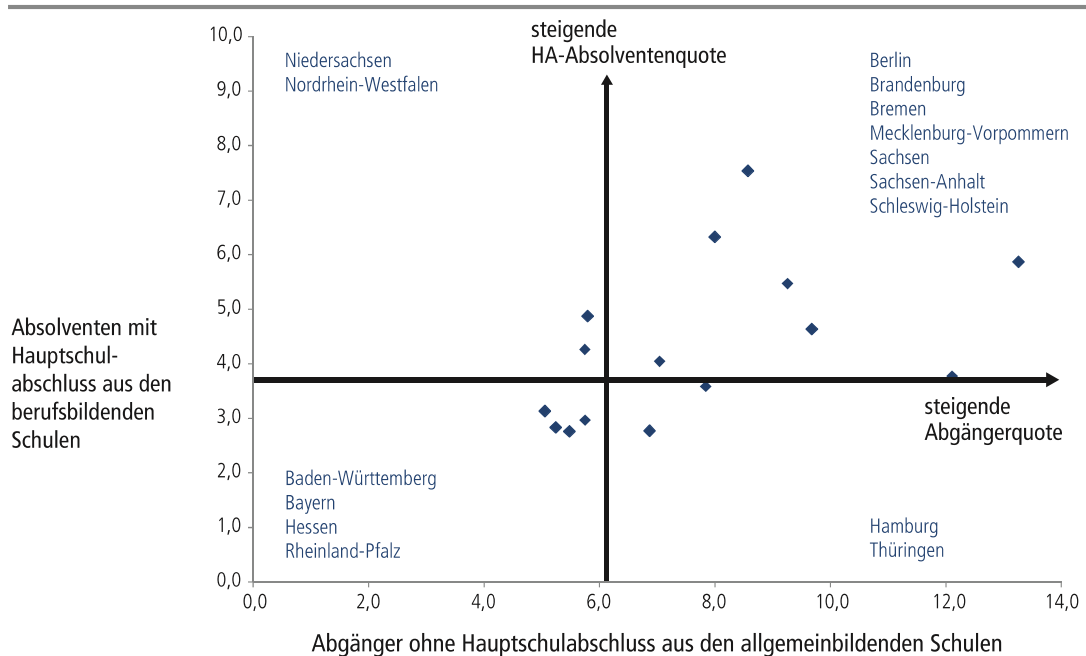
Vergleicht man die Werte mit denen des Jahres 2009, kann ein gegenläufiger Trend für beide Extremgruppen beobachtet werden: Während die Quote der unteren Ländergruppe von vormals 16,5 Prozent um 2,5 Prozentpunkte gesunken ist, stieg die Quote der oberen Ländergruppe von 5,7 um 3,2 Prozentpunkte gegenüber dem Anteil von 2009. Dies lässt auf eine Homogenisierung zwischen den Ländergruppen schließen, was sich aber unter Berücksichtigung der zu beobachtenden Gruppenwechsel erklären lässt. Es ergeben sich für diesen Indikator insgesamt sieben Gruppenwechsel: Das Saarland und Rheinland-Pfalz wechseln von der mittleren in die obere Gruppe, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wechseln umgekehrt von der oberen in die mittlere Gruppe. Berlin und Bremen vollziehen einen Wechsel von der mittleren in die untere Gruppe, während Hamburg von der unteren Gruppe in die mittlere Gruppe aufgestiegen ist. Für den gestiegenen Mittelwert der oberen Ländergruppe ist hauptsächlich der Aufstiegswechsel von Rheinland-Pfalz in die obere Gruppe verantwortlich – bei gleichzeitigem Wechsel von Sachsen-Anhalt in die mittlere Ländergruppe.

Schulabgänger ohne Abschluss und Erwerb des Hauptschulabschlusses an den beruflichen Schulen

Wie auch für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung ist das berufliche Schulwesen für das Nachholen des mittleren Abschlusses und des Hauptschulabschlusses von Bedeutung. Viele junge Menschen erwerben nachträglich an einer beruflichen Schule den Haupt- oder auch einen höherwertigeren Schulabschluss. Vor dem Hintergrund sich überlappender Leistungsspektren zwischen den einzelnen Schularten – wobei sich ein bemerkenswerter Teil der Hauptschüler in der Leistungsverteilung auf Realschul- bzw. gar Gymnasialniveau befindet (Baumert, Trautwein und Artelt 2003) –, hat das berufliche Schulwesen hier nachholend eine anerkennende Funktion. Angesichts eines grundsätzlich höheren Risikos von Schülern einer Hauptschule, ihre Laufbahn im allgemeinbildenden Schulwesen ohne den Erwerb eines Abschlusszertifikats zu beenden, erhalten gerade diese teils fälschlicherweise nicht mit einem Zertifikat ausgestatteten Schüler in beruflichen Schulen die Möglichkeit, sich ihre Leistungen leistungsadäquat und formal anerkennen zu lassen. Somit bedeutet die Chance auf nachträgliche Abschlussmöglichkeiten, einen Schritt in Richtung Chancengerechtigkeit zu gehen (Schuchart 2011).

An dieser Stelle sollen die Systemleistungen des beruflichen Schulwesens fokussiert werden. Im Jahr 2011 ist 33.219 jungen Erwachsenen der Erwerb des Hauptschulabschlusses an beruflichen Schulen gelungen; das sind 3,7 Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (Tab. 72, Anhang). Die bedeutende Rolle der beruflichen Schulen gerade für das Nachholen des Hauptschulabschlusses zeigt die Zusammenführung der jeweiligen Anteile der Abgänger, die ohne einen Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen haben, mit den Anteilen der Absolventen, die an den beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erwerben

Abb. 25: Zusammenführung: Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen*, 2011



*Im Gegensatz zu den Abgängern aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss werden die Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen nicht altersdifferenziert berichtet, sodass bei ihnen keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich ist. Das Saarland fällt aus dieser Betrachtung heraus, da die Daten zur Altersverteilung für die beruflichen Schulen nicht vorliegen und auch nicht geschätzt werden können.

Quellen: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002–2011; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

(Abb. 25). Auf der x-Achse können die Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2011 je Land abgelesen werden. Die y-Achse trägt die Absolventen je Land ab, die ihren Hauptschulabschluss im Jahr 2011 an einer berufsbildenden Schule erworben haben. In die Zusammenführung wurde zudem als Orientierung der bundesdeutsche Durchschnitt beider Kennzahlen eingefügt – hier als vertikaler bzw. horizontaler Pfeil visualisiert.

Die Zusammenführung zeigt tendenziell, dass in Ländern mit relativ hohem Anteil an Abgängern ohne Hauptschulabschluss diese auch häufig einen höheren Anteil an Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen aufweisen. Im Vergleich zum Jahr 2009 bleibt die Verteilung tendenziell gleich. Selbst wenn diese Darstellung keine Aussage darüber bereithält, in welchem Umfang die Angebote der beruflichen Schulen von den Absolventen tatsächlich zum Nachholen des Hauptschulabschlusses wahrgenommen wurden, wird doch deutlich, welchen Stellenwert die berufsbildenden Schulen für den Erwerb von schulischen Zertifikaten einnehmen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der einzelnen Indikatoren belegen generell einen positiven Trend in der Gerechtigkeitsdimension Zertifikatsvergabe. Dennoch ist auch hier auf die teils erheblichen Differenzen zwischen den Ländern hinzuweisen.

Während es einigen Ländern gelingt, die meisten Hochschulzugangsberechtigungen bereits im allgemeinbildenden Schulsystem zu vergeben, werden in anderen Ländern hohe Anteile höherer Schulabschlüsse erst unter Einbezug der beruflichen Schulen deutlich. Insgesamt zeigt sich auch für 2011 also erneut die Bedeutung der beruflichen Schulen für den Erwerb der Hochschulreife. Abseits aller Unterschiede zwischen den Ländern, auch im Hinblick auf die Veränderung zwischen den Jahren 2009 und 2011, konnte der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Deutschland gegenüber den Vorjahren gesteigert werden und liegt mittlerweile bei über 50 Prozent. Kritisch muss allerdings auf die gegenläufige Entwicklung einiger ostdeutscher Länder hingewiesen werden, deren Anteile im betrachteten Zeitraum gesunken sind.

Neben steigenden Anteilen an Hochschulzugangsberechtigten kann in der Tendenz ein rückläufiger Anteil an Abgängern ohne Hauptschulabschluss beobachtet werden. Diese Entwicklung ist zwar zu begrüßen; jedoch sind die Anteile der Abgänger ohne Abschluss in einzelnen Ländern nach wie vor hoch. Dies ist problematisch, vor allem vor dem Hintergrund der damit einhergehenden weitreichenden Folgen wie mangelnder Erwerbschancen und geringerer Möglichkeiten, selbstbestimmt an der Gesellschaft zu partizipieren. Auch hier ist auf die im Vergleich höheren Anteile an jungen Menschen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, in einigen ostdeutschen Ländern hinzuweisen, die sich gemeinsam mit einem Stadtstaat in der unteren Ländergruppe wiederfinden.

Eine nach wie vor hinsichtlich des Erwerbs von Schulabschlüssen benachteiligte Gruppe bilden die ausländischen Schüler. Dies wird besonders deutlich bei Betrachtung der Abgänger ohne Hauptschulabschluss, wonach ausländische Jugendliche vergleichsweise häufiger die Schule verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben. Auch und gerade für die Förderschüler zeigt sich ein sichtbares Missverhältnis hinsichtlich der Chancen auf ein Abschlusszertifikat, da sie den größten Anteil an jungen Menschen ohne Schulabschluss stellen und dieser Anteil im Vergleich zum Bezugsjahr 2009 überdies gestiegen ist.

Das Ziel der von uns in den Blick genommenen Zertifikatsvergabe der Schulsysteme muss es sein, möglichst alle Jugendlichen mit einem schulischen Abschluss auszustatten. Generell zeigen die ausgemachten Veränderungen in der Zertifikatsvergabe der Schulsysteme in eine Richtung, wonach immer mehr Schüler die Hochschulreife erwerben sowie immer weniger Schüler ohne ein Bildungszertifikat die Schule verlassen. Diese Befunde sind insbesondere vor dem Hintergrund damit einhergehender gesteigerter beruflicher und gesellschaftlicher Partizipationschancen gerechtigkeitstheoretisch als positiv einzustufen.

5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich

In den vorherigen vier Unterkapiteln wurden die Schulsysteme der Bundesländer vor dem Hintergrund der aus Schul- und Gerechtigkeitstheorien herausgearbeiteten Gerechtigkeitsdimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« analysiert. Dabei wurde auf die für den Chancenspiegel typische Form der ländergruppendifferenzierten Balkendiagramme zurückgegriffen.

Die so gewonnenen Informationen werden nun für die Gesamtbetrachtung noch einmal verdichtet dargestellt. Dies erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden anhand eines gebildeten Score die aktuellen Ausprägungen in allen vier Gerechtigkeitsdimensionen zusammenfassend dargestellt; in einem zweiten Schritt wird dieser aktuelle Stand zur Chancengerechtigkeit der Schulsysteme mit dem Stand aus dem ersten Berichtsjahr (Schuljahr 2009/10; vgl. Berkemeyer, Bos und Manitius 2012) verglichen; schließlich stellen wir in einem dritten Schritt die aktuellen Ausprägungen in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Integrationskraft« der Dimension »Kompetenzförderung« gegenüber.

Auf diese Weise wird deutlich, wie sich das Schulsystem eines Bundeslandes im Vergleich zu den anderen Schulsystemen derzeit positioniert, wie sich seine Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen zueinander verhalten und ob sich im Beobachtungszeitraum die Zugehörigkeit zu einer Ländergruppe in einer Gerechtigkeitsdimension verändert hat.

Aktuelle Ausprägungen in den vier Gerechtigkeitsdimensionen im Ländervergleich

Der nachfolgende Ländervergleich geht, wie der im Chancenspiegel 2012 durchgeführte Ländervergleich, ebenfalls davon aus, dass die vier Gerechtigkeitsdimensionen gleichberechtigt nebeneinanderstehen, wir also nicht davon ausgehen, dass etwa die Kompetenzförderung bedeutsamer ist als die Dimension der Durchlässigkeit etc. Wie im Chancenspiegel 2012 wurden wieder nur Indikatoren verwendet, die für alle 16 Länder gleichermaßen aussagekräftig zur Verfügung stehen. So wurde z. B. die Betrachtung der Kompetenzwerte von Kindern mit Migrationshintergrund im Ländervergleich nicht berücksichtigt.

Im Folgenden werden nun zwei Varianten des Ländervergleichs berichtet. Zunächst wird im Sinne der Fortführung des Instruments der Ländervergleich anhand der bisherigen, auch im letzten Chancenspiegel berücksichtigten Subdimensionen berichtet (Tab. 8). Dieser Ländervergleich findet auch Eingang in die zusammenfassende Broschüre des Chancenspiegels. Anschließend wird der Ländervergleich unter Hinzunahme des neuen Indikators der Leistungsstreuung innerhalb der Kompetenzdimension dargelegt (Tab. 9). Aus wissenschaftlicher Sicht bedeutet die Hinzunahme des Indikators eine wichtige, qualitative Weiterentwicklung des Instruments, da durch die Betrachtung der Streuung in-

haltlich ein relevanter und neuer Aspekt der Kompetenzförderung aufgegriffen wird. In Tabelle 7 finden sich die für die Gesamtbetrachtung verwendeten Indikatoren.

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) (Abb. 2)	Diagnose von Förderbedarf
2	Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Exklusionsquote) (Abb. 4)	Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf
3	Anteil Schülerinnen und Schüler im Ganzttag an allen Schülerinnen und Schülern (Abb. 6)	Nutzung von Ganzttag
DURCHLÄSSIGKEIT		
4	Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen (Abb. 8)	Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen, Fokus Gymnasium
5	Wechsel zwischen den Schularten: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechsel (Abb. 11)	Schulartwechsel in der Sekundarstufe
6	Anteil der Wiederholerrinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I und II (Abb. 12)	Klassenwiederholungen
7	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren im Berufsbildungssystem nach schulischer Vorbildung, Fokus: Duales System und Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss (Abb. 13)	Disparitäten beim Einmünden in die Anschlussstelle Berufsbildungssystem
KOMPETENZFÖRDERUNG		
8	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Grundschule (Untersuchungen zu den Bildungsstandards) (Abb. 14)	Kompetenzförderung in der Primarstufe
9	Leistungsstreuungen in den Ländern, gemessen an den Standardabweichungen (Untersuchungen zu den Bildungsstandards) (Abb. 15)	Heterogenität in den Schülerleistungen
10	Erreichte Kompetenzwerte der oberen 10 Prozent (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards) (Abb. 17)	Kompetenzförderung der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe
11	Erreichte Kompetenzwerte der unteren 10 Prozent (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards) (Abb. 18)	Kompetenzförderung der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe
12	Vorsprung der Schülerinnen und Schüler aus oberen EGP-Klassen zu Schülerinnen und Schülern aus unteren EGP-Klassen in den Kompetenzwerten (Untersuchungen zu den Bildungsstandards) (Abb. 20)	Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in der Primarstufe
ZERTIFIKATSVERGABE		
13	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife (Abb. 22)	Höchster allgemeinbildender Abschluss
14	Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss (Abb. 23)	Schulabgänge ohne Abschluss

* Die Einbeziehung des Indikators zur Streuung (9) in den Ländervergleich als neuer inhaltlicher Aspekt der Dimension der Kompetenzförderung zieht in dieser Dimension veränderte Zuordnungen zu den Ländergruppen nach sich, sodass nachfolgend beide Varianten des Ländervergleichs berichtet werden, sowohl mit als auch ohne Einbezug des Indikators.

Für jede der vier Dimensionen wurde zunächst ein Gesamtscore berechnet, wobei die folgende Regel zugrunde gelegt wird: Die von den einzelnen Ländern erreich-

Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung

ten Rangplätze bezüglich der Indikatoren werden mit Punktwerten versehen: Platz 1 = 1 Punkt, Platz 2 = 2 Punkte usw. bis Platz 16 = 16 Punkte. Niedrigere Punktwerte symbolisieren somit bessere Platzierungen. Daraus folgt, dass sich nach einer Summierung der Punkte je Dimension niedrigere Gesamtscores als obere Rangplätze darstellen lassen. Bei gleicher Punktzahl wurde ein Platz doppelt vergeben.

Jedes Land weist nun eine Gesamtsumme an Punkten auf, wonach sich die Länder wiederum nach der Gruppenlogik des Chancenspiegels in eine obere Gruppe (vier Länder mit niedrigeren Werten), eine mittlere Gruppen (acht Länder mit mittleren Werten) sowie eine untere Gruppe (vier Länder mit höheren Werten) aufteilen lassen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Zugehörigkeit eines Landes zu einer oberen Gruppe nicht zwangsläufig bedeutet, ein umfassend gerechtes Schulsystem abzubilden, denn die 16 Länder werden immer nur relativ zueinander gemessen. So repräsentiert das Ergebnis einen relativen Maßstab, nicht aber einen absoluten. Führt man den Ländervergleich analog zum letzten Chancenspiegel durch (also vorerst ohne Indikator zur Streuung des Kompetenzmittelwerts), ergeben sich für die Gruppenzugehörigkeiten der Länder folgende Zuordnungen (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Ausprägung in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land, ohne Berücksichtigung des Indikators zur Leistungsstreuung

	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
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 gesamt
 untere Gruppe in der Dimension gesamt

Die Ergebnisse der Analysen zeigen (vgl. Tab. 8): Auch in diesem Berichtsjahr schafft es kein Land, in jeder Gerechtigkeitsdimension in der oberen Gruppe vertreten zu sein. Maximal finden sich einzelne Länder in zwei der vier Dimensionen in der oberen Gruppe. Thüringen gelingt dies sogar, ohne in einer anderen Dimension der unteren Ländergruppe zuzugehören. Bayern und Rheinland-Pfalz befinden sich einmal in einer oberen Gruppe (Kompetenzförderung bzw. Integrationskraft) und gehören in den anderen Dimensionen durchweg den mittleren Ländergruppen an. Daneben gibt es Länder, die neben der Zugehörigkeit zu einer oberen Ländergruppe auch (mindestens) eine Platzierung in der unteren Gruppe aufweisen. Während beispielsweise Baden-Württemberg in der Outputdimension »Zertifikatsvergabe« zu den erfolgreicherer Ländern gehört, befindet sich das Land bei der Integrationskraft in der unteren Ländergruppe. Weiterhin gehört Brandenburg in der Dimension »Durchlässigkeit« zu den Ländern der oberen Gruppe, bei der Zertifikatsvergabe aber zugleich zur unteren Gruppe.

Berlin und Bremen sind in keiner Gerechtigkeitsdimension in der oberen Ländergruppe vertreten. Während Berlin in der Dimension »Kompetenzförderung« eine Position in der unteren Ländergruppe erreicht, gehört Bremen zusätzlich noch in der Dimension »Durchlässigkeit« zu den weniger erfolgreichen Ländern.

Berichtet man den Ländervergleich im Sinne der Weiterentwicklung des Instruments unter Hinzunahme des Aspekts der Leistungsstreuung, lassen sich innerhalb der Kompetenzdimension andere Befunde beobachten (Tab. 9).

Tabelle 9: Ausprägung in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land, unter Hinzunahme des Indikators zur Leistungsstreuung

	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
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 gesamt
 untere Gruppe in der Dimension gesamt

Während Baden-Württemberg und Brandenburg in der Kompetenzdimension nun zu den erfolgreicherer Ländern gehören, fallen Bayern sowie Sachsen-Anhalt in die mittlere Gruppe zurück.

Veränderungen in den vier Gerechtigkeitsdimensionen: Schuljahr 2009/10 bis Schuljahr 2011/12

Für den Vergleich der aktuellen Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen mit dem Stand zum ersten Berichtsjahr ist zu berücksichtigen, dass die Berechnungen aus 2009/10 um die Indikatoren bereinigt wurden, die für die aktuellen Analysen nicht zur Verfügung standen. So können Vergleiche der Gruppenzugehörigkeit zwischen den Jahren in den Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« vorgenommen werden, da hier – mit Ausnahme einzelner Indikatoren, die nicht verfügbar waren oder einiger Daten, die für den Vergleich angepasst werden mussten – jeweils das übereinstimmende Indikatorenset für beide Vergleichsjahre berücksichtigt wird.³²

In der Gerechtigkeitsdimension »Kompetenzförderung« ist ein Vergleich mit den länderbezogenen Ausprägungen des Vorjahres unzulässig. Zum einen wird wegen der Datenverfügbarkeit im Unterschied zum Chancenspiegel 2012 (der auch die Sekundarstufe I berücksichtigt) ausschließlich auf Leistungswerte für die Primarstufe zurückgegriffen. Zum anderen bedingt eine veränderte Indikatorenstruktur infolge der Hinzunahme des Indikators »Leistungsstreuungen der Schüler der Klasse 4«, auf dessen Relevanz bereits hingewiesen wurde, eine besondere, veränderte Dynamik innerhalb dieser Dimension.

Insgesamt lassen sich im Zeitvergleich einige Verschiebungen erkennen: Bei der Integrationskraft konnten fast alle bereits im ersten Berichtsjahr in der oberen Gruppe vertretenen Länder ihre Gruppenzugehörigkeit halten; lediglich Hessen verliert seinen Platz in der oberen Gruppe, während Hamburg nun gegenüber dem Vergleichsjahr in dieser Dimension statt zur mittleren zu der oberen Gruppe zählt. In der unteren Ländergruppe finden sich analog zum Vergleichsjahr die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt; Baden-Württemberg und das Saarland wechseln zugunsten Brandenburgs in die untere Ländergruppe.

Ähnliches lässt sich für die Dimension der Durchlässigkeit beobachten. Die obere Ländergruppe bleibt relativ stabil, nur Sachsen konnte seinen Platz nicht halten; dafür gehört nun Thüringen zu der oberen Ländergruppe. Zwischen der unteren und der mittleren Ländergruppe sind im Vergleich zum Berichtsjahr des ersten Chancenspiegels 2012 zwei Wechsel zu konstatieren: Berlin wechselt von der unteren in die mittlere Gruppe, Bremen gehört im aktuellen Berichtsjahr der unteren Ländergruppe an.

In der Dimension der Zertifikatsvergabe sind ebenfalls Konstanten sowie Fluktuationen zu beobachten. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und das Saarland

konnten ihre Platzierung in der oberen Gruppe halten. Während Berlin von der unteren in die mittlere Gruppe wechselt und Hessen von der mittleren in die obere Gruppe aufsteigt, erlangt Brandenburg nun eine Platzierung in der unteren Ländergruppe.

Zusammenführung der Gerechtigkeitsdimension »Kompetenzförderung« mit den Dimensionen »Integrationskraft« und »Durchlässigkeit«

Einen vergleichenden Überblick über die von den Ländern erzielten aktuellen Ergebnisse je Dimension gibt eine alternative visuelle Darstellung. In den Abbildungen 26 und 27 wird der Outputdimension »Kompetenzförderung« zum einen die Inputdimension »Integrationskraft« gegenübergestellt, zum anderen die Prozessdimension »Durchlässigkeit«. Dabei haben wir auf die Kompetenzförderung als vergleichsweise harte Outputdimension zurückgegriffen, die auf einer länderübergreifenden Testung basiert und somit als relativ fairer Vergleich zu werten ist. Ziel dieses Verfahrens ist es, den Blick noch einmal dezidiert darauf zu richten, in welchem Verhältnis die Ausprägungen in den Dimensionen je Land stehen. Mit dem Fokus auf die Kompetenzförderung als Referenzkategorie für die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems, wird auf die Frage abgestellt, wie es den Ländern gelingt, sowohl integrierende und durchlässige Strukturen zu schaffen als auch gleichzeitig die Kompetenzen der Schüler zu fördern. Dabei wird die Dimension der Kompetenzförderung unter Hinzunahme des Indikators zur Leistungsstreuung abgebildet.

Abbildung 26: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Integrationskraft« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit

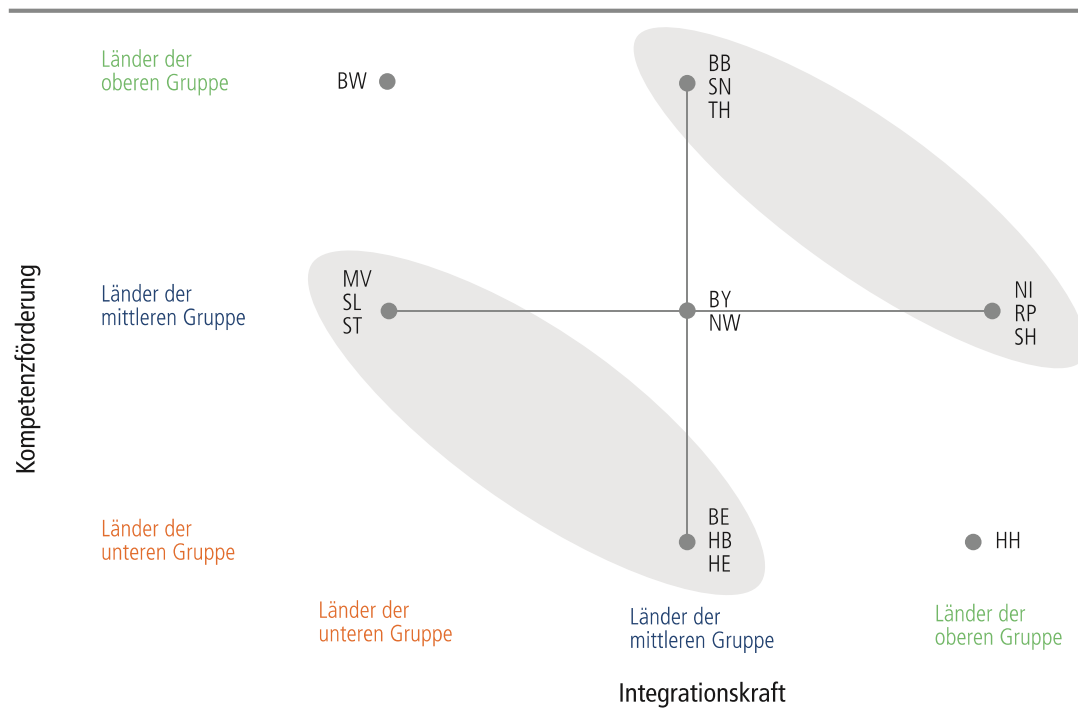
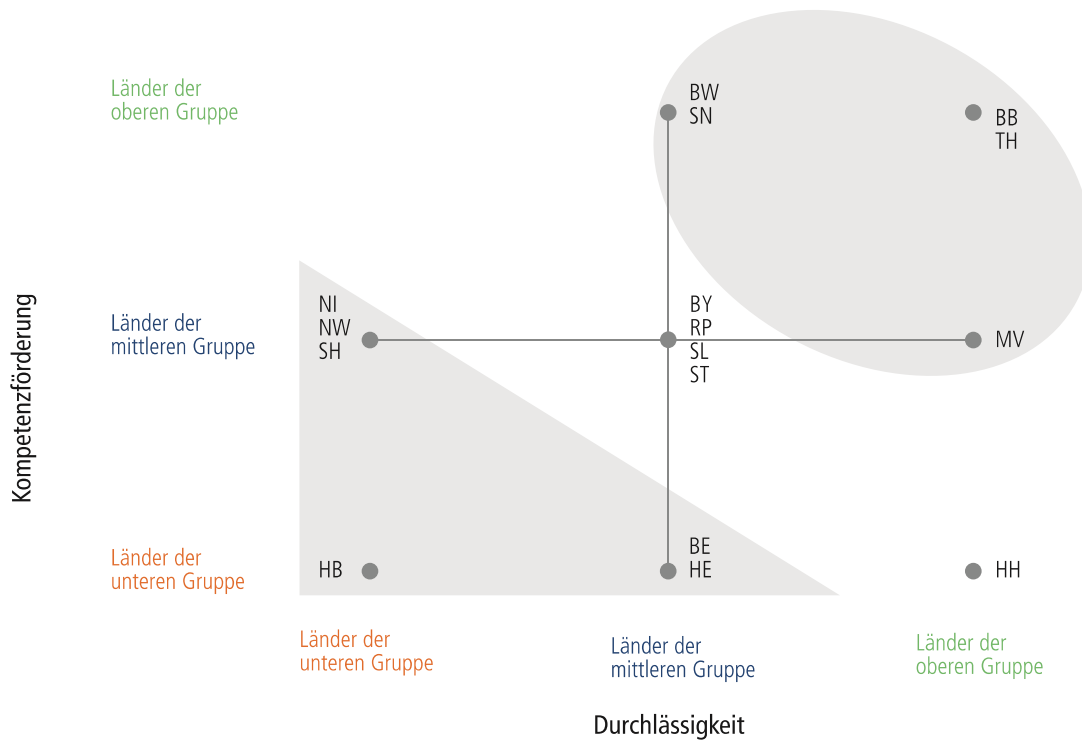


Abbildung 27: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Durchlässigkeit« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit



Anhand von Abbildung 26 wird ersichtlich, dass es einigen Bundesländern offenbar gelingt, obere bzw. mittlere Gruppenzugehörigkeiten sowohl in der Kompetenzförderung als auch in der Integrationskraft zu erzielen (grau unterlegt). Damit sind Brandenburg, Sachsen und Thüringen gemeint, die in der Kompetenzförderung der oberen Gruppe und in der Integrationskraft der mittleren Gruppe angehören. Eine weitere Dreiergruppe (Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) zeigt eine vergleichsweise hohe Integrationskraft bei mittlerer Kompetenzförderung. Allerdings befindet sich kein Land sowohl bei der Kompetenzförderung als auch bei der Integrationskraft in der oberen Ländergruppe. Ebenso durch eine graue Unterlegung gekennzeichnet sind Länder, denen es weniger erfolgreich gelingt, hohe relative Ausprägungen in beiden Dimensionen zu erzielen. Es ist aber auch herauszustellen, dass kein Bundesland in beiden Dimensionen in der unteren Gruppe vertreten ist.

In der Zusammenführung von Kompetenzförderung und Durchlässigkeit (Abb. 27) gelingt es zwei Ländern, Brandenburg und Thüringen, in beiden Dimensionen der oberen Gruppe anzugehören. Des Weiteren gibt es drei Länder (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen), die durch eine Kombination oberer und mittlerer Gruppenzugehörigkeiten ebenfalls vergleichsweise gute Ergebnisse in dieser Zusammenführung erzielen. Dagegen erreicht Bremen in beiden Dimensionen nur die Zugehörigkeit zu der jeweils unteren Ländergruppe. Anderen

Bundesländern gelingt es, neben der Zugehörigkeit zu einer unteren Gruppe in einer Dimension zumindest innerhalb der anderen Dimension in der mittleren Gruppe vertreten zu sein.

Zusammenfassung

Resümierend zeigt sich durch die ländervergleichende Gesamtbetrachtung, dass in jedem Schulsystem gerechtigkeitsrelevante Herausforderungen auszumachen sind, die sich in unterschiedlichen Anteilen an der Zugehörigkeit zu unteren Ländergruppen begründen. Der vorgenommene Zeitvergleich macht darauf aufmerksam, dass es – immer in Relation zu allen Ländern – Schulsystemen vereinzelt gelingt, innerhalb des betrachteten Zeitraums vom Schuljahr 2009/10 bis 2011/12 positive Wertveränderungen zu erzeugen und einen gruppenbezogenen Aufwärtswechsel zu realisieren. Es wurde eingangs bereits darauf hingewiesen, dass innerhalb des kurzen Betrachtungszeitraums keine erheblichen Veränderungen in den Schulsystemen zu erwarten sind.

Erklärungen für das gezeichnete Bild zu den Ausprägungen der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme lassen sich aus den hier dargestellten Befunden nicht ableiten. Relevante Faktoren können in länderspezifischen Schwerpunktsetzungen und in den Schulstrukturen gesucht werden. Trotzdem kann festgehalten werden, dass es sich gewiss nicht ausschließt, gleichsam durchlässige und kompetenzfördernde Schulsysteme zu etablieren. Ebenso sind vergleichsweise hohe Ausprägungen in der Integrationskraft und der Kompetenzförderung miteinander vereinbar. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Länder, denen dies nicht oder kaum gelingt.

Die angedeuteten Defizite gilt es – aus der Gerechtigkeitsperspektive besehen – tiefergehend zu analysieren und zu beheben. Dieser Auftrag gilt unisono für alle betrachteten Systeme, gibt es doch in allen Ländern Anlässe für Kritik an den bestehenden Verhältnissen. Um Handlungsbedarfe verlässlich zu identifizieren, müssen allerdings die hinter den Dimensionen stehenden Ausprägungen in den einzelnen Indikatoren, bestenfalls im dimensionenübergreifenden Quervergleich der Indikatoren, Basis der Überlegungen sein.

III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur Unterstützung des schulischen Ganztagsausbaus

1. Einleitung

In seiner Funktion als Analyseinstrument erkennt der Chancenspiegel die Bereitstellung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote als einen zentralen Aspekt zur Generierung chancengerechter Verhältnisse in Schulsystemen an. Die Ganztagschule kann dabei als ein Moment schulischer Sozial- und Systemintegration begriffen werden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Annahme, dass auf den Ebenen der Inhalte und Prozesse im (Ganztags-)Schulalltag qualitative Unterschiede, auch im Vergleich zur Halbtagschule, vorliegen.

Damit eine Ganztagschule überhaupt förderliche Effekte auf Schülerebene, insbesondere für die von der KMK (2002) in das Blickfeld gerückten »Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen« bewirken kann und somit einen »Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit« (Holtappels 2006) leistet, müssen die zusätzlich verfügbaren Gestaltungsspielräume diesen Zielvorstellungen entsprechend genutzt werden.

Die Realisierung eines solchen Anspruchs kann aber nicht gelingen, wenn einfach nur mehr vom Selben angeboten wird. Denn wer »den ganzen Tag, statt den halben, zur Schule geht, muss deswegen nicht besser lesen lernen« (Oelkers 2004: 243). Der schulische Ganzttag kann sogar als Verstärker von Ungerechtigkeit aufgefasst werden, nämlich genau dann, wenn die bloße Verlängerung der Schulzeit des Vormittags dazu führt, die bereits bestehenden Qualitätsniveaus zu reproduzieren, weil einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne eine neue Qualität hervorzu bringen (Oelkers 2010). Schulen mit ohnehin verbesserungsbedürftigen (z. B. pädagogischen, sozialen und infrastrukturellen) Voraussetzungen, denen es verhältnismäßig schlechter gelingt, die Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Schülerschaft positiv zu fördern, werden mit diesem Gedanken angesprochen.

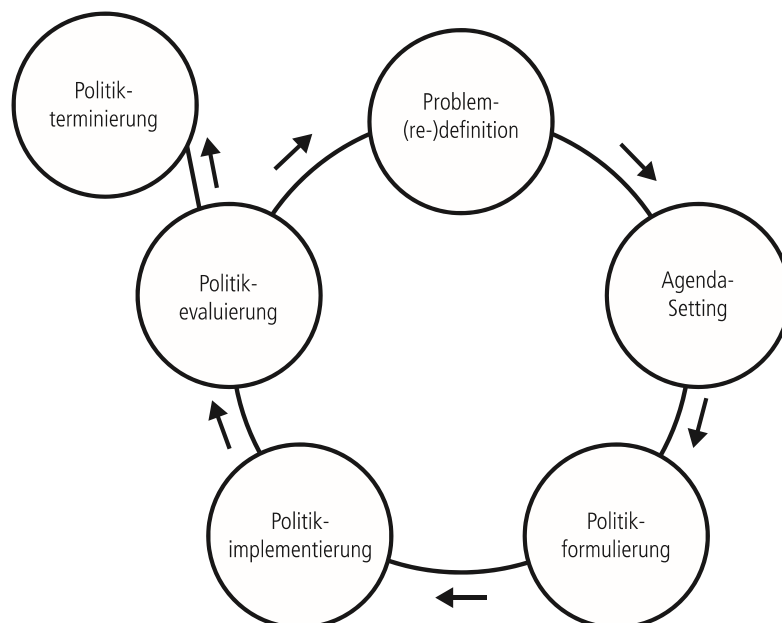
Trotz dieser kritischen Überlegungen wird dem quantitativen wie qualitativen Ausbau der Ganztagschule eine bedeutende Rolle zur Lösung vielfältiger schulsystembezogener Probleme zugeschrieben (Rauschenbach et al. 2012). Seitens ver-

schiedener Akteure des politischen Systems werden zudem auch sozialpolitische sowie arbeitsmarktpolitische Argumente für den Ganztagsausbau artikuliert (Radisch und Klieme 2003). Offensichtlich wird der schulische Ganzttag in vielfältige Erwartungszusammenhänge hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Funktionen gestellt.

Die folgenden Ausführungen zeichnen die Rolle der bildungspolitischen Akteure für die Ganztagsentwicklung im »Nach-PISA-Deutschland« anhand mehrerer Analyseschritte nach. Der Ausbau des Ganztags schulwesens gilt hierzulande im Zuge der Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse als zentraler Bestandteil der bildungspolitischen Agenda (vgl. die KMK-Handlungsfelder; KMK 2002), von der man sich Wirkungen zur Behebung der aufgedeckten problematischen Tatbestände erhofft hat. Daher wird nun in Augenschein genommen, welche Erwartungen an die Ganztagschule gerichtet werden, mit welchen Maßnahmen der Förderung des schulischen Ganztags die Länder aktiv wurden, ob gegebenenfalls Fokussierungen erkennbar sind und ob bzw. in welchen Dimensionen der schulische Ganzttag die erhofften Wirkungen erzielt. Dieser Zugang gibt einen Überblick zu ausgewählten Länderaktivitäten sowie der Effektivität des schulischen Ganztags für den Zeitraum der letzten zwölf Jahre, wobei der Mehrwert vor allem in den Befunden der einzelnen Teilanalysen zu sehen ist.

Das hier gewählte Vorgehen erhebt nicht den Anspruch, die politische Seite des Ganztagschulausbauprozesses in Deutschland lückenlos abzubilden. Vielmehr soll entlang mehrerer empirisch darstellbarer Aspekte der Gesamtfortgang der Entwicklung ausschnittartig, aber systematisch vorgestellt werden. Erwähnt werden

Abb. 28: Der idealtypische Policy-Cycle



Quelle: Jann und Wegrich 2009

muss, dass die verantwortlichen Akteure eine Vielzahl weiterer Aktivitäten – etwa die Förderung von Vernetzungsaktivitäten von Ganztagschulen mit Partnern anderer Institutionen im Rahmen von kommunalen Bildungslandschaften – unternehmen, um den Ganztagsausbau quantitativ und qualitativ zu fördern. Die Auswahl der hier herangezogenen Betrachtungsgegenstände orientiert sich auch – dem vergleichenden Ansatz des Chancenspiegels folgend – am Kriterium der diskriminierenden Betrachtung der 16 Schulsysteme.

Als konzeptioneller Orientierungsrahmen dient ein Modell aus der Politikfeldanalyse, der sogenannte *Policy-Cycle* (Jann und Wegrich 2009; Blum und Schubert 2011). Demzufolge sind idealtypisch fünf bzw. sechs Phasen zu unterscheiden, die als Stadien eines Politikprozesses angenommen werden (Abb. 28). Nach der Identifizierung und Spezifizierung eines problematischen Tatbestandes wird die Lösung des Problems auf die politische Agenda gesetzt. Im Anschluss wird nach Lösungsansätzen gesucht, wobei die konkrete Programmatik formuliert und entwickelt wird. Werden diese Instrumente tatsächlich angewendet, folgt die Überprüfung dieser Policy mittels einer Evaluierung. Zuletzt erfolgt entweder eine Neuformulierung bezüglich der Problematik oder der Policy-Cycle endet mit der Terminierung.

Auch wenn eine stringente Anwendung des Policy-Cycles auf den vorliegenden Fall schwierig ist – so liegt etwa das Stadium der Politikterminierung nicht vor und die Phasen der Politikdefinition, des Agenda-Settings sowie der Politikformulierung können mittels des verwendeten Datenmaterials nicht analytisch voneinander getrennt werden –, bietet die Heuristik dennoch einen geeigneten Rahmen für die Analysen. Insofern wird der bildungspolitisch initiierte Ganztagschulenausbau als ein phasenförmiger Politikprozess konzipiert.

Zudem verschränken sich die den einzelnen Stadien zugeordneten Analysegegenstände zeitlich, sodass nicht von einer strikten Abfolge die Rede sein kann, was der Policy-Cycle auch nicht beansprucht. Erkenntnisse über die politische Prozesshaftigkeit des Ganztagschulenausbaus in Deutschland bieten beispielsweise Fallstudien von Tillmann et al. (2008). Was mit unserem am Modell des Policy-Cycles orientierten Vorgehen gezeigt werden kann, sind Stationen des politischen Prozesses »Ganztagschulenausbau in Deutschland«.

Die Analyse vollzieht sich in sechs Schritten und fokussiert verschiedene Teilbereiche der Ganztagschulentwicklung hierzulande:

1. Zunächst soll der Entstehungszusammenhang des Ganztagschulenausbaus in Deutschland der letzten Jahre skizziert werden.
2. Danach werden Ergebnisse einer qualitativen Dokumentenanalyse von Pressemitteilungen der Kultusministerien vorgestellt. Dieser Zugang soll erste Aufschlüsse darüber geben, in welche ziel- und zweckbezogenen Zusammenhänge der Ausbau des schulischen Ganztags in den letzten Jahren seitens der zentralen bildungspolitischen Akteure der Länder gestellt wurde. Hiermit werden Teilprozesse der *Problemdefinition*, des *Agenda-Settings* sowie der *Politikformulierung* fokussiert, die nicht nur am Anfang des Ganztagsausbaus stehen, sondern über einen definierten Zeitraum nachvollzogen werden.

3. Daran anschließend soll berichtet werden, welchen Stellenwert der Ganztags in den Schulgesetzen der Länder erhält und ob gegebenenfalls Unterschiede in den schulart- und organisationsformspezifischen Schwerpunktsetzungen festzustellen sind. Gesetzestexte zeigen, dass ein politisches Programm rechtlich *implementiert* ist.
4. Es folgt eine Analyse des »Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung« (nachfolgend unter dem Akronym IZBB geführt), welches im Jahr 2003 gestartet wurde und bis 2009 eine Bundesförderung für den Ausbau des Ganztags vorsah. Hier wird die *Implementierung* des politischen Programms unter Verteilungsgesichtspunkten beobachtet.
5. Daran anknüpfend wird ein Einblick in die Unterstützungsleistungen für Ganztagschulen seitens der Landesregierungen gegeben. Als Beobachtungsgegenstand wird hierfür die Förderung mit zusätzlichen Stellen für Lehrkräfte als ein weiteres Merkmal der *Politikimplementierung* gewählt.
6. Abschließend steht ein dezidierter Blick in die derzeitige wissenschaftliche Befundlage mit Fokus auf die Bedeutung der Ganztagschule für die Erreichung chancengerechter Verhältnisse. Dies geschieht anhand einer Einordnung aktueller Forschungsbefunde zum schulischen Ganztags in den konzeptionellen Rahmen des Chancenspiegels. Hier wird aus Sicht der Wissenschaft ein *evaluativer* Blick auf die Wirkung der vollzogenen Politik geworfen.

Dieser Ansatz ermöglicht eine systematische Erfassung des Gegenstands in bildungspolitischer Perspektive. Zudem lassen sich die Ergebnisse unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten beleuchten. Die Resultate der Einzelanalysen werden dabei zunächst jeweils singular vorgestellt. Neben einer kurzen Einführung in den Gegenstand werden auch die jeweilige Datengrundlage und das methodische Vorgehen beschrieben. Zuletzt werden die Ergebnisse noch einmal zusammenfassend diskutiert.

2. Das bildungspolitische Ereignis »PISA 2000« als Impuls für die jüngere Ganztagschulentwicklung

Die jüngere Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland ist eng verbunden mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000, spielte doch bis dato »das Thema Ganztagschule in der Bundesrepublik eine eher untergeordnete Rolle« (Kuhlmann 2012: 26).³³ Im Zuge der einsetzenden Diskussion um das unerwartet ungünstige Abschneiden der deutschen Studienteilnehmenden haben sich alle 16 Länder in einer Plenarsitzung der KMK darauf verständigt, den Anteil der Heranwachsenden in schulischen Ganztagsangeboten deutlich zu erhöhen (Tillmann et al. 2008). Zeitgleich mit der Veröffentlichung der Resultate aus der PISA-I-Studie im Dezember 2001 wurde ein sieben Handlungsfelder umfassender Katalog der KMK vorgestellt. Demnach sollten auch »Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und

außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen« (KMK 2002: 7) seitens der Länder und der Kultusministerkonferenz ergriffen werden.

Hiermit wurde der Ganztagschulausbau als eines der zentralen bildungspolitischen Reformprojekte benannt, mit dem die durch die PISA-Studie aufgedeckten Missstände bearbeitet werden sollen, namentlich die diagnostizierten Kompetenzdefizite deutscher Schüler sowie der vergleichsweise hohe Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf den individuellen Kompetenzerwerb. Nach Einschätzung der KMK haben die Befunde des PISA-Ländervergleichs auf Ebene der Bundesrepublik (PISA-E) den Vorrang von Maßnahmen in den definierten Feldern bestätigt (KMK 2002).

Dies ist als ein Hinweis darauf zu werten, dass die damals im Amt stehenden obersten bildungspolitischen Ländervertreter in der Bildung und Betreuung von Schülern in Schulen mit Ganztagsangeboten eine adäquate Handlungsweise zur Förderung der Kompetenzentwicklung sahen. Zwar wurden in einzelnen Ländern bereits vor der ersten PISA-Studie Anstrengungen beim Ausbau der Ganztagschullandschaft unternommen; die besondere Symbolik der Aufnahme dieses Programms in den KMK-Handlungskatalog besteht aber darin, dass die Ganztagschulen nun in einen spezifischen Wirkungszusammenhang gestellt werden: »Es wird von nun an davon ausgegangen, dass sie dazu beitragen können, die durch PISA aufgedeckten pädagogischen und sozialen Probleme zu beheben« (Tillmann et al. 2008: 379). Im Bewusstsein der unabweisbaren Heterogenität der angewendeten Legitimationsfiguren (Kolbe et al. 2009) gründet sich der bildungspolitisch initiierte Ganztagschulausbau zuvorderst auf dieser Annahme.

Nachfolgend wird anhand einer Analyse von Pressemitteilungen der Kultusministerien der Länder zunächst gezeigt, in welcher differenzierte Zusammenhänge der schulische Ganztagsunterricht gestellt wird. Was die Ganztagschule empirisch nachweisbar zu leisten vermag – besonders in Bezug auf die Realisierung chancengerechter Verhältnisse auch unter dem Fokus einer verbesserten Kompetenzförderung im Schulwesen – wird in einem eigenen Unterkapitel weiter unten vorgestellt.

3. Zur bildungspolitischen Kommunikation des schulischen Ganztags in der Öffentlichkeit

Für eine systematische Betrachtung bildungspolitischer Einordnungen, die auf den Ganztagsunterricht bezogen vorgenommen werden, haben wir als Informationsträger unserer qualitativen Textanalyse Pressemitteilungen der Kultusministerien der Länder gewählt. Eine wesentliche Funktion der Pressemitteilung als Kommunikationsmedium der Ministerien ist es, die Umwelt, insbesondere die allgemeine Presse, mit Informationen zu aufgelegten Programmen und aktuellen Aktivitäten zu versorgen. Daneben können sie als Instrumente öffentlicher Meinungsbildung des politi-

schen Systems (Marcinowski 2002) aufgefasst werden. Mittels Pressemitteilungen werden unter anderem Einschätzungen und Interpretationen transportiert, die in Bezug auf ein bestimmtes gesellschaftliches Phänomen gebildet und gegenüber der Öffentlichkeit vertreten werden. Unter Bezugnahme auf den Policy-Cycle als heuristischen Orientierungsrahmen spiegeln sich darin vor allem Prozesse der Problemdefinition, des Agenda-Settings sowie der Politikformulierung.

Weitere geeignete Dokumente, alternativ zur Pressemitteilung, sind beispielsweise Verordnungen, Erlasse, Ministerreden sowie veröffentlichte Maßnahmenkataloge und Informationsschreiben (Tillmann et al. 2008). Aus forschungspragmatischen und materialimmanenten Gründen beschränken wir unsere Analyse auf Pressemitteilungen. Einerseits sind diese relativ leicht zugänglich und beinhalten einen befriedigenden Umfang an verwertbaren Textsequenzen; andererseits ergab unsere Sichtung der infrage kommenden Dokumentensorten, dass gerade über dieses Medium politische Botschaften und Zielvorstellungen sowie Einordnungen einzelner Gegenstände in gesellschaftliche Zusammenhänge transportiert werden.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Unsere Untersuchungen beziehen sich auf alle verfügbaren Pressemitteilungen aus den Jahren 2003 bis Juli 2012. Dieser Zeitraum wurde gewählt, da im Jahr 2003 das bereits erwähnte IZBB-Programm gestartet wurde und zu erwarten ist, dass im Zuge dessen die Thematisierung des Ganztags in allen Bundesländern eine gesteigerte Aufmerksamkeit erfährt. Für den Quellenzugang zu den Dokumenten wurden verschiedene Wege gewählt, die, insofern es notwendig war, stufenweise gegangen wurden. Zunächst wurde auf den Homepages der Kultusministerien nach entsprechenden Dokumenten recherchiert. Für einige Bundesländer ließen sich mittels einer Schlagwortsuche über den Begriff »Ganztag« alle Pressemitteilungen bis zurück ins Jahr 2003 finden. Gelingt dies nicht, wurde Kontakt zu den Pressestellen der Ministerien aufgenommen. Diese ließen uns zum Teil Material aus ihren Papierarchiven zukommen. Insgesamt konnten so länderspezifisch unterschiedlich große Kontingente an Material zusammentragen werden. Für die gesamte Analyse konnten berücksichtigt werden über alle Länder 278 relevante Ausschnitte aus den Pressemitteilungen. Diese Anzahl entspricht 51,3 Prozent des gesichteten Gesamtmaterials.

Für die Auswertung der Pressemitteilungen musste das Material aufbereitet werden. In die Analyse einbezogen wurden nur Texte, die Ziel- und Zweckäußerungen zum Thema »Ganztag« enthalten oder den Ganztag mit anderen bildungspolitischen Themen verknüpfen. Unbrauchbare Stücke wurden hingegen aussortiert. Hierzu zählen Texte, die ausschließlich deskriptiv über Aktivitäten der Kultusministerien mit Bezug zum Ganztagesthema berichten, etwa über Auftritte von Ministeriumsvertretern im Rahmen von symbolischen Übergaben von Fördergeldern und von Schulbesuchen.

Erschlossen wurde das Material über ein Kategoriensystem, welches sowohl induktiven als auch deduktiven Herleitungen entspringt. Die im Hinblick auf die Gruppe der Schüler geäußerten Annahmen zur Relevanz der Ganztagschule wurden anhand der von Fend (2008) spezifizierten Wirkungsbereiche des Bildungssystems, also der Enkulturation, der Qualifikation, der Allokation und der Integration, bei Schülern kategorial erfasst. Eingeflossen sind auch in der Fachliteratur zum schulischen Ganztags verhandelte Kategorien wie »Qualitäts- und Schulentwicklung«, »Zeitliche Neustrukturierung« oder »Kooperation und Vernetzung« (z. B. Rauschenbach et al. 2012). Weitere Kategorien, die vielmehr kontextbezogene funktionale Bestimmungen angeben, wie etwa die »Vereinbarkeit von Familie und Beruf« (Züchner 2008) oder die »Entkopplung der Bildungschancen von der sozialen Herkunft« (Steiner 2009), sind ebenso fest im wissenschaftlichen und auch bildungspolitischen Diskurs verhaftet.

Sämtliche ausgewählten Texte wurden im Rahmen einer Inhaltsanalyse gemäß dem Kategoriensystem computergestützt codiert und hierbei sinnhaft den zugrunde gelegten Kategorien zugeordnet (Bos und Tarnai 1989; Mayring 2000). Das gesamte zu analysierende Material wurde jeweils von zwei Personen codiert. Die Interkoderreliabilität³⁴ beträgt .77, was als ein befriedigender Wert für die Übereinstimmung der verteilten Codings auf das Textmaterial gilt (Bos 1989).

Ergebnisse: Verortung des Ganztags in der politischen Kommunikation

Im Spannungsfeld von Deduktion und Induktion wurden drei übergeordnete Hauptkategorien zur Analyse der ausgewählten Pressemitteilungen formuliert (Tabelle 10). Einmal wird auf die *bildungspolitischen kommunizierten Einordnungen des Ganztags* abgestellt, die einen expliziten Fokus auf die Schüler aufweisen. Hierbei wurden die vier Subkategorien dem Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft Helmut Fends (2006: 51) entnommen. Gezeigt wird demnach, in welchen Ausmaßen dem schulischen Ganztags seitens der Bildungspolitik Wirkmächtigkeit in Bezug auf die von Fend angegebenen Funktionsbereiche der Schule bezogen auf das Individuum zugesprochen wird. Es zeigt sich, dass artikuliert *schülerbezogene Einordnungen* vor allem auf die qualifizierende Funktion des verlängerten Schultags abstellten (83 Nennungen). In einer Pressemitteilung etwa heißt es: »Gerade in Ganztagsklassen sei es möglich, Wissen und Können, aber auch Selbst- und Sozialkompetenzen vertieft zu erwerben« (PM, BY 21, 2008).³⁵ Dies entspricht der im Nachgang zu PISA 2000 implizit verbreiteten Unterstellung, ganztägig arbeitende Schulen böten günstigere Bedingungen für den Kompetenzerwerb (Tillmann et al. 2008). Außerdem fällt eine verhältnismäßig hohe Zahl an Nennungen auf die Integrationsfunktion (44): So seien Schulen mit Ganztagsangeboten »nicht nur Orte des Lernens, sondern auch Orte der Begegnung« (PM, SN 10, 2010). Dagegen wird der Ganztags seltener im Zusammenhang mit den beiden Wirkungsbereichen Enkulturation (19), also der Heranführung an die kulturellen Symbolsys-

teme, und Allokation (3), das meint die Positionszuweisung innerhalb der schulischen Leistungshierarchie, gesehen.

Weiterhin werden *organisationsbezogene Einordnungen* seitens der Schulministerien vorgenommen und kommuniziert. Diese Oberkategorie wurde 135-mal benannt, wobei die Ganztagschule vorrangig als ein Vehikel zur Kooperation und Vernetzung (31 Nennungen) sowie zur Integration außerunterrichtlicher Angebote (24 Nennungen) konstruiert wird. Die zugesprochenen Potenziale zur zeitlichen Neustrukturierung (16 Nennungen) oder zur Anwendung neuer Unterrichtsformen und -inhalte (12 Nennungen) werden hingegen nur relativ selten thematisiert. Der Ganztagschule wird somit Potenzial für eine fortschreitende Schulentwicklung zugeschrieben.

Schließlich werden an die Ganztagschule noch Erwartungen gerichtet, die weniger organisational oder pädagogisch gefasst werden können, sondern vielmehr globale gesellschaftliche Bezüge aufweisen. Wir wählen für dieses Bündel an politisch artikulierten Einordnungen das Begriffspaar *gesamtgesellschaftliche Einordnungen*, da hiermit auf allgemein gesellschaftliche, bisweilen als problematisch gekennzeichnete Phänomene verwiesen wird.³⁶ Innerhalb dieser dritten Oberkategorie mit 102 Nennungen erhält der Anspruch, mittels eines erweiterten Angebots die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern, die prominenteste Stellung (47 Nennungen). Aber auch die Auflösung des in verschiedenen Schulleistungsvergleichen festgestellten relativ starken Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg soll mittels der Ganztagschule realisiert werden (28 Nennungen). Zu dieser Verknüpfung heißt es etwa: »Ganztagschulen sollen Schülerinnen und Schülern die Chance geben, besser zu lernen und im internationalen Vergleich wieder Spitzenleistungen zu erbringen, und zugleich helfen, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland zu überwinden« (PM, MV 9, 2005). Des Weiteren wird im Ganztage ein Mittel gesehen, die in bestimmten Sozialräumen vorliegenden erzieherischen und sozialen Defizite zu kompensieren (27 Nennungen).

Die Frage, wieso der Ganztagschule im betrachteten Zeitraum häufig ein gesteigertes qualifikatorisches Potenzial zugesprochen wird, ist aus wissenschaftlicher Sicht nicht abschließend zu beantworten, zumal dieser Zusammenhang angesichts der bislang ausbleibenden empirischen Evidenz aktuell nicht als wahr angenommen werden kann. Nur zwei Erklärungsangebote sollen unterbreitet werden. Es ist denkbar, dass die schulpolitischen Akteure die Lernförderung und Kompetenzentwicklung der Schüler, die wiederum zur Erreichung dieser Ziele vom Ganztage profitieren sollen, als Mittel zur Verwirklichung weiterer Zwecksetzungen ansehen, ohne dies aber zu explizieren. Dem zweiten Erklärungsangebot liegt ein sozialwissenschaftliches Modell zugrunde: Einem Diskurs, wie er hier kursorisch beobachtet wird, liegt häufig eine eigentümliche Stabilität inne; man spricht hier auch von der »narrativen Pfadabhängigkeit« (Brühl, Hofferberth und Rosert 2009). Im »Kampf der Interpretationen« um legitime Sichtweisen sozialer Zusammenhänge (Schwab-Trapp 2001: 273) greifen die an den kommunikativen Prozessen Beteiligten bevorzugt auf bereits existierende Deutungs- und Argumentationsmuster zurück.

Tabelle 10: Entfallene Kodierungen auf die Kategorien bildungspolitischer Einordnungen des schulischen Ganztags

Oberkategorie	Unterkategorie	Anzahl Kodierungen
Schülerbezogene Einordnungen		149
	Qualifikation	83
	Integration	44
	Enkulturation	19
	Allokation	3
Organisationsbezogene Einordnungen		135
	Kooperation und Vernetzung	31
	Qualitäts- und Schulentwicklung	30
	Hinzunahme außerunterrichtlicher Angebote	24
	Neue Schul- und Lernkultur	22
	Zeitliche Neustrukturierung des Schultages	16
	Neue Unterrichtsformen und -inhalte	12
Gesamtgesellschaftliche Einordnungen		102
	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	47
	Entkopplung von Bildungschancen und -erfolg von sozialer Herkunft	28
	Kompensation erzieherischer und sozialer Defizite	27

Dass etwa die beiden am wenigsten angesprochenen schülerbezogenen Dimensionen der Enkulturation und der Allokation im Verhältnis zu den Bereichen Qualifikation und Integration seltener in der politisch-öffentlichen Diskussion um den schulischen Ganzttag thematisiert werden, könnte also dadurch erklärt werden, dass sie zu Beginn der Diskussion weniger prominent platziert wurden. Einen Hinweis darauf liefern wiederum die von der KMK (2002) im Jahr 2001 vorgelegten Handlungsfelder, in denen der Ganztagschulausbau als Maßnahme »mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Förderungsmöglichkeiten« (ebd.: 7) vorgestellt wird. Diese damalige Setzung kann als eine relevante Bezugsgröße für die einzelnen länderspezifischen bildungspolitischen Äußerungen gelten, sodass die Möglichkeit der individuellen Förderung von Kompetenzen mittels der Ganztagschule fortlaufend häufiger betont wird.

Insgesamt kommen wir anhand unserer Analyse zu dem Ergebnis, dass das Reformprojekt Ganztagschule mit vielfältigen Bezügen politisch-medial als ein »Hoffnungsträger für die Zukunft« (Rauschenbach et al. 2012) dargestellt wird. Diese Anspruchskomplexe und Bezugsprobleme werden auch an einigen Textstellen gebündelt kommuniziert. So zeigt eine Pressemitteilung aus dem Jahr 2003 sehr deutlich die kommunizierte gesamtgesellschaftliche Einbettung des schulischen Ganztags:

»Das Bildungssystem in Deutschland hat Nachholbedarf. Auf viele Defizite, die uns die PISA-Studie bescheinigt hat, ist die Ganztagschule eine profunde Antwort. [...] Die Ganztagschule, so die Ministerin, sei primär ein bildungspolitisches Projekt, aber auch aus familien- und frauenpolitischen sowie arbeitsmarkt- sowie wirtschaftspolitischen Gründen sinnvoll« (PM, RP 2, 2003). Sehr deutlich wird die Ganztagschule in multiple Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Wirkungspotenziale gestellt und zudem noch überaus positiv konnotiert. Insbesondere die Qualifizierungsfunktion wird mit der Ganztagschule in den betrachteten bildungspolitischen Äußerungen verbunden.

Gleichwohl sind auch weniger euphorische Einschätzungen zu vernehmen (auch Kuhlmann und Tillmann 2009). In einer Pressemitteilung heißt es etwa: »Selbst die beste Schule kann nie das Zuhause der Kinder und Jugendlichen ersetzen. Ebenso wenig können Ganztagschulen die Verpflichtung zur Aufrechterhaltung außerschulischer Angebote in der Region, von der Musikschule über den Zirkel, vom Verein bis hin zum Sportklub, und verschiedene Formen des sozialen Engagements von Jugendlichen in ihrer Freizeit ersetzen.« Auch andere Ministerien versuchen, den schulischen Ganztags nicht als »Allheilmittel« (PM, SN 1, 2003) zu glorifizieren.

Nachdem oben der Versuch unternommen wurde, die Ebene ministerieller Rhetorik dahingehend zu analysieren, wie der schulische Ganztags zweckbezogen eingeordnet wird, soll nun mit den Schulgesetzen der Länder ein Teilbereich der institutionellen Basis des Schulwesens in den Fokus gerückt werden. Mit der Betrachtung der schulgesetzlichen Verankerung des Ganztags sollen Hinweise für die Bedeutungszumessung dieses Strukturelements gewonnen werden, die dann gegebenenfalls kontrastiv den Erkenntnissen aus der Inhaltsanalyse der Pressemitteilungen entgegengestellt werden können.

4. Verankerungen des Ganztags in den Schulgesetzen der Länder

Als die wichtigsten Regelungsinstrumente für das deutsche Schulwesen gelten die Schulgesetze der Länder, die den rechtlich abgesicherten institutionellen Rahmen des jeweiligen Schulsystems abbilden (siehe hierzu auch das Kapitel zur Rahmenkonzeption des Chancenspiegels). Als Teil des gesamten Schulrechts wird hier unter anderem zum Ausdruck gebracht, welche Bildungsziele mit welchen Mitteln für welche Bezugsgruppen verfolgt werden sollen. Dabei existiert aufgrund der kulturellen Hoheit der Länder für jedes der 16 deutschen Schulsysteme ein eigenes Schulgesetz. Nachfolgend soll im Überblick vorgestellt werden, wie der schulische Ganztags, als ein bedeutendes bildungspolitisches Projekt der letzten zehn Jahre, landesgesetzlich verankert ist und ob gegebenenfalls schulartspezifische Schwerpunktsetzungen nachzuvollziehen sind (aus pragmatischen Gründen können nur einige markante Beispiele gezeigt werden). Mit der gesetzlichen Verankerung wird im Phasenmodell des Policy-Cycles die Politikimplementierung angesprochen.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Alle Schulgesetze der Bundesländer wurden auf relevante Textstellen zu den Schlagworten »Ganztag«, »Ganztagsschule« oder »ganztägige Angebote« hin gesichtet. Daraus ergaben sich Anhaltspunkte für differente Akzentuierungen der Länder, wenngleich die Thematisierung des Ganztags eine auffällige Gleichförmigkeit ausweist. Auf diese Globalauswertung im Sinne einer ersten Zusammenstellung relevanter Textstellen wird nachfolgend Bezug genommen. Einige markante Beispiele werden anhand von Verweisen auf die entsprechenden Sequenzen aus den Gesetzestexten illustriert.

Ergebnisse: Überblick zu einigen Schwerpunktsetzungen in den Schulgesetzen der Länder zum schulischen Ganzttag

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich der schulische Ganzttag in allen 16 Schulgesetzen schriftlich fixiert wiederfinden lässt, wobei nicht alle Länder den Begriff »Ganztagsschule« verwenden. Sachsen und Thüringen etwa benutzen konsequent die Begriffe »Ganztagsangebote« bzw. »außerunterrichtliche Angebote«. Prinzipiell gewähren alle Bundesländer den Schulen und ihren Schulträgern die Möglichkeit, ihren Schülern ganztägige Angebote vorzuhalten oder aber auch die einzelne Schule zu einer Ganztagsschule organisatorisch umzugestalten.

Einige Länder fokussieren explizit für einige Schularten den Betrieb in Ganztagsform, etwa im Fall der Gemeinschaftsschule des Landes Baden-Württemberg. Im dortigen Schulgesetz (§ 8a Abs. 3) heißt es: »Die Gemeinschaftsschule wird in Sekundarstufe I an vier, auf Antrag des Schulträgers und mit Zustimmung der Schulkonferenz an drei Tagen in der Woche als eine für Schüler und Eltern verbindliche (§ 72 Abs. 3) Ganztagsschule in einem Umfang von acht Zeitstunden pro Tag geführt.« Eine ähnliche Hervorhebung findet sich im Schulgesetz von Berlin (§ 19 Abs. 1). Darin ist festgeschrieben, dass sowohl Grundschulen als auch integrierte Sekundarschulen bis einschließlich der zehnten Jahrgangsstufe auch gleichzeitig Ganztagsschulen sind. Einzelne Schulgesetze lassen zudem eine Berücksichtigung der Schulen für Schüler mit besonderen Förderbedarfen erkennen. Im Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (§ 14 Abs. 4) steht: »Die Förderschulen werden als Ganztagsschulen in verpflichtender Form geführt; Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden in Halbtagsform oder als Ganztagsschulen geführt.« Das nordrhein-westfälische Schulgesetz (§ 9 Abs. 1) gibt an, dass Förderschulen mit den Schwerpunkten »geistige Entwicklung« sowie »körperliche und motorische Entwicklung« in der Regel als Ganztagsschulen geführt werden.

Mit Blick auf unterscheidbare Altersgruppen ist in den Gesetzen von Mecklenburg-Vorpommern (§ 39 Abs. 1) für Schüler des Primarbereichs sowie von Hamburg (§ 13 Abs. 1) für Schüler bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres der Anspruch auf Betreuungszeiten außerhalb der Unterrichtszeit festgehalten. Weiterhin legt

Brandenburg in seinem Schulgesetz (§ 3 Abs. 4) ein Augenmerk auf die Schüler mit Förderbedarf, die durch Ganztagsangebote besonders gefördert werden sollen.

Zwei weitere Besonderheiten zeigen sich. Zum einen gibt Mecklenburg-Vorpommern (§ 39 Abs. 4) als einziges Land eine explizite Präferenz für die gebundene Form des Ganztags an und verknüpft diese mit Vorstellungen zur Schulentwicklungsarbeit; zum anderen findet sich im Schulgesetz von Niedersachsen (§ 59a Abs. 1) eine auffällige Stelle zur Regelung von eventuellen Kapazitätsüberschreitungen infolge großer Nachfrage: »Übersteigt die Zahl der Anmeldungen die Zahl der verfügbaren Plätze, so werden die Plätze durch Los vergeben.«

Insgesamt zeigt sich in dieser Zusammenschau ausgewählter Gesetzestexte, dass der Ganzttag rechtlich gesehen durchweg implementiert wurde und in den Schulgesetzen der Länder zudem einige Schwerpunktsetzungen zu finden sind. Allerdings wird zu bedenken gegeben, dass, selbst wenn Ansprüche auf Betreuungszeiten niedergeschrieben sind, daraus keine Rechtsansprüche abzuleiten sind. Generell bestimmen die Schulgesetze in Bezug auf den schulischen Ganzttag zuvorderst die eingeräumten Möglichkeitsräume für Schulträger und Schulen. Dennoch unterstreichen etwaige Priorisierungen beispielsweise von Schularten, Organisationsformen oder Schülergruppen in den Schulgesetzen noch einmal den heterogenen Umgang der Länder mit dem bildungspolitischen Programm »Ganzttag«.

Ein anderer Zugang, sich länderspezifische Schwerpunktsetzungen zu vergegenwärtigen, ist die Analyse der Verteilungsströme von Fördermitteln. Dies ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

5. Zur Verteilung von Fördermaßnahmen aus dem IZBB-Programm in den Ländern

Als weitere Maßnahme der Politikimplementierung wurde das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) im Jahr 2003, also unmittelbar im Anschluss an die Formulierung der bildungspolitischen Handlungsfelder durch die KMK gestartet und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2009) als eines der ehrgeizigsten bundesweiten Schulentwicklungsvorhaben bezeichnet. In der Präambel der Verwaltungsvereinbarung der Bundesrepublik Deutschland und ihren Ländern heißt es (in Auszügen): »Mit dem Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« soll die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich unterstützt und der Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen gegeben werden. Die Qualitätsverbesserung unseres Bildungssystems hat eine nachhaltige gesamtwirtschaftliche Dimension. Durch eine frühzeitige und individuelle Förderung aller Potenziale in der Schule wird ein entscheidender Beitrag für eine erfolgreiche Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit geleistet. [...] Ziel des Programms ist es, zusätzliche Ganztagschulen zu schaffen und bestehende Ganztagschulen qualitativ weiterzuentwickeln« (SPI NRW und BMBF 2010: 2).

Es wird auf zwei wirtschaftliche Bezüge verwiesen: Zum einen stellt der Ganztagsausbau eine Sofortmaßnahme zur Stärkung der Binnenkonjunktur dar, besonders im Bereich der Bauwirtschaft; zum anderen soll mittel- bis langfristig die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit Deutschlands über eine bessere Qualifizierung der Schüler befördert werden.

Insgesamt wurden vonseiten des Bundes³⁷ finanzielle Mittel von 4 Milliarden Euro für die Jahre 2003 bis 2007 zur Verfügung gestellt; der Förderzeitraum wurde anschließend kostenneutral um zwei Jahre bis 2009 verlängert. Die Unterstützungsleistungen waren zweckgebunden für Investitionen zum Aufbau neuer Ganztagschulen, zur Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze sowie zur qualitativen Weiterentwicklung bestehender Ganztagschulen vorgesehen. Zu den förderbaren Investitionen wurden insbesondere Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen, Ausstattungsinvestitionen sowie mit dem Ausbau verbundene Dienstleistungen gezählt. Die Mittel waren somit weniger explizit für die Bedienung der pädagogischen Seite der Ganztagschule vorgesehen, sondern bezogen sich vielmehr auf die Schaffung von Infrastruktur.³⁸

Diese Finanzhilfen des Bundes wurden von den mittelempfangenden Ländern relativ eigenständig verwaltet und auf die Förderanträge verteilt. Sie unterlagen gegenüber dem Bund der Pflicht der Unterrichtung und Rechenschaftslegung. Das Gesamtvolumen wurde nach Maßgabe der Schülerzahlen der Grundschule und der Sekundarstufe I pro Land an der Gesamtheit der Schülerzahlen im Bundesgebiet im Schuljahr 2001/02 aufgeteilt. Demnach bekam das Land Nordrhein-Westfalen das größte Finanzvolumen in Höhe von 913.967.660 Euro zugesprochen; das Land Bremen mit dem geringsten Schüleranteil erhielt 28.282.101 Euro.

Bis zum Ende des Förderzeitraums im Jahr 2009 wurden nach Angaben des BMBF (2009) über alle Länder hinweg 7.191 Schulen aus dem IZBB-Topf gefördert, mit Abstand die meisten davon im größten Bundesland Nordrhein-Westfalen (2.852 Schulen). Die statistische Bilanz verrät zudem, dass rund die Hälfte (52 %) der Fördersumme auf die Grundschule entfiel.

Im Kontext des vom BMBF in Auftrag gegebenen Projektes »Bundesweite Erfassung und Auswertung rechtlicher und konzeptioneller Grundlagen sowie des Mittelabflusses im Rahmen des Bundes-Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung« 2003–2009 (IZBB)«, durchgeführt vom Sozialpädagogischen Institut NRW (SPI NRW), wurden umfangreiche Sammlungen von Rechtsgrundlagen, Zielformulierungen sowie weiterführenden Konzeptionen im Zuge des IZBB in Form von Länderdossiers zusammengetragen (SPI NRW und BMBF 2010). Eine Komponente dieser Dossiers sind Listen über alle geförderten Schulen. Diese sind die Träger der von uns analysierten Daten, die wir anhand folgender Fragestellungen bearbeitet haben: Wie wurden die einzelnen Organisationsformen des Ganztags (offene Formen vs. gebundene Formen) anteilmäßig aus den IZBB-Mitteln gefördert? Wie verteilen sich die Fördermaßnahmen auf die einzelnen Schularten?

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die vom SPI NRW erstellten Listen differenzieren die geförderten Schulen nach den Kategorien »Schulart« und »Organisationsform«. Weiterhin wird angegeben, in welchen Jahren eine Förderung stattfand, wobei eine Einzelschule aber auch mehrmals Empfängerin von Fördergeldern sein konnte. Diese drei Variablen sind in die Auswertungen eingegangen. Die Einheit, in der die Förderungen in diesen Listen ausgewiesen wurden, ist die »Fördermaßnahme«. Es kann somit nur dargestellt werden, wann und wie häufig eine Schule bzw. eine Schulart oder eine Organisationsform Ziel einer Förderung war. Angaben zu den konkreten monetären Volumina der Einzelförderungen werden nicht gemacht.³⁹ Daher muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die nachfolgend berichteten Ergebnisse nur beschränkte Aussagewerte bezüglich der Anteile von Schularten und Organisationsformen des Ganztags am gesamten IZBB haben. Ist beispielsweise für die gebundene Form des Ganztags ein höherer Anteil zu verzeichnen als für die teilgebundene Organisationsform, sagt das noch nichts über die anteilmäßige Berücksichtigung in der Ausschüttung der Fördermittel aus.

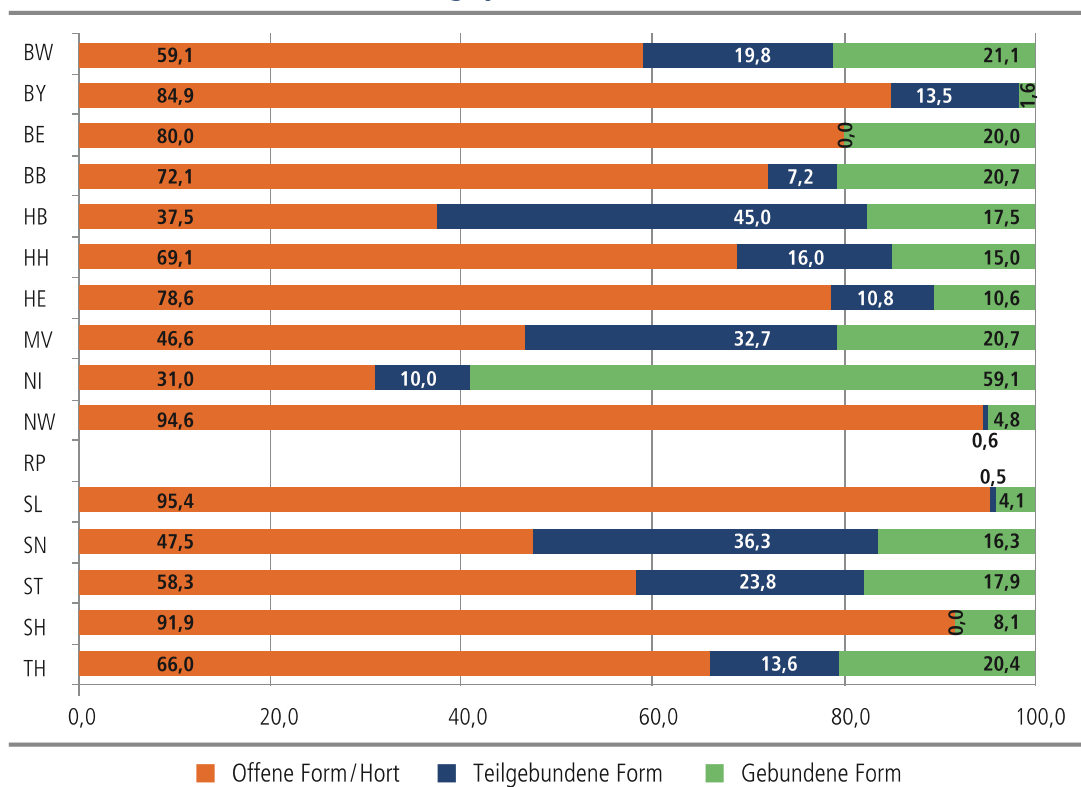
Die Länderlisten zu den Fördermaßnahmen wurden in der benötigten Form aufbereitet und computergestützt ausgezählt. Dafür wurden die zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen relevanten Informationen systematisch extrahiert, sodass schließlich strukturierte Datensätze für jedes Land vorlagen. Im Anschluss konnten diese dann statistisch ausgewertet und deskriptiv dargestellt werden. Die genauen Analyseverfahren werden kurz im Zuge der Darstellung der einzelnen Ergebnisse beschrieben.

Ergebnisse: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Organisationsformen des Ganztags und die Schularten

Für die erste Frage nach den Organisationsformanteilen wurden alle Maßnahmen je Land zusammengefasst und die Anteile der Fördermaßnahmen berechnet, die unter die jeweilige Kategorie fallen. Die Anteilswerte der IZBB-Fördermaßnahmen stellen sich wie folgt dar (Abb. 29): Deutlich zu erkennen sind die hohen Anteilswerte für die offene Ganztagsform in fast allen Ländern; besonders auffällig sind Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Schleswig-Holstein sowie Bayern mit Anteilswerten zwischen rund 85 Prozent und 95 Prozent der Fördermaßnahmen für den offenen Ganztagsform. Eher gering scheint die Aufmerksamkeit für die teilgebundene Ganztagsform. Werte oberhalb der 20-Prozent-Marke weisen nur vier Länder auf; ein Einzelfall ist Bremen, wo 45 Prozent aller Fördermaßnahmen auf diese Form entfallen.

Einen herausgehobenen Stellenwert erfuhr der voll gebundene Ganztags im Rahmen des IZBB allein in Niedersachsen. Mit knapp 60 Prozent ist dieser die mit Abstand am häufigsten adressierte Organisationsform gemessen an den eingesetzten Fördermaßnahmen aus dem IZBB-Topf. Diesbezüglich weisen vergleichsweise un-

Abbildung 29: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Organisationsformen des Ganztags je Land*, 2003–2009



Angaben in Prozent

*Für Rheinland-Pfalz liegen keine relevanten Informationen vor (Angaben zur Organisationsform).

terdurchschnittliche Werte für den gebundenen Ganzttag die Länder Bayern, Nordrhein-Westfalen und das Saarland auf. Insgesamt betrachtet wurde das IZBB seitens der Landesregierungen offensichtlich vor allem als Möglichkeit der Förderung eben derjenigen Ganztagsform genutzt, welche die geringsten Bindekräfte ausweist.

Da, wie bereits dargelegt, keine Informationen über die genauen Geldvolumina der Einzelfördermaßnahmen frei verfügbar sind, wurde auf Grundlage der angegebenen Gesamtfördersumme pro Land sowie der ermittelten absoluten Werte der Fördermaßnahmen für jedes Bundesland ein durchschnittlicher Summenwert je Einzelförderung berechnet (Tab. 11). Zu diesem Zweck wurde die Gesamtfördersumme durch die Anzahl aller Fördermaßnahmen dividiert. Im Ergebnis zeigt sich: Gerade die beiden Länder, deren Anteilswerte für den offenen Ganzttag am höchsten liegen, nämlich Nordrhein-Westfalen und das Saarland, weisen die geringsten durchschnittlichen Förderbeträge auf. Für andere Länder hingegen, mit einer eher ausgewogenen Verteilung der Fördermaßnahmen auf die Organisationsformen, wie Sachsen-Anhalt oder Sachsen, konnten relativ hohe durchschnittliche Förderbeträge ermittelt werden. Zwar stellt sich kein statistisch haltbarer Zusammenhang aus dieser Berechnung dar, doch kommt die Frage auf, ob die Förderung des

offenen Ganztags strategischen Erwägungen unterlag, da man hier die Chance sah, die zugestandenen Fördermittel vor allem in die Fläche zu verteilen.

Tabelle 11: Durchschnittliche Summenhöhen je IZBB-Einzelfördermaßnahme in Euro

Land	Durchschnittliche Summenhöhe
Sachsen-Anhalt	740.438,65
Bayern	595.541,89
Sachsen	521.727,28
Niedersachsen	473.162,38
Thüringen	389.276,35
Baden-Württemberg	386.474,30
Bremen	353.526,26
Hessen	335.327,03
Mecklenburg-Vorpommern	289.365,08
Schleswig-Holstein	286.105,06
Rheinland-Pfalz	170.922,15
Berlin	135.406,08
Brandenburg	128.385,61
Hamburg	124.357,67
Nordrhein-Westfalen	109.535,91
Saarland	84.110,50

Zur Frage, wie sich die Fördermaßnahmen auf die einzelnen Schularten verteilen, zeigen die Länderdiagramme die visualisierten Ergebnisse (Abb. 30). Diese enthält für jedes Land mehrere Informationen. Zum einen wird für jede im jeweiligen Land im Betrachtungszeitraum existierende allgemeinbildende Schulart angegeben, wie hoch die für die Jahre 2003 bis 2009 gemittelten Anteile dieser Schulart gemessen an allen Schulen sind. Diesem Wert wird der Anteilswert gegenübergestellt, der Aufschluss darüber gibt, wie häufig die Schulart mit Förderaktivitäten versehen wurde. Man möchte vermuten, dass sich die beiden Anteilswerte ungefähr entsprechen, also die Schulart korrespondierend zu ihrer relativen Stärke an der Schullandschaft des Landes mit IZBB-Fördermaßnahmen bestückt wird. Die Ergebnisse vermitteln allerdings ein differenziertes Bild. Wieder sind eindeutige Schwerpunktsetzungen der Bundesländer zu erkennen.

Gemessen am Anteil der Schulart wurde in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Bremen, im Saarland und Brandenburg die IZBB-Förderung verstärkt auf die Grundschule angewendet. Andere Länder wie Schleswig-Holstein und Thüringen fördereten besonders die mittleren Schularten (Hauptschule, SMBG und Realschule). Und wiederum andere, etwa Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg, konzentrieren sich auf die dem Anspruch nach höchste Schulart, das Gymnasium.

Abbildung 30: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Schularten und Anteile der jeweiligen Schularten an allen Schulen, 2003–2009



Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit



Angaben in Prozent

Mittlere Schularten: SMBG, HS, RS

Quellen: SPI NRW und BMBF 2010; Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen

Diese Art der Darstellung lässt länderbezogen nur vorsichtige Aussagen zu. Eine Aufschlüsselung der auf die einzelnen Schularten entfallenden realen Fördersummen würde das Informationsniveau deutlich erhöhen. Dennoch kann die hier angebotene Ergebnispräsentation erste Hinweise auf die Augenmerke der Landesregierungen hinsichtlich der Berücksichtigung von Schularten in der IZBB-Förderung geben. Auf jeden Fall ist das IZBB Ausdruck bildungspolitischer Anstrengungen und zeigt, dass das Ganztagsprogramm politisch implementiert wurde. Einen Mehrwert würden zukünftige weitergehende Analysen liefern, die eine systematische Verknüpfung der hier gefundenen Verteilungen mit den dokumentierten Strategien der Länder (etwa mit den Schulgesetzen, siehe oben) hinsichtlich ihrer geäußerten Prämissen im Ganztagschulausbau vornehmen. Auch ist zu schauen, welche anderen Finanzierungsströme, etwa seitens kommunaler Schulträger, nachzuvollziehen sind.

6. Regelungen zu ressourcenbezogenen Unterstützungsleistungen der Länder für Schulen mit Ganztagsangeboten: Fokus zusätzliches Lehrpersonal

Im Folgenden wird das Augenmerk auf die Aktivitäten der Länder im Hinblick auf die Unterstützung von ganztätig arbeitenden Schulen mit Fokus auf die Förderung des Unterrichtsbezugs gelegt. Es soll dargestellt werden, mit welchen personellen Ressourcen, konkret der Ressource »zusätzliches Lehrpersonal«, die Ganztagschulen von den Landesregierungen ausgestattet werden. Hier steht die Frage im Raum, mit welchen faktisch nachvollziehbaren Unterstützungsleistungen sich die politischen Akteure für den Ganztagsschulbetrieb engagieren. Diese Betrachtungsweise stellt eine Variante dar, jenseits bildungspolitischer Absichtsbekundungen und rhetorischer Programmformulierungen danach zu schauen, wie sich der Stellenwert des schulischen Ganztags darstellt.

Zu diesem Zweck wurde untersucht, welche Umfänge an zusätzlichem Lehrpersonal die Länder für ihre ganztätig arbeitenden Schulen vorsehen. Damit bilden wir einen für die Schaffung und Aufrechterhaltung schulischer Angebote am Nachmittag wichtigen Ermöglichungsraum ab, denn der »Umfang von Personalressourcen sowie die professionelle Ausrichtung und Qualifikation zählen zu den grundlegenden Bedingungen eines funktionierenden Ganztagsbetriebs« (Höhmann, Bergmann und Gebauer 2007: 77). Wenngleich mit der Etablierung von Ganztagschulen zu Recht Ansprüche an eine konzeptionelle Neuausrichtung im Sinne einer stärkeren Verknüpfung von Bildung, Betreuung und Erziehung (Rauschenbach 2009) geäußert werden und bereits die Realität in Ganztagschulen vielerorts von multiprofessionellen Kooperationen (Steiner und Tillmann 2011) geprägt wird, muss es als ein Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen verstanden werden, einen Mindestanteil von Lehrpersonen im Nachmittagsbereich einzusetzen (Tillmann 2011). Gerade für die Arbeitsfelder Unterricht, Übung und Fördermaßnahmen sind nach wie vor fast ausnahmslos Lehrkräfte zuständig (Ipfling 2005).

Alle diese Sachverhalte begründen die Ganztagschule als ein neues Feld staatlicher Steuerung. Politik und Staat als eigentliche Treiber der Ganztagschulentwick-

lung (Tillmann 2011) stehen in der Verantwortung, für eine befriedigende Zuweisung pädagogischen Lehrpersonals zu sorgen, welches die professionellen Voraussetzungen mitbringt, um an den zentralen bildungspolitischen Zielsetzungen des Ganztags, einer verbesserten individuellen Förderung von Schülern, mitzuwirken. Hier bleibt unklar, was als hinreichendes Maß an zusätzlichem Lehrpersonal für Ganztagschulen gelten kann. Ältere Empfehlungen belaufen sich auf ein Mehr an Lehrkräften an Ganztagschulen gegenüber den Halbtagschulen von etwa einem Drittel (Deutscher Bildungsrat 1971), neuere Berechnungen für den gebundenen Ganztags ermittelten in zwei Varianten erforderliche Zuschläge von 18 bzw. 36 Prozent für pädagogisches Personal; davon machen je Variante die Lehrkräfte einen 50-prozentigen Anteil aus (Klemm 2012a).

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Entgegen der Annahme, dass eine derart zentrale Angelegenheit wie die Regelung personeller Ressourcen für den Betrieb des schulischen Ganztags wenn schon nicht schulgesetzlich, so doch zumindest in Form anderer rechtlicher Vorschriften (Richtlinien, Erlasse etc.) seitens der Länder geregelt sein muss, ist festzustellen, dass dies nicht immer der Fall ist. Informieren einige Länder zumindest über die Webseiten ihrer Kultusministerien sowie via leicht zugänglicher rechtlicher Dokumente über ihre jeweiligen Verfahren, waren für andere über die Internetrecherche keine diesbezüglichen Informationen erhältlich. In diesen Fällen wurde daher Kontakt zu den Kultusministerien aufgenommen. Auf diesem Wege konnten für jedes Land verwertbare Informationsträger zusammengestellt werden. Allerdings unterscheiden sich diese in der Form. So bilden für einige Länder interne Ganztagskonzepte oder Eckpunkte-papiere die Grundlage für die Zuweisung von Lehrpersonal, für andere hingegen vermeintlich verbindlichere Formen der Anordnung, wie beispielsweise Verwaltungsvorschriften. Für diejenigen Dokumente, die nicht den Status eines Erlasses oder Ähnlichem besitzen, wurden schriftliche oder mündliche Rückversicherungen bei den Kultusministerien über die Gültigkeit eingeholt. Von acht Ministerien gingen bis Redaktionsschluss Rückmeldungen ein.

Das Material wurde daraufhin ausschließlich nach Regelungen für die Zuweisung von Ressourcen, die mit dem pädagogischen Akteur »Lehrkraft« in Verbindung stehen, untersucht. Dazu gehören Größen wie Lehrerwochenstunden, Lehrerstellen oder Unterrichtsstunden (zur Übersicht der berücksichtigten Quellen siehe Tab. 75, Anhang). Die Vielfalt in den verwendeten Einheiten der personellen Unterstützungsleistung ließ diese nicht länderübergreifend auf ein vergleichbares Maß bringen, sondern erzwang das länderspezifische Abtragen der jeweiligen Spanne an möglichen Unterstützungsleistungen, die sich zum Beispiel nach Organisationsform des Ganztags ausdifferenzieren. Weitere Bestimmungen über personelle Ressourcenzuwendungen wie die Gewährung von Erzieherinnenstunden oder die Förderung durch die Übertragung finanzieller Mittel blieben unberücksichtigt.

Ergebnisse: Spannen in der Bereitstellung von zusätzlichem Lehrpersonal für den schulischen Ganzttag

Nicht für alle Länder konnten Informationen zur Zuweisung zusätzlichen Lehrpersonals in den herangezogenen Dokumenten gefunden werden. So gibt es etwa in Thüringen keine speziellen Vorschriften zur personellen Ausstattung von Ganztagschulen bzw. von Schulen mit ganztägigen Beschulungs- und Betreuungsangeboten. Auf Nachfrage wurde vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur mitgeteilt, dass momentan keine zusätzlichen Zuweisungen von Lehrerstellen an die Schulen vorgenommen werden. Eine ähnliche Sachlage ist für Sachsen zu vermuten, wo Förderungen nur erfolgen, wenn zusätzliches Lehrervermögen vorhanden ist. Hier wird also die lehrkraftbezogene Unterstützungsleistung des Landes für ganztägige Schulangebote mit dem tatsächlich vorhandenen Umfang an personellen Kapazitäten des Landes ins Verhältnis gesetzt.

Es gibt verschiedene Regelungen zu zusätzlichen Anteilen an Lehrkräften als Mehrausstattung. In Tabelle 12 finden sich die bisweilen sehr detailreichen relevanten Textstellen der bearbeiteten Dokumente, aus denen ersichtlich wird, zwischen welchen Spannen sich die zusätzlichen Zuweisungen in der jeweils zugrunde gelegten Einheit bewegen. Auch haben wir, insofern hier Differenzierungen getroffen wurden, die Unterschiede zwischen der gebundenen und der offenen Organisationsform aufgenommen. Einschränkungen der Inanspruchnahme zusätzlicher personeller Ressourcen wurden teilweise mit der Regelung »nach Maßgabe des Haushaltes« vorgenommen.

Die Übersicht verdeutlicht die heterogene Befundlage zur Themenstellung. Die Vielgestalt bezieht sich auf die Niveaus der Förderung, auf die Abstände zwischen den Extremen der Fördermengen und auch auf die Arten der geförderten Einheiten. Es muss ebenfalls danach geschaut werden, woran die gewährten Förderungen bemessen werden. Einige Länder legen die jeweilige tatsächliche Zahl der teilnehmenden Schüler je Schule zugrunde, während in anderen die Ganztagsklassen die relevanten Bemessungsgrößen darstellen. Ebenso groß sind die Unterschiede in den Förderungen bezogen auf die einzelnen Schularten. In den meisten Ländern werden Schulen für Schüler mit besonderen Förderbedarfen mit mehr Personalmitteln ausgestattet als die Schulen des Regelschulsystems. Zumeist wird offensichtlich die gebundene Organisationsform mit höheren Mitteln für Lehrkräfte versehen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Länder mit wenigen Ausnahmen bezüglich der Mehrausstattung an Lehrpersonal von Ganztagschulen zusätzlich zu den grundständigen Deputaten engagieren. Gleichwohl gibt es in dieser Sphäre von Verantwortungsübernahme für den schulischen Ganzttag größere und kleine Unterschiede. Ohne mit Bestimmtheit sagen zu können, was denn eine adäquate Personalausstattung bedeuten könnte, ist darauf hinzuweisen, dass einige Bundesländer ihre Anstrengungen hier verstärken müssen, da zu unterstellen ist, dass ein größeres Engagement in diesem Bereich dem Gelingen des schulischen Ganztags in pädagogischer Hinsicht zuträglich ist.

Tabelle 12: Zusätzliche Zuweisung an Lehrpersonal für den schulischen Ganzttag in den Ländern – Übersicht

Land	Zuweisung für Ganzttag gebunden	Zuweisung für Ganzttag offen
BW	je Schulart zwischen 1 und 6 Lehrerwochenstunden je Ganztagsklasse	je Schulart zwischen 1 und 6 Lehrerwochenstunden je Ganztagsklasse
BY	je gebundene Ganztagsklasse in Abhängigkeit von der Schulart: zwischen 8 und 12 zusätzliche Lehrerwochenstunden	/
BE	/	/
BB	zwischen 0,15 und 0,45 Lehrerwochenstunden je Schülerin und Schüler in Abhängigkeit von der Schulart	zwischen 0,05 und 0,06 Lehrerwochenstunden je Schülerin und Schüler, zuzüglich 3 Lehrerwochenstunden je Schule, mindestens 13 Lehrerwochenstunden je Schule
HB	2 Lehrerwochenstunden je Klassenverband	8 Lehrerwochenstunden je 20er-Gruppe
HH	Mehrbedarf an Wochenstunden zu 30 Prozent von Lehrkräften gedeckt	Gewichtung des für den gebundenen Ganzttag geltenden Zuschlags in Abhängigkeit von der tatsächlichen Teilnahmequote
HE	je nach Schulart Zuschläge zwischen max. 25 Prozent und max. 30 Prozent auf die Grundunterrichtsversorgung	Zuschläge von max. 20 Prozent auf die Grundunterrichtsversorgung
MV	Produkt aus der Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit dem Faktor 0,1 (Sek I) oder 0,125 (volle Halbtagsgrundschule)	Produkt aus der Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit dem Faktor 0,1 (Sek I) oder 0,125 (volle Halbtagsgrundschule)
NI	pro Tag je Schule in Abhängigkeit von der Schulart zwischen 0,08 und 0,4 Lehrerstunden, wenn mindestens an 2 Unterrichtsstunden des Ganztagsangebots teilgenommen wird	pro Tag je Schule in Abhängigkeit von der Schulart zwischen 0,08 und 0,4 Lehrerstunden, wenn mindestens an 2 Unterrichtsstunden des Ganztagsangebots teilgenommen wird
NW	je nach Schulart Zuschlag von 20 bis 30 Prozent der Grundstellenzahl	je Schule für den offenen Ganzttag im Primarbereich Lehrerstellenanteile im Umfang von 0,2 Stellen (=etwa 6 Unterrichtsstunden)
RP	je nach Schulart und bei Erreichung der jeweiligen Mindestteilnahmezahl zwischen 26 und 32 Lehrerwochenstunden plus ergänzende Zuweisungen für jede Schülerin und jeden Schüler über der Mindestteilnehmerzahl	eigene Zuweisungsmodelle der Träger offener Ganzttagsschulen; keine Vorgabe des Landes, weil diese Schulen bezogen auf die Ganzttagsschule in Angebotsform nicht der Personalhoheit des Landes unterliegen
SL	je nach Schulart und Klassengröße zwischen 8,2 und 18,4 Lehrerwochenstunden pro Klasse	5 Lehrerwochenstunden pro Gruppe (Gruppengröße bis zu 20 Kinder in Regelschulen; in Förderschulen entsprechend der jeweils geltenden Schüler-Lehrer-Relation)
SN	Förderung zusätzlicher Lehrerwochenstunden zum Zweck der Umsetzung von GTA für Mittelschulen und Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft, insofern zusätzliches Lehrerarbeitsvermögen vorhanden ist	Förderung zusätzlicher Lehrerwochenstunden zum Zweck der Umsetzung von GTA für Mittelschulen und Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft insofern zusätzliches Lehrerarbeitsvermögen vorhanden ist
ST	Zuweisung von 0,085 Lehrerwochenstunden je Schülerin und Schüler, zusätzlich 0,085 Lehrerwochenstunden für jeden Schüler, der verpflichtend am Ganzttag teilnimmt	Zuweisung von 0,085 Lehrerwochenstunden je Schülerin und Schüler
SH	Zuweisung von 6 Lehrerwochenstunden für je 25 Schülerinnen und Schüler sowie von 4 Lehrerwochenstunden je Schule für die Organisation	Zuweisung von 2 Lehrerwochenstunden für die Organisation
TH	/	/

Quellen: s. Tabelle 75, Anhang

Welchen finanziellen Aufwand die zusätzliche Förderung mit einer Lehrerwochenstunde bedeutet, verdeutlicht folgende Berechnung: Geht man davon aus, dass eine Lehrerstelle pro Jahr ungefähr 71.000 Euro kostet (Klemm 2012a) und das Pflichtdeputat einer Lehrkraft im Durchschnitt bezogen auf alle Lehrämter und alle Länder etwa 27 Deputatstunden⁴⁰ beträgt, kommt man auf den monetären Wert einer Lehrerwochenstunde von 2.630 Euro per annum. In Bremen beispielsweise wird somit ein Klassenverband an einer gebundenen Ganztagschule im Jahr mit 5.260 Euro, hier als Näherungswert zu begreifen, gefördert. In Sachsen-Anhalt entfällt auf jeden Schüler einer offenen Ganztagschule ein Jahresbetrag von etwa 224 Euro; ein Schüler an einer gebundenen Ganztagschule, der verpflichtend am Ganztage teilnimmt, kostet das Land den doppelten Betrag. Geht man schulartübergreifend von einer durchschnittlichen Klassenstärke von 23 Schülern aus, wird in Sachsen-Anhalt eine Klasse des offenen Ganztags mit 5.152 Euro, des gebundenen Ganztags hingegen mit 10.304 Euro gefördert.

Die ermittelten Beträge sind Orientierungswerte, können aber erste Hinweise über den finanziellen Aufwand für zusätzliches Lehrpersonal vermitteln. Aufgrund der unterschiedlichen Bezugsgrößen (je Schüler, je Klasse, je Gruppe) und fehlender Informationen ist ein Ländervergleich nicht einwandfrei darstellbar. Dennoch wird erkennbar, dass einige Länder verhältnismäßig mehr Geld in die Förderung ihrer Ganztagschulen mit zusätzlichem Lehrpersonal investieren.

Besonders deutlich wird die Notwendigkeit verstärkter Anstrengungen in den personellen Unterstützungsleistungen seitens der Länder vor allem dann, wenn man den Umfang der hier betrachteten personellen Unterstützung an dem aktuell bereitgestellten Angebot an Ganztagschulen und den Umfang der Nutzung dieser Angebote durch die Schülerteilnahme spiegelt. So gilt es kritisch zu fragen, wie es zu vereinbaren ist, dass ein Land wie Sachsen oder Thüringen einen vergleichsweise hohen Anteil an ganztagsschulischen Angeboten aufweist (siehe Kapitel zur Integrationskraft), deren Ausgestaltung aber nicht durch adäquate Bereitstellung an professionellen Kapazitäten durch das Land abgesichert ist. Hier gilt es zu ergründen, ob sich in solchen Fällen die Bereitstellung von ganztagsschulischen Angeboten vor allem in der Anbindung von Schulen an Horte etc. ausdrückt, wofür zusätzliches Lehrpersonal an der Schule beispielsweise als nicht vordergründig notwendig erscheint. In einem solchen Fall müsste aber weitergehend problematisiert werden, inwiefern dann der Zielsetzung des Ganztags entsprochen wird, dass seine Ausgestaltung mit dem Kerngeschäft von Schule, dem Unterricht, verbunden wird.

Inbesondere für die Gewährleistung individueller Förderung in der Ganztagschule ist ein größeres Volumen an Lehrkräften unabdingbar, da deren professionelle Kompetenzen eine Monopolstellung innehaben, obgleich auch hier erwiensenermaßen noch Nachholbedarfe bestehen, etwa hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen zur individuellen Förderung (Rauschenbach et al. 2012). Es ist aber zu vermuten, dass einzig Lehrkräfte die geeigneten professionellen Ressourcen für spezielle Förderungen am Nachmittag aufweisen. Hierin ist eine Chance zu sehen,

wie Ganztagschulen ihre Potenziale abrufen und perspektivisch einen Beitrag zur Generierung chancengerechterer Verhältnisse leisten können.

Im folgenden Kapitel wird anhand von Forschungsergebnissen diskutiert, inwieweit dem schulischen Ganzttag bereits jetzt chancengerechtigkeitsgenerierende Wirkungen attestiert werden können.

7. Ganztagschule und Chancengerechtigkeit – eine Diskussion auf Grundlage des Forschungsstands

Bislang kann nur wenig Gesichertes darüber berichtet werden, wie und hinsichtlich welcher Bezugsprobleme die Verlängerung des Schultags tatsächlich wirkt.⁴¹ Die Evaluation des Ganztagsausbaus hinsichtlich der Wirkungen auf Schülerebene ist noch jung und bedarf weiterer Forschung. Angesichts der gegenwärtigen Forschungslage ist der Wissensstand zu leistungsfördernden oder ungleichheitsminimierenden Bedingungen von ganztägig arbeitenden Schulen als schmal einzustufen (Holtappels et al. 2010; Hertel et al. 2008; Radisch und Klieme 2003; Strietholt et al., im Ersch.). Dies gilt ebenso für die empirische Erforschung des Zusammenhangs von zusätzlichen, infolge des Ausbaus des Ganztagsschulwesens institutionell bereitgestellten Lerngelegenheiten und des Kompetenzerwerbs von teilnehmenden Schülern.

Dennoch gibt es hierzu mittlerweile einige Forschungsergebnisse. Verschiedene Studien (Radisch und Klieme 2004; Radisch, Klieme und Bos 2006) und nicht zuletzt die im Zuge der Arbeiten am Chancenspiegel 2012 durchgeführten Re-Analysen von Schulleistungsdaten (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012) bringen hervor, dass Schüler, die eine Ganztagschule besuchen und somit als Ganztagschüler bezeichnet werden, keine höheren Kompetenzwerte aufweisen als Halbtagschüler. Andere Studien (Holtappels et al. 2010; Bellin und Tamke 2010), die auf Grundlage ihrer jeweiligen Datenbasis das simultane Auftreten der Merkmale »Ganztagschule« und »höhere Kompetenzstände« nachweisen, lassen wohl keine gesicherten Rückschlüsse auf Zusammenhänge zu, werden die Ergebnisse doch durch positive Selektionen der Untersuchungspopulationen beeinflusst. Und auch mit Blick auf die erhoffte Reduzierung der sozialen Ungleichheit im Kompetenzerwerb muss nach den derzeit verfügbaren Befunden konstatiert werden, dass es offenbar auch den Ganztagschulen, zumindest in ihrer aktuellen Verfassung, nicht gelingt, »den viel zitierten straffen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Schüler und deren Leistung zu entkoppeln« (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012: 77). Für den deutschen Forschungsraum liegen allerdings bislang keine Längsschnittdaten vor, die den Einfluss der Ganztagschule im Zeitverlauf erfassen und Entwicklungen auf individueller Ebene nachzeichnen.

Unter Lernleistungsgesichtspunkten kann die Ganztagschule offensichtlich noch nicht als verlässliches Instrument zur Reduzierung sozialer Ungleichheit und zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Schülern und Schulsystemen gesehen werden.

Dies lässt danach fragen, inwiefern andere förderliche Effekte beobachtet werden können, die mit den Ganztagsangeboten in Beziehung stehen. Etwa konnten für die Untersuchungskategorie »schulische Performanz«, hier ermittelt über die Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik, sowie die Lernmotivation positive Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten nachgewiesen werden (Fischer, Kuhn und Klieme 2009). Allerdings muss einschränkend ergänzt werden, dass kein genereller Effekt der Ganztagesteilnahme auf die Entwicklung der Schulnoten auszumachen ist (Kuhn und Fischer 2011). Erst wenn eine intensive und stetige Teilnahme (Steiner und Fischer 2011) gewährleistet ist und die Angebote eine hohe pädagogische Qualität aufweisen, können Effekte auf die Schulnoten nachgewiesen werden. Auch im Hinblick auf die Förderung sozial kompetenten Verhaltens wird die Bedeutung der Prozessqualität in den Angebotsstrukturen hervorgehoben (Fischer, Kuhn und Züchner 2011).

Weniger in den bisher thematisierten Outputdimensionen der Effekte von Ganztagschule auf Schülerebene als in der Gerechtigkeitsdimension der Durchlässigkeit (vgl. Kapitel »Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung«) zu verorten ist der bemerkenswerte Befund, dass eine vergleichsweise dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten das Risiko einer Klassenwiederholung senkt. Unter Rückgriff auf theoretische Überlegungen kann angenommen werden, dass die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten eine Ressource vermittelt, »die ganz ähnlich funktioniert wie ein gutes Familien- und Schulklima und damit Kinder und Jugendliche vor Leistungsversagen schützt« (Steiner 2011b: 205) – was auch als Argument für die theoretische Annahme der integrierenden Wirkung des Ganztags gedeutet werden kann. Tendenziell darf die Ganztagschule als ein vor der Misserfolgserfahrung der Nichtversetzung schützendes institutionelles Setting anerkannt werden. Im Rahmen einer gerechtigkeitsorientierten Betrachtung ist weitergehend danach zu fragen, ob und inwiefern Schülergruppen, die sich durch bestimmte soziale Merkmalssets auszeichnen, mehr oder weniger von dieser Wirkung profitieren.

Die vorgestellten Befunde deuten darauf hin, dass sich der Ganztage im Fall seiner adäquateren Ausgestaltung als sozialintegrativer Möglichkeitsraum als tauglich für die Entwicklung hin zu mehr Chancengerechtigkeit erweist. Eine optimale Ausgestaltung muss im Sinne des Chancenspiegels zunächst bedeuten, dass die teilnehmenden Schüler keine zusätzlichen Nachteile erfahren. Dieser Anspruch ist wohl gerade dann einzulösen, wenn die Angebote sowohl angemessen breit als auch den Bedürfnissen der Schülerschaft entsprechend zugeschnitten sind. Dabei ist unter Anerkennungstheoretischen Gesichtspunkten danach zu fragen, ob eine Beschränkung des Erwartungshorizontes auf förderliche Effekte im Bereich der Fachleistungen den gesellschaftlichen und besonders den individuellen Bedarfslagen entspricht. Wie zuvor dargelegt, wenden sich neuere Forschungen vermehrt gerade auch Aspekten zu, die nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Fachleistungen stehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag positiv wirken. Die Bedeutung nicht direkt schulleistungsbezogener Angebote

im Ganztagsbetrieb, etwa freizeitorientierter und fächerübergreifender Angebote, sollte angesichts signifikant positiver Effekte im sozioemotionalen Bereich (Schulfreude, prosoziales Verhalten) (Radisch 2009) nicht unerkannt bleiben. Defizite in den seitens der empirischen Bildungsforschung fokussierten Kompetenzbereichen kennzeichnen die möglichen Problemlagen von Schülern nicht umfänglich genug. Um den Heranwachsenden Chancen auf eine eigenständige Lebensführung zu eröffnen, sind ebenso weitere Wirkungsbereiche der Schule (Fend 2006) zu bedienen. Unter Hinzunahme alternativer Ansätze sind etwa Erziehungsaufgaben verstärkt wahrzunehmen (Rekus 2005), deren Outcomes von gesellschaftlichem Interesse sind und eine Eingliederung der Individuen in die Gesellschaft bedingen.

Um der Integrationsfunktion der Schule, aber auch den anderen Funktionsbereichen wie Qualifikation (Kompetenzen) und Enkulturation (Fend 2006) dienlich sein zu können, muss die Ganztagschule zunächst einmal selbst integrieren – und dies dem Credo des Chancenspiegels folgend in gerechter Art und Weise. Als soziale Begegnungsstätte außerhalb des grundständigen Fachunterrichts, die erweiterte Qualitäten des Schülerkontaktes bereithält und in der die Schüler kommunikativ Gemeinschaft erfahren, in der sie in neuartigen Formen voneinander und miteinander lernen, sollte die Ganztagschule für alle Schüler gleichermaßen offenstehen.

Diese Prämisse scheint noch nicht gänzlich erfüllt zu sein, was wohl auch mit der Organisationsform zusammenhängt. Weniger privilegierte Kinder und Jugendliche erlangen günstige Teilhabechancen etwa dadurch, dass für sie, vor allem in der Sekundarstufe, eher gebundene Formen des Ganztags eingerichtet werden und sie so unweigerlich Zugang zu den Angeboten haben. Bei den offenen Ganztagsangeboten im Sekundarbereich zeigen sich hingegen deutliche sozialelektive Effekte, da Schüler aus sozial privilegierten bzw. bildungsnahen Elternhäusern größere Chancen haben, am Ganztage teilzunehmen und dies dauerhaft zu tun (Steiner 2009, 2011a). Dieser Befund verdeutlicht, dass die Diskussion um die sozial gerechtere Organisationform zu Recht geführt und das Plädoyer für die Ganztagschule in gebundener Form gestärkt wird, da diese am ehesten verspricht, keine weiteren Benachteiligungen zu produzieren, und sie durch die gemischte Zusammensetzung der Schülerschaft lernförderlichere Voraussetzungen bietet (Holtappels et al. 2010).

Angesichts einer noch jungen und sich entwickelnden und ausdifferenzierenden Forschungslandschaft kann kein abschließendes Resümee gezogen werden hinsichtlich der Frage, ob Ganztagschulen der Erreichung chancengerechterer Verhältnisse im Schulsystem zuträglich sind. Zu berücksichtigen sind zudem auch die im Einzelfall divergierenden Prozessqualitäten auf Schulebene (Willems et al. 2013). Der Zwischenstand auf Basis der bereits gewonnenen Erkenntnisse bezeugt aber zumindest die Potenziale von Ganztagschulen. Zwar blieben bislang belastbare Befunde über die positive ganztägige Beschulung hinsichtlich der fachbezogenen Kompetenzentwicklung der Schüler aus, aber einzelne Studien deuten zumindest in diese Richtung. Die Sozialkompetenz wird hingegen durch die Teilnahme am Ganztage offenbar gestärkt. Zur Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« sind

Aussagen mit Blick auf die herangezogenen Messeinheiten, die Abschlusszertifikate, bislang nicht möglich. Allerdings sind positive Wirkungen auf die Schulnoten – eine andere Form der Zertifizierung – zu verzeichnen.

Um bewerten zu können, ob Ganztagschulen wirklich integrierend wirken, sollten weitere Forschungsanstrengungen unternommen werden. Nicht nur die formale Teilnahme, die auch der Chancenspiegel fokussiert, sondern qualitative Dimensionen wie etwa Häufigkeiten und Formen kommunikativer Anschlüsse in sozial heterogenen Schülerschaften sind in den Blick zu nehmen. Mit seiner schützenden Funktion bezüglich der Gefahr, eine Klassenstufe wiederholen zu müssen, wurde dem schulischen Ganzttag ein durchlässigkeitsfördernder Effekt nachgewiesen. Wenngleich der Ganzttag also bislang, auf Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes, nicht in allen Gerechtigkeitsdimensionen des Chancenspiegels seine (positive) Wirkmächtigkeit nachweisen kann, so darf zumindest festgehalten werden, dass er der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit nicht abträglich ist.

8. Zusammenfassung

Die Förderung des Ausbaus ganztägiger Beschulung gilt als eine zentrale bildungspolitische Maßnahme, mit der seit dem »PISA-Schock« vielfältigen Herausforderungen in den Schulsystemen begegnet werden soll. Zur Beleuchtung der Aktivitäten der Länder innerhalb dieses Reformvorhabens wurden in der Analyse unter Gesichtspunkten der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen mehrere unterschiedliche Zugänge gewählt. Als konzeptioneller Rahmen diente der Policy-Cycle, mit dessen Hilfe sich typische Stadien politischer Prozesse nachzeichnen lassen.

Zunächst konnte gezeigt werden, dass der jüngere Aufschwung in der (quantitativen) Entwicklung der Ganzttagsschule in Deutschland unter anderem auf das bildungspolitische Reaktionsmuster im Zuge der 2001 veröffentlichten Resultate der ersten PISA-Studie rückführbar ist. Der Ausbau der Ganzttagsschullandschaft wurde als eine von sieben zentralen Maßnahmen auf die bildungspolitische Agenda gesetzt. Infolge dieser Relationierung wird in der Ganzttagsschule fortan ein Instrument zur Bearbeitung der dem deutschen Schulsystem attestierten Defizite gesehen.

In einem weiteren Schritt wurde veranschaulicht, in welchen ziel- und zweckbezogenen Rahmen der Ganzttag seitens der Kultusministerien der Länder rhetorisch gestellt wird. Hierfür haben wir auf die Analyse von Pressemitteilungen der Länder zurückgegriffen. Den Analyseergebnissen hierzu folgend soll der schulische Ganzttag als ein Reformprojekt zu verschiedensten schulbezogenen Handlungsfeldern, zuvorderst der Qualifikation von Kindern und Jugendlichen beitragen. Diese in den bildungspolitischen Zielsetzungen starke Akzentuierung eines kompetenzfördernden Ganztags steht bislang noch im Kontrast zu den vorliegenden Befunden über seine Wirkungen. Insbesondere der Nachweis über eine verbesserte Leistung von Schülern im Ganzttag steht noch aus. Für die bildungspolitischen Akteure gilt es

auch kritisch zu bedenken, inwiefern die Praxis der multiplen öffentlichen Erwartungsformulierung Gefahr läuft, bei ausbleibenden Evidenzen über den tatsächlichen Effektraum des schulischen Ganztags vorschnell in Enttäuschung umzuschwenken. Eine dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechende politische Vermittlungsweise zeichnet ein realistischeres Bild und würde medialen Überzeichnungen Vorschub leisten.

Die Globalsichtung der Schulgesetze der Länder zeigt, dass der Ganzttag in diesen wichtigen Regeldokumenten aller Länder seinen Platz hat. Jedoch gibt es jeweils unterschiedliche Akzentuierungen hinsichtlich der Kategorien »Schulart«, »Organisationsform des Ganztags« oder der adressierten Schülergruppen. Der rechtliche Bindungsgrad bleibt aber meist relativ gering, zeichnen die Länder in ihren Schulgesetzen doch vielmehr einen prinzipiellen, aber unkonkreten Möglichkeitsraum für politische Aktivitäten.

Wie die schulpolitischen Akteure wirklich entscheiden und ihre Präferenzen umsetzen, konnte in der Tendenz mit dem statistischen Nachvollzug der Verteilung der finanziellen Fördermaßnahmen aus dem IZBB aufgezeigt werden. Insgesamt entfielen diese Fördermaßnahmen häufig auf die offene Ganztagsform sowie zu meist auf Grundschulen. Lediglich ein Land (Niedersachsen) hat die Mittel des IZBB-Programms vor allem für die Förderung des tendenziell als wirkungsvoller einzustufenden gebundenen Ganztags eingesetzt. Möglicherweise ist die Fokussierung auf die Grundschule die gerechteste Form der Verteilung, kommt diese doch idealtypisch allen Schülern einer Kohorte zugute, unabhängig von ihren spezifischen Merkmalen.

Im letzten Analyseschritt wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Länder ihre Ganzttagsschulen mit zusätzlichem Lehrpersonal versorgen. Auch hier sind die einzelnen Praxen als sehr heterogen einzustufen. Das im Vergleich stellenweise deutlich gewordene geringe Engagement in Bezug auf die Gewährung zusätzlicher Kontingente an Lehrpersonal ist ausbaufähig. An dieser Stelle ist unter Rückbezug auf die Analyseergebnisse der bildungspolitischen Einordnungen kritisch zu fragen, wie die Diskrepanzen zwischen rhetorischer Bedeutungszuschreibung und teils geringer Eigenaktivität der Länder hinsichtlich der personellen Unterstützung einzuordnen sind. Für die Gestaltung des Ganztags wurde die Relevanz des Einbezugs professioneller pädagogischer Kompetenzen thematisiert. Insbesondere wenn Erfolge in der bildungspolitisch bevorzugt angesprochenen Dimension der Kompetenzförderung erzielt werden sollen, muss hier eine adäquate Ressourcenausstattung realisiert werden. Ansonsten ist zu konstatieren, dass das Ausmaß der Implementierung wirksamer Programme, als welches die qualifizierte Versorgung mit Personal zu sehen ist, nicht dem Grad der medialen Problematisierung seitens der Kultusministerien entspricht.

Die den Einzelanalysen nachfolgenden Ausführungen zur Diskussion des Verhältnisses von Chancengerechtigkeit und Ganzttagsschule veranschaulichen zunächst, dass die Ganzttagsschule vielfach von der Wissenschaft fokussiert wird. Die Erkenntnisse über etwaige gerechtigkeitsfördernde Wirkungen sind allerdings noch

nicht sehr umfangreich. Es gibt aber durchaus evidente Hinweise darauf, dass der Ganzttag – vermittelt über seine Funktion eines sozialintegrativen Strukturmoments – bestimmte gerechtigkeitsrelevante Wirkungen hervorzubringen vermag. In den Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« sind begrüßenswerte Effekte zu erkennen. Dies unterstreicht die grundsätzlichen Potenziale ganztägiger Beschulung. Dagegen konnten bislang nur vereinzelt belastbare Befunde zum Zusammenhang des Ganztagsbesuchs und einer verbesserten Kompetenzentwicklung nachgewiesen werden. Von entscheidender Bedeutung ist sicher, dass der Zugang zu den zusätzlichen Lern- und Erfahrungsräumen derart offen ist, dass allen Schülern – unabhängig von ihren leistungsmäßigen und sozialen Merkmalen – die Teilnahme am schulischen Ganzttag gewährt wird.

Aber gerade auch auf Ebene der qualitativen Ganzttagsschulentwicklung lassen sich durchaus Aktivitäten in den Ländern finden. Dies belegen interessante Initiativen und Maßnahmen wie etwa das Projekt »Ganz In – mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium in NRW« (vgl. Berkemeyer et al. 2010) in Nordrhein-Westfalen oder das Verbundprojekt »Lernen für den GanztTag« der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, das die Qualifikation des im Ganzttag beschäftigten Personals zum Ziel hatte. Daneben ist das bundesweit in allen Ländern etablierte Programm »Ideen für mehr – Ganztägig lernen« zur Unterstützung von Schulen auf dem Weg von einer Halbtags- zu einer Ganzttagsschule als Positivbeispiel für eine länderübergreifende Schulentwicklungsmaßnahme hervorzuheben. In dessen Rahmen wurden in allen Bundesländern sogenannte Serviceagenturen als lokale und regionale Beratungsstellen eingerichtet.

Ein Novum findet sich zudem in Nordrhein-Westfalen: Hier gibt es seit 2010 ein eigenes, dezidiert auf das Strukturmoment Ganzttagsschule bezogenes Berichtswesen, den Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012 (Börner et al. 2012). Weitere Beispiele dieser Art für eine steuerungsorientierte sowie pädagogische Schulentwicklung des Ganztags erscheinen zielführend, damit der Ganzttag den Anspruch, »Hoffnungsträger für die Zukunft« (Rauschenbach et al. 2012) zu sein, erfüllen kann.

IV Fazit und Ausblick

Der hier vorgelegte zweite Chancenspiegel versteht sich als indikatorengestützter Beitrag zur Beobachtung der Realisierung von Chancengerechtigkeit in den deutschen Schulsystemen. Der Beobachtungsrahmen wird auf Grundlage einer Zusammenführung gerechtigkeits-theoretischer sowie schultheoretischer Ansätze aufgespannt und beinhaltet vier Gerechtigkeitsdimensionen: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung, Zertifikatsvergabe. Diese Dimensionen werden jeweils in mehreren Subdimensionen anhand von insgesamt 24 Indikatoren operationalisiert.

Mit diesem Chancenspiegel wurden zwei zentrale Ziele verfolgt: Zum einen wurde der aktuelle Status quo zur Chancengerechtigkeit der Schulsysteme in Deutschland empirisch in den vier Gerechtigkeitsdimensionen dargestellt; zum anderen konnten nun erstmalig Veränderungen in den Indikatoren über einen Zeitraum von drei Schuljahren (Schuljahr 2009/10 bis 2011/12) nachgezeichnet werden. Dabei dienen die Befunde des ersten Chancenspiegels (Berkemeyer, Bos und Mani-tius 2012) als Referenzwerte. Der so entstehende Beobachtungszeitraum von zwei Jahren (2009–2011) ist vergleichsweise kurz, sodass von größeren Veränderungen nicht auszugehen ist – insbesondere vor dem Hintergrund, dass hinlänglich bekannt ist, wie herausfordernd die Veränderung großer Systeme ist (vgl. auch die Ausführungen in Kapitel I). Für eine Kennzeichnung stabiler Entwicklungen bedarf es längerer Zeitreihen sowie der Identifizierung institutioneller und/oder sozio-struktureller Bedingungsfaktoren, die als Erklärungsmomente für beobachtete Wertveränderungen heranzuziehen sind. Dies berücksichtigend, müssen beobachtete Veränderungen behutsam gedeutet werden, etwa als erste Hinweise auf Entwicklungstendenzen.

Hinsichtlich der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme und ihrer Veränderung im beobachteten Zeitraum stellt sich die Befundlage in den einzelnen Gerechtigkeitsdimensionen wie folgt dar.

In der Integrationskraft können in allen betrachteten Indikatoren positiv zu wertende Veränderungen beobachtet werden, die sich vor allem in der Zunahme der

Anteile der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf ausmachen lassen (Inklusionsanteile). Hier fallen einzelne Länder wie Hamburg und Bremen mit vergleichsweise hohen Anteilzunahmen auf. Inwieweit sich hier die Bemühungen dieser Länder um eine schulrechtliche Verankerung der Umsetzung der UN-Konvention widerspiegeln, müssen tiefergehende Analysen zur Erklärung dieser erheblichen Wertveränderungen zeigen. Der Zunahme der inklusiven Beschulung steht allerdings eine nur geringfügige Abnahme der exklusiven Beschulung gegenüber – folglich wird noch immer ein großer Anteil an Kindern und Jugendlichen nicht im Regelschulsystem unterrichtet.

Auch hinsichtlich des schulischen Ganztags zeigen sich positiv gerichtete Veränderungen in der Integrationskraft der Länder: Sowohl die Bereitstellung der Ganztagsangebote als auch ihre Nutzung haben zugenommen. Allerdings muss in der differenzierten Betrachtung der Teilnahme an den Ganztagsangeboten nach Organisationsform auf die noch recht geringe Zunahme in der Nutzung des gerechtigkeits-theoretisch besonders bedeutsamen gebundenen Ganztags hingewiesen werden; hier ist zudem eine große Spanne in den Anteilen der Länder augenfällig. Insgesamt lassen sich hinsichtlich der Indikatoren zum schulischen Ganztags auffällig wenig Gruppenwechsel feststellen. Es sind also im Vergleich zum ersten Berichtsjahr 2009/10 grundsätzlich dieselben Länder, die zu den erfolgreicherem gehören, und umgekehrt weisen dieselben Länder die größten Entwicklungsbedarfe auf.

In der Analyse der Schulsysteme bezogen auf ihre Durchlässigkeit ergibt sich bei fast allen betrachteten Indikatoren eine positive Tendenz. Zum einen nähert sich das Verhältnis von Schülern mit Auf- und Abwärtswechseln an, auch wenn nach wie vor mehr Schüler auf eine weniger anspruchsvolle Schulart wechseln als umgekehrt. Zudem kann als gerechtigkeits-theoretisch positiv einzustufende Veränderung konstatiert werden, dass die Wiederholerquote insgesamt gesunken ist. Zum anderen gilt es allerdings darauf hinzuweisen, dass die Anteile an jungen Menschen abgenommen haben, die mit einem Hauptschulabschluss oder gar ohne Schulabschluss in das Duale System übergehen. Demnach haben sich also die Aussichten von jungen Menschen, die maximal einen Hauptschulabschluss haben, in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden, verschlechtert.

Bei der Interpretation der Ergebnisse in dieser Dimension muss auch verstärkt die Rolle der jeweiligen Schulsystemstrukturen berücksichtigt werden. Daher können als eine Erklärung für die beobachteten Dynamiken in den Gruppenzugehörigkeiten die aktuell feststellbaren Umbauten des Sekundarschulwesens (Tillmann 2012) in vielen Ländern geprüft werden.

In der Gerechtigkeitsdimension »Kompetenzförderung« berücksichtigt der Chancenspiegel 2013 ausschließlich Schulleistungsstudien, die Befunde zur Kompetenzförderung für den Primarbereich bereitstellen, da für den Sekundarbereich keine aktuellen Daten vorliegen. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass die Schüler je nachdem, in welchem Bundesland sie zur Schule gehen, unterschiedliche mittlere Kompetenzwerte am Ende der Klasse 4 aufweisen. Zum anderen zeigen sie, dass in allen betrachteten Bundesländern Benachteiligungen im Kompetenzerwerb

angesichts der sozioökonomischen Lage und des Migrationshintergrundes bestehen. Diese Befunde bestätigen das bereits im ersten Chancenspiegel auf Basis von im Jahr 2006 erhobenen Daten gezeichnete Bild zur Chancengerechtigkeit der Schulsysteme in dieser Dimension.

Auch wenn aufgrund veränderter Datenlage in dieser Dimension kein expliziter Vergleich der aktuellen Gruppenzugehörigkeiten mit den Ergebnissen im ersten Berichtsjahr des Chancenspiegels vorgenommen wurde, fällt doch auf, dass die Rangfolge der Länder bezüglich der mittleren Kompetenzwerte zum Lesen im Primarbereich über die Jahre (Messzeitpunkte 2006 und 2011) nahezu unverändert geblieben ist. Die in diesem Chancenspiegel neu betrachtete Streuung der Kompetenzwerte um den Mittelwert hat jedoch auch verdeutlicht, dass Länder mit vergleichsweise hohen mittleren Kompetenzwerten nicht unbedingt auch eine geringe Spanne der Streuung dieser Werte aufweisen.

Bezogen auf die Zertifikatsvergabe der Schulsysteme können bundesweit in allen betrachteten Indikatoren positive Veränderungen ausgemacht werden. Die Anteile der Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung sowohl aus den allgemeinbildenden Schulsystemen als auch besonders unter Einbeziehung der beruflichen Schulen haben zugenommen. Absolut wie auch prozentual gibt es weniger Abgänger, die ohne einen Hauptschulabschluss die Schule verlassen. Die Anteile ausländischer Abgänger ohne Abschluss sind im Mittel ebenfalls zurückgegangen. Dennoch muss auch auf gegenläufige Veränderungen in einzelnen Ländern verwiesen werden; es zeigen sich also bei einzelnen Indikatoren negativ einzustufende Wertveränderungen in einigen Schulsystemen. Hier ist insbesondere der sinkende Anteil von Absolventen mit Hochschulreife in einigen ostdeutschen Ländern auffällig. Eine konsistente positive Tendenz über alle Länder hinweg kann somit in der Zertifikatsvergabe nicht festgestellt werden. Mitverantwortlich für diese Einschränkung des grundsätzlich positiven Befundes in dieser Dimension ist womöglich die vergleichsweise hohe Zahl an Gruppenwechseln in den einzelnen Indikatoren, die auch aus den angesprochenen negativen Wertveränderungen resultieren.

Der Chancenspiegel interpretiert die vorgefundenen Veränderungen in den Ausprägungen der Gerechtigkeitsdimensionen hinsichtlich ihrer Richtung der Wertveränderung (Zu- und Abnahmen). Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass in den drei Dimensionen, die im Vergleich zu 2009 betrachtet wurden, auf Bundesebene Veränderungen auszumachen sind, die eine leicht positive Tendenz zu mehr Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen andeuten. Diese günstige Gesamttendenz muss jedoch bezogen auf die 16 Schulsysteme differenziert behandelt werden. Dabei wird anhand der einzelnen Ausprägungen in den Indikatoren sichtbar, dass teils erhebliche Spannen zwischen den Schulsystemen bestehen. Stellenweise sind auch gegenläufige Entwicklungen auszumachen, sodass einzelne Länder hinsichtlich mancher Indikatoren zu einem weniger chancengerechten Schulsystem tendieren. Und es gelingt nach wie vor keinem Land, in allen vier Gerechtigkeitsdimensionen zu der erfolgreichsten Ländergruppe zu zählen.

Im diesjährigen Thementeil stand der Versuch im Mittelpunkt, den bildungspolitischen Prozess des Ganztagschulausbaus anhand verschiedener Teilaspekte schlaglichtartig nachzuvollziehen. Unter Bezugnahme auf das Modell des Policy-Cycles wurde insbesondere danach geschaut, in welche zweckhaften Zusammenhänge er kommunikativ gestellt wird, in welcher Art und Weise die Länder Anstrengungen unternehmen, den schulischen Ganztags als Moment sozialer Integration zu implementieren, und in welchen gerechtigkeitsförderlichen Wirkdimensionen er bereits Effekte nachweisen kann. Es zeigt sich, dass die bildungspolitischen Akteure der Ganztagschule als Reforminstrument rhetorisch große Bedeutung beimessen und sie mit vielfältigsten Erwartungen versehen, die auch Aspekte der Arbeits- und Familienpolitik ansprechen. Bei den Implementierungsbemühungen zeigt sich in allen Ländern eine formal-gesetzliche Realisierung des Ganztags, auch wenn der Grad, inwieweit diese Regelungen ausdifferenziert werden, deutlich zwischen den Schulgesetzen der Länder variiert. Ähnlich divergierend stellt sich das Engagement dar, wenn es um die Bereitstellung von zusätzlichen professionellen personellen Ressourcen der Länder geht. Insgesamt konnte für den analysierten Zeitraum zudem bilanziert werden, dass die infrastrukturellen Fördermaßnahmen des IZBB-Programms in den meisten Ländern nur zu einem vergleichsweise geringen Teil in den Ausbau des gebundenen Ganztags geflossen sind.

Den begrüßenswerten, aber zu intensivierenden bisherigen Investitionstätigkeiten und Gestaltungsansätzen auf bildungspolitischer Seite steht eine wissenschaftliche Befundlage gegenüber, die zeigt, dass der schulische Ganztags gerechtigkeitsrelevante Wirkungen hervorzubringen vermag. Ein generelles Wirkpotenzial wird gemäß der gesichteten Studien ausgemacht (vgl. etwa Fischer et al. 2011), doch als ausgeschöpft kann es noch nicht angesehen werden. Darauf deuten beispielsweise die bislang nicht nachgewiesenen Effekte des schulischen Ganztags auf die Kompetenzentwicklung der Schüler hin.

Die Weiterentwicklung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des derzeit verwendeten Instruments bedeutet zuvorderst die theoretisch begründete Erweiterung des bisherigen Indikatorensets. Daneben ist zu diskutieren, inwiefern auch methodische Erneuerungen zur Weiterentwicklung des Chancenspiegels als Instrument der Bildungsberichterstattung beitragen (vgl. Manitus und Berkemeyer, eing.). Anzuknüpfen ist hierbei an die aktuellen Fassungen der aufgestellten Gerechtigkeitsannahmen, die infolge vorzunehmender Konkretisierungen auf dimensionenbezogene Entscheidungshilfen über das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein ungerechter Verhältnisse verweisen. Die Weiterentwicklung des Instruments hat gezeigt, dass die einzelnen Dimensionen durchaus sensibel in Bezug auf die Hinzu- oder Wegnahme auch nur eines einzigen Indikators reagieren und dies bei der künftigen Weiterentwicklung des Instruments zu berücksichtigen ist.

Auf Ebene der Einzelindikatoren ist zu eruieren, ob absolute Maßstäbe im Sinne von Schwellenwerten als Korrektive der bislang ausschließlich angewandten relationalen Betrachtung den Aussagewert der empirisch ermittelten Ergebnisse erhöhen. Bei Erreichen solcher Schwellenwerte, die als Mindestniveaus gelten, können Bun-

desländer, selbst wenn sie zu den vier Ländern mit den schlechteren Wertausprägungen zählen, nicht einer unteren Gruppe zugeordnet werden. Somit gelangt man zu indikatorenbezogenen Mindestanforderungen, laut denen von einer Abwesenheit von Chancenungerechtigkeit gesprochen werden darf. Um solche Mindestanforderungen zu finden, ist allerdings der auch theoretisch geforderte Gerechtigkeitsdiskurs (Rawls 1979; Sen 2010) zwingend notwendig.

Als eine Quelle der Setzung absoluter Maßstäbe können unter anderem politisch geäußerte Zielmarken dienen. So erklärten die Bundeskanzlerin und die Regierungschefs im Jahr 2008 auf dem Dresdener Bildungsgipfel hinsichtlich des Anteils an jungen Menschen, die ohne ein schulisches Zertifikat die Schule verlassen: »Der Bund und die Länder streben an, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss von 8 auf 4 Prozent zu halbieren« (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008: 5). Ein weiteres jüngeres Beispiel sind die Ankündigungen diverser Länder, die Praxis des Nichtversetzens abzuschaffen, womit in der Folge eine Entwicklung der Wiederholerquote gen Null zu erwarten ist (vgl. exemplarisch Preuß 2013). Dabei geht es zunächst weniger um die Bewertung der Höhe des formulierten Schwellenwertes selbst als vielmehr darum, mit solch einer expliziten Setzung eine politische Unternehmung zur Schaffung von mehr Chancengerechtigkeit zu artikulieren. Solche Setzungen signalisieren, welche Entwicklungen gemäß der politisch formulierten Willensbildung anzustreben sind. Mit dem Chancenspiegel wird eine derartige gesamtgesellschaftliche Debatte um chancengerechte Schulsysteme eingefordert.

V Anhang

1. Anmerkungen

- 1 Im Chancenspiegel wird im Weiteren vorwiegend die männliche Geschlechterform verwendet. Wenn wir von »Schülern«, »Absolventen«, »Abgängern« usw. sprechen, sind immer auch die jeweiligen weiblichen Personen mit eingeschlossen.
- 2 Mit einem solchen Verständnis orientieren wir uns auch an Rawls (1979), der seine Gerechtigkeitstheorie mit darauf ausrichtet, dass die Zuweisung von Rechten und Pflichten in den grundlegenden Institutionen der Gesellschaft erfolgt. Die Schulgesetze verstehen wir als eine solch grundlegende Institution.
- 3 Ob Gesetze darum auch als moralisch legitim zu werten sind, ist eine ganz andere Frage.
- 4 Gerechtigkeitstheoretisch ist es besonders im Sinne Honneths bedeutsam, auch die sozialen Praxen als gerechtigkeitsrelevante Institutionen zu berücksichtigen, da es sonst zu einseitigen Bemühungen um Gerechtigkeitskonzeptionen in vorrangig rechtlichen Kategorien kommt (Honneth 2011). Die Beschreibung von Schulsystemen als rechtlich verankertes Institutionengefüge muss also immer ergänzt werden um die viel schwieriger zu bestimmenden sozialen Praktiken und Verfahren, die das System kennzeichnen.
- 5 Siehe auch stärker sozialtheoretisch Giddens und sein Verständnis von sozialen Systemen als Interaktionssysteme (Giddens 1995).
- 6 Einschränkend mahnen die Autoren hier jedoch an, dass die Wirkung neuer Steuerungsformen auch noch nicht hinreichend erforscht ist für definitiv abgesicherte Wirkungsaussagen (Klieme et al. 2010).
- 7 Im Unterschied zum Chancenspiegel 2012 verwenden wir hier nicht den Begriff des allgemeinen Schulsystems (was nach KMK-Definition alle Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems mit Ausnahme der Förderschule umfasst), sondern greifen auf die Bezeichnung des Regelschulsystems zurück, die denselben Sachverhalt meint, allerdings eindeutiger signalisiert, dass das Schulsystem Regelschulen definiert, zu denen aber die Förderschulen nicht gezählt werden.
- 8 Demgegenüber ist z. B. eine Innovation ein beabsichtigtes Vorhaben, zu der Verbesserung einer Praxis beizutragen (vgl. ebd.).
- 9 So wäre zum Beispiel zu erwarten, dass die Streichung eines konkreten besonderen Förderbedarfs dazu führen kann, dass die Förderquote des entsprechenden Landes sinken wird. Hier bleibt zu fragen, inwiefern nun geregelt ist, dass im konkreten pädagogischen Fall ein solcher Förderbedarf dennoch erkannt wird. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit weitgreifender Systemumstellungen im Zuge der inklusiven Beschulung, wie etwa auch für die notwendige Diagnosekompetenz aller Lehrkräfte zu sorgen.

- 10 Sämtliche Indikatoren zu diesem mittleren Jahr 2010/11 liegen auf www.chancen-spiegel.de berechnet und zum Abruf vor. Die Zeitreihen zu den Indikatoren in den Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« finden sich zudem im Anhang (ab Tab. 76).
- 11 Beschluss der KMK vom 20.9.2012 zu Neuregelungen, die auf der Internetseite des Forschungsdatenzentrums zu finden sind: www.iqb.hu-berlin.de/fdz.
- 12 Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 1994 sehen vor, Schüler mit besonderem Förderbedarf, deren Förderung in einer Regelschule nicht ausreichend gewährleistet werden kann, in Förderschulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu unterrichten (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf; Download vom 26.9.2012). Die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, auch der 2011 veröffentlichte Beschluss zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, stellen prinzipiell die individuellen Erfordernisse des Schülers in den Vordergrund, die dann die jeweiligen Möglichkeiten der sonderpädagogischen Beschulung legitimieren. So können unterschiedliche Formen der Beschulung, auch separierende, ihre Berechtigung haben. Der Beschluss der KMK von 2011 ist weder ein ausdrückliches Bekenntnis zur Förderung an Förderschulen noch zur inklusiven Bildung (KMK 2011).
- 13 Der 1960 von der Kultusministerkonferenz gefasste Beschluss über die Ordnung des Sonderschulwesens sah die Eigenständigkeit von 13 unterschiedlichen Sonderschulformen vor und hat im Wesentlichen zur längerfristigen Etablierung dieses Systems beigetragen (Werning und Reiser 2008). Seit 1994 werden die besonderen Förderbedarfe auf Empfehlung der Kultusministerkonferenz nicht länger in unterschiedlichen Förderschulformen, sondern in Förderschwerpunkten organisiert. Die KMK definiert behinderungsspezifische Förderschwerpunkte als Beeinträchtigungen in zu unterscheidenden Entwicklungsbereichen, speziell Beeinträchtigungen im Lernen, in der Motorik, in der Sprache sowie in emotionalen und sozialen Entwicklungsbereichen. Diese Defizite bedürfen – laut KMK – einer individuellen und umfassenden Förderung; bei Kindern und Jugendlichen mit (schweren) Mehrfachbehinderungen sind verschiedene Förderschwerpunkte zu beachten.
- 14 Die Studie ist von Ahrbeck (2012) hinsichtlich der wissenschaftlichen Fundierung der Ergebnisse kritisiert worden. Zwar enthalte sie aner kennenswerte Befunde, die jedoch eher als Hinweise denn als bildungspolitisches Endresultat dienen können.
- 15 Die Studien Hubers werden vereinzelt vor allem bezogen auf das Forschungsdesign kritisiert (Sonntag 2010).
- 16 Übergänge werden hier definiert als jedwede Maßnahme oder Qualifizierung bzw. jeder Wechsel in einen neuen Status im Anschluss an die 9. bzw. 10. Klasse bzw. das 6. Schulbuchjahr (Ginnold 2009).
- 17 So hat es die Kultusministerkonferenz am Ende des Jahres 2001 explizit in der Veröffentlichung der sieben zentralen bildungspolitischen Handlungsfelder, auf die sich unmittelbar in Reaktion auf die ernüchternden Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler der PISA-Studie 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) verständigt wurde, ausgegeben (vgl. KMK 2002).
- 18 Aber auch für das Bezugsjahr 2010 gilt einschränkend, dass es über die Bundesländer hinweg kein einheitliches Verfahren der statistischen Erfassung von Ganztagschulen gibt und zwischen den Ländern divergierende Definitionen der Organisationsformen zugrunde gelegt werden.
- 19 Die besten Möglichkeiten sind nicht allein systemimmanent zu verstehen, sondern immer auch in Bezug auf das Wirtschaftssystem und seine Vorgaben, mit welcher schulischen Voraussetzung wo angedockt werden kann.
- 20 Für die Länder mit dem Übergang nach Jahrgangsstufe 6 (Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) wurden die Schülerzahldifferenzen zwischen der Jahrgangsstufe 7 und 9 berücksichtigt.
- 21 Für die vorliegenden Berechnungen der Auf- zu Abstiegsverhältnisse wurden die Gesamtschulen nicht miteinberechnet, da die Zuordnung zu einem Auf- oder einem Abstieg dort

- aufgrund der Möglichkeit, alle Abschlüsse an der Gesamtschule erwerben zu können, nicht nachvollziehbar ist. Zudem wurden Wechsel aus und auf Förderschulen nicht betrachtet. Die Schularten mit mehreren Bildungsgängen wurden ausschließlich in dem Fall betrachtet, wenn von ihnen auf das Gymnasium (dann als Aufstieg gezählt) oder vom Gymnasium zu ihnen (dann als Abstieg gezählt) gewechselt wurde. Ein Wechsel zwischen den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den anderen Schularten wurden nicht miteinberechnet. Aufgrund der Problematik, durch die weitgehende Entkopplung von Schulart und Schulabschluss Schulartwechsel als Auf- oder Abstiege zu erkennen, systematisiert etwa Bellenberg (2012) die Wechsel anhand der zusätzlichen Information, ob mit einem Schulartwechsel Leistungsansprüche verbunden sind oder nicht.
- 22 Aufgrund einer Umstellung des Verfahrens zur Ermittlung der Gruppenwerte bezüglich des Indikators »Verhältnis der Aufwärts- zu Abwärtswechseln« werden die aktuell berechneten Gruppenwerte mit den nun aktualisierten Gruppenwechseln aus dem Schuljahr 2009/10 verglichen; siehe www.chancen-spiegel.de.
 - 23 Den sehr hohen Aufstiegswechselanteil der Förderschüler in die Regelschulen an allen Förderschülern in den Klassen 7 bis 9 von 39,1 Prozent verzeichnet Bremen. Betrachtet man den Median der Aufstiegswechsel aller Länder von 2,2 Prozentpunkten, wird die Ausnahmestellung Bremens ersichtlich. Wie bereits in Kapitel II.1 erwähnt, kann dies unter anderem Ausdruck der voranschreitenden Inklusionsbemühungen in Bremen sein.
 - 24 In jüngster Zeit sind bildungspolitische Bemühungen zu beobachten, die auf eine Verbesserung eben jener Durchlässigkeit am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II abzielen. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2012 zu den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife (vgl. KMK 2012b) thematisiert unter anderem die Anschlussfähigkeit der aktuell formulierten Bildungsstandards an jene für den mittleren Abschluss, um die Durchlässigkeit des Bildungswegs von der Sekundarstufe I anderer Schularten in die Sekundarstufe II des Gymnasiums oder alternativer Schularten mit gymnasialer Oberstufe zu erhöhen.
 - 25 Die Analyse der Abbruchgründe bei Absolventen unterschiedlicher Schularten zeitigt differente Ergebnisse: Die Studienanfänger aus Fachoberschulen, Fachgymnasien oder Kollegs scheitern nur etwas häufiger an den Leistungsanforderungen der Hochschule als Absolventen des Gymnasiums, haben jedoch vermehrt Probleme mit der Studienfinanzierung. Bedeutsam könnte zudem die Studienfachwahl sein: Studierende mit Fachhochschulreife oder einem Abschluss von Kollegs entscheiden sich häufiger für Studiengänge, die eine erhöhte Abbruchquote aufweisen (Heublein et al. 2010).
 - 26 Da die bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge durch das neue Bachelor- und Masterstudium erst sukzessive abgelöst werden, ist in die Untersuchungen von Heublein et al. (2012) noch der Diplomstudiengang eingegangen.
 - 27 Aufgrund einer zu geringen Anzahl an Fällen konnte im Unterschied zur Berechnung für den Chancenspiegel 2012 kein Matching-Verfahren durchgeführt werden. So wurden für den Chancenspiegel 2013 Regressionsanalysen vorgenommen, um den Effekt der Organisationsform zu schätzen. Daher sind diese Ergebnisse nicht vorbehaltlos mit den Ergebnissen des Chancenspiegels 2012 zu vergleichen. Zu den verwendeten Kontrollvariablen der aktuellen Berechnung siehe Tab. 58.
 - 28 Wie auch schon für den Chancenspiegel 2012 wurde versucht, länderdifferenzierte Datensätze für die Analyse zur Wirkung der Ganztagschule im Vergleich zur Halbtagschule zu erhalten. Auch diesmal wurde der gestellte Antrag abgelehnt; zudem sind fortan die Bedingungen für die Annahme eines Antrags auf ländervergleichende Analysen verschärft (KMK 2012c).
 - 29 Zu Klassifikationen des Migrationsstatus siehe u. a. Stanat und Christensen (2006), für die den Untersuchungen zu den Bildungsstandards zugrunde liegende Definition siehe Haag, Böhme und Stanat (2012).
 - 30 Die folgenden Berechnungen der Absolventen mit Hochschulreife sowie der Abgänger ohne Hauptschulabschluss basieren auf den Daten des Statistischen Bundesamtes und der Bevölkerungsstatistik; somit können Abweichungen von den weiter oben berichteten Daten der KMK auftreten.

- 31 Die Berechnung der Absolventen mit Hochschulreife aus den Regel- und den beruflichen Schulen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung sowie der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung erfolgt nun, im Unterschied zum ersten Chancenspiegel, äquivalent zu den aktuellen Berechnungen der Kultusministerkonferenz nach dem Quotensummenverfahren. Beim Quotensummenverfahren wird pro Entlassjahrgang die Zahl der Absolventen bzw. Abgänger aus einem Bevölkerungsjahrgang durch die Zahl des entsprechenden Bevölkerungsjahrgangs geteilt. Dies wird für jeden Bevölkerungsjahrgang angewendet, in dem es für den jeweiligen Abschluss Absolventen bzw. Abgänger gibt. Letztlich werden die bevölkerungsjahrgangsbezogenen Quoten addiert (vgl. hierzu den Definitionenkatalog der KMK zur Schulstatistik; Da ein Vergleich der aktuellen Anteilswerte mit denen des letztjährigen Chancenspiegels vorgenommen wird, wurden auch die Ergebnisse für das Vergleichsjahr 2009/10 neu nach dem Quotensummenverfahren berechnet. Die so bereinigten Berechnungstabellen für das Jahr 2009/10 finden sich unter www.chancen-spiegel.de (zudem können die Einzelwerte je Land in der Zeitreihe dem Anhang entnommen werden; Tab. 86 bis 88). Hiervon ausgenommen sind die Berechnungen zu den ausländischen Abgängern, da die für das Quotensummenverfahren benötigten Differenzierungen nach Altersjahrgängen den statistischen Ämtern nicht vorliegen.
- 32 Diese Anpassung in der Indikatorenstruktur bezieht sich zum einen auf die Dimension »Durchlässigkeit«, in der aufgrund fehlender Informationen der Indikator »Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen« (siehe Berkemeyer, Bos und Manitius 2012) im diesjährigen Chancenspiegel nicht darstellbar ist. Damit dennoch der Übergang zum Gymnasium als relevantes Merkmal schulsystemischer Durchlässigkeit miteinfließt, werden nun die Übergangsquoten zum Gymnasium herangezogen. Zum anderen bezieht sich die Anpassung auf die Dimension »Zertifikatsvergabe«. Da für das aktuelle Bezugsjahr für die Berechnungen der Abgänger- und Absolventenanteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung das Quotensummenverfahren angewandt wurde, wurden die entsprechenden Indikatoren aus dem Jahr 2009/2010 nach ebenjenem Verfahren neu berechnet, um sie hier vergleichend nebeneinanderstellen zu können.
- 33 Nicht zutreffend wäre hingegen die Aussage, dass die (deutsche) Diskussion um die Ganztagschule ein allein auf PISA rückführbares Phänomen darstelle. Einen historischen Überblick zu Diskussionen und Formen der pädagogischen Ausgestaltung der Ganztagschule gibt Ludwig (2004).
- 34 Die Übereinstimmungsüberprüfung wurde computergestützt vorgenommen. Hierfür wurde die Variante 3 der Software MAXQDA verwendet.
- 35 Alle zitierten Pressemitteilungen sind unter www.chancen-spiegel.de zu finden.
- 36 Wobei anzunehmen ist, dass gerade die Entkopplung von Bildungschancen und sozialer Herkunft in einem Bedingungsverhältnis zu den angesprochenen schüler- und organisationsbezogenen Wirkungsbereichen steht. Dennoch wird mit dieser Kategorie aus unserer Sicht stellvertretend das gesellschaftliche Phänomen der »Gerechtigkeitslücken« (Schimank 2005) berücksichtigt, wodurch die Subsumtion in die kontextbezogenen Einordnungen als gerechtfertigt erscheint.
- 37 Diese Förderinitiative des Bundes wäre ohne die Investitionen, die von den Ländern und den Kommunen für den Ganztagschulausbau und -betrieb getätigt werden, ins Leere gelaufen. Aus forschungsökonomischen Gründen wird der Blick auf das IZBB verengt.
- 38 Die Frage räumlicher Gegebenheiten und räumlicher Ausgestaltung ist durchaus auch ein klassischer Gegenstand der Pädagogik, z. B. dahingehend, inwiefern Räume zum selbst gesteuerten Lernen beitragen (s. a. den Raum als »dritten Erzieher«; vgl. Kemnitz 2007).
- 39 Diese Informationen müssen aber existieren; sonst wäre es dem BMBF (2009) nicht möglich, die Schulartanteile der Fördersummen auf Bundesebene anzugeben.
- 40 Grundlage für diese Ermittlung ist die Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen der KMK (2012a). Einbezogen wurden hier nur die Deputate für allgemeinbildende Schulen.
- 41 Hier werden ausschließlich Befunde zum bislang erforschten Wirkvermögen des schulischen Ganztags angeführt. Zudem müssen sich die Forschungsergebnisse in den gerechtig-

keitstheoretischen Rahmen des Chancenspiegels einbetten lassen, damit Aussagen zum etwaigen Zusammenhang Ganztagschule und Chancengerechtigkeit getroffen und diskutiert werden können. Weitere Einblicke in die derzeitige Befundlage zum Ganztags sowie aktuelle Erkenntnisse zur Dynamik des Ganztagschulbaus sowie der Angebotsnutzung bieten die Ausführungen in Kapitel II zur Dimension »Integrationskraft«.

2. Literatur

- Ahrbeck, Bernd. »Auf dem richtigen Weg? Anmerkungen zu einer ›Schweizer Langzeitstudie««. *Sonderpädagogische Förderung heute*. (57) 2 2012. 210–215.
- Albers, Timm. »Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung««. *Heilpädagogik online* (9) 1 2010. 51–73.
- Allemann-Ghionda, Cristina. *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2004.
- Allmendinger, Jutta. »Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik««. *Soziale Welt* (50) 1 1999. 35–50.
- Altrichter, Herbert. »Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung««. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Hrsg. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki. Wiesbaden 2010. 219–254.
- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010.
- Amrhein, Bettina. »LehrerInnenbildung für eine Inklusive Schule – Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen««. *Gemeinsam leben* (20) 1 2012. 20–32.
- Anders, Yvonne, Nele McElvany und Jürgen Baumert. »Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?««. *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten*. Hrsg. Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele McElvany. Bonn und Berlin 2010. 313–330.
- Arnhold, Grit, und Gabriele Bellenberg. »Klassenwiederholungen. Ein verzichtbares Selektionsinstrument?««. *Pädagogik* (58) 2 2006. 38–41.
- Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert und Tobias C. Stubbe. »Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe««. *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. 271–297.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld 2010.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld 2012.
- Autorengruppe Bundesinstitut für Berufsbildung und Bertelsmann Stiftung. *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen*. Bonn 2011. Online unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf (Download 21.3.2013).
- 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*. Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Reinbek 2008. 541–597.
- Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck. *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin 2007. Online unter www.library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf (Download 10.9.2012).
- Baethge, Martin, Helmut Fend, Priska Hinz, Hans-Jürgen Kuhn, Sylvia Löhrmann, Andreas Poltermann, Cornelia Stern, Heinz-Elmar Tenorth und Sybille Volkholz. *Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird*. Berlin 2008.
- Baumert, Jürgen. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001.
- 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, und Cordula Artelt. »Bildungsgang und Schulstruktur. Einheitlichkeit und Individualisierung«. *Pädagogische Führung* (14) 4 2003. 188–192.
- Baumert, Jürgen, und Kai Maaz. »Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Scale-Assessments«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 159–179.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Anke Demmrich. »Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie«. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001. 15–65.
- Baumert, Jürgen, Ulrich Trautwein und Cordula Artelt. »Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens«. *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2003. 261–331.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der*

- Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden 2006a.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden 2006b. 95–188.
- Baumert, Jürgen, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Baumert, Jürgen, Kai Maaz, Cornelia Gresch, Nele McElvany, Yvonne Anders, Kathrin Jonkmann, Marko Neumann und Rainer Watermann. »Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde«. *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Hrsg. BMBF Bonn 2010. 5–22.
- Beck, Michael, Franziska Jäpel und Rolf Becker. »Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 313–337.
- Becker, Rolf. »Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany«. *European Sociological Review* (19) 1 2003. 1–24.
- 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*. Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde. Wiesbaden 2010. 223–234.
- Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden 2007.
- Becker, Rolf, und Anna Hecken. »Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der »Ablenkungsthese« von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003)«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (60) 1 2008. 3–29.
- Becker, Rolf, und Frank Schubert. »Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem«. *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 161–194.
- Becker, Rolf, und Michael Beck. »Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?«. *Soziologische Bildungsfor-*

- schung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden 2012. 137–163.
- Beicht, Ursula, Michael Friedrich und Joachim Gerd Ulrich (Hrsg.). *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld 2008.
- Bellenberg, Gabriele. *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß*. Weinheim 1999.
- Bellenberg, Gabriele. *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh 2012.
- Bellenberg, Gabriele, und Klaus Klemm. »Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität«. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 11. Hrsg. Hans-Günter Rolff, Wilfried Bos, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer und Renate Schulz-Zander. Weinheim 2000. 51–75.
- Bellenberg, Gabriele, und Grit im Brahm. »Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 517–535.
- Bellenberg, Gabriele, und Klaus-Jürgen Tillmann. »Schulnoten – Elternrecht – Probeunterricht. Bundesländervergleich. Übergänge nach der Grundschule«. *Übergänge. Friedrich Jahresheft XXIX 2011*. Hrsg. Gabriele Bellenberg, Katrin Höhmann und Edeltraud Röbe. Seelze 2011. 60–65.
- 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.
- Bellin, Nicole, und Fanny Tamke. »Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb?«. *Empirische Pädagogik* (24) 2 2010. 93–112.
- Bellmann, Johannes. »Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ›neuer Steuerung‹«. *Zeitschrift für Pädagogik* (5) 6 2006. 487–504.
- Bellmann, Johannes, und Manfred Weiß. »Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle«. *Zeitschrift für Pädagogik* (55) 2 2009. 286–308.
- Berkemeyer, Nils. *Die Steuerung des Schulsystems*. Wiesbaden 2010.
- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Frank Meetz und Wolfram Rollet. »Ganz In: Das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16*. Hrsg. Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2010. 131–152.
- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos und Veronika Manitius. *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh 2012.
- Beutel, Wolfgang, und Peter Fauser. *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach 2009.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Information und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn

2012. Online unter www.datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (Download 21.2.2013).
- Bittlingmayer, Uwe H., Stephan Drucks, Jürgen Gerdes und Ullrich Bauer. »Der (Alp-)Traum fortwährender Bildungsexpansion. Die Wiederkehr des (funktionalen) Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels und die Komplexität subjektiver Kompetenzen«. *Bildungsarmut. Neue Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 341–374.
- Bleidick, Ulrich, Waldtraut Rath und Karl Dieter Schuck. »Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland«. *Zeitschrift für Pädagogik* (41) 2 1995. 247–264.
- Bless, Gérard. *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. 3. Auflage. Bern 2007.
- Bless, Gérard, Marianne Schüpbach und Patrick Bonvin. *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern 2004.
- Blossfeld, Hans-Peter, Thorsten Schneider und Jutta von Maurice. »Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen«. *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 203–220.
- Blossfeld, Hans-Peter, Hans-Günther Roßbach und Jutta von Maurice (Hrsg.). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14. Heidelberg 2011.
- Blum, Sonja, und Klaus Schubert. *Politikfeldanalyse*. 2. Auflage. Wiesbaden 2011.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn 2011. Online unter www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Gut angelegt. Das Interventionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung«*. Berlin 2009. Online unter www.bmbf.de/pub/gut_angelegt.pdf (Download 20.2.2013).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Monitor Familienleben. Einstellungen und Lebensbedingungen von Familien 2009*. Berlin 2009.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends*. Berlin 2011.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin 2013.
- Böhme, Katrin, und Sebastian Weirich. »Der Ländervergleich im Fach Deutsch«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 103–116.

- Börner, Nicole, Ramona Steinhauer, Janina Stötzel und Agathe Tabel. *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012*. Hrsg. Institut für soziale Arbeit e. V. Dortmund 2012. Online unter www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/BiGa_NRW_2012.pdf (Download 20.2.2013).
- Bos, Candae S., und Sharon Vaughn. *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Boston 2006.
- 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, und Tobias C. Stubbe. »Schullaufbahneempfehlungen und Schulformentscheidungen in Klasse 4«. *Schulverwaltung NRW* (17) 5 2006. 137–139.
- 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 Stubbe. »Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 375–397.
- Bos, Wilfried, Thomas Neville Postlethwaite und Miriam Gebauer. »Potenziale, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung«. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt. Wiesbaden 2010. 275–295.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin und Gerd Walther (Hrsg.). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster 2003.
- Bos, Wilfried, Andrea Voss, Eva-Maria Lankes, Kurt Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. »Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. *IGLU. Einige 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 2004. 191–228.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin (Hrsg.). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster 2007.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin (Hrsg.). *IGLU-E 2006 –*

- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* Münster 2008.
- Bos, Wilfried, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert (Hrsg.). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster 2012a.
- Bos, Wilfried, Heike Wendt, Olaf Köller und Christoph Selter (Hrsg.). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster 2012b.
- Bos, Wilfried, Albert Bremerich-Vos, Irmela Tarelli und Renate Valtin. »Lesekompetenzen im internationalen Vergleich«. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. Münster 2012c.
- Boudon, Raymond. *Education, Opportunity, and Social Inequality.* New York 1974.
- Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt am Main 1977.
- Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt am Main 1987.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart 1971.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. »Explaining educational differentials. Towards a formal rational actiontheory«. *Rationality and Society* (9) 3 1997. 275–305.
- Breen, Richard, Ruud Luijckx, Walter Müller und Reinhard Pollak. »Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich«. *Soziologische Bildungsforschung.* Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden 2012. 346–373.
- Bremerich-Vos, Albert, und Katrin Böhme. »Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen«. *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule.* Hrsg. Dietlinde Granzer, Olaf Köller und Albert Bremerich-Vos. Weinheim 2009. 228–261.
- Bremerich-Vos, Albert, Irmela Tarelli und Renate Valtin. »Das Konzept von Lesekompetenz in IGLU 2011«. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. Münster 2012. 69–89.
- Bremerich-Vos, Albert, Katrin Böhme, Michael Krelle, Sebastian Weirich und Olaf Köller. »Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik.* Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 56–71.
- Brühl, Tanja, Matthias Hofferberth und Elvira Rosert. »Narrative Dynamiken von normativem Wandel in den Vereinten Nationen: Der UN Global Compact und die Responsibility to Protect«. Konferenzpapier für die Tagung »Institutionen und Prozesse in vergleichender Perspektive« der DVPW-Sektion Vergleichende Politikwissenschaft in Darmstadt. 22.–24. Januar 2009. Darmstadt 2009. Online unter http://141.2.38.226/www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/images/722/bruehl_hofferberth_rosert.pdf (Download 20.2.2013).

- 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.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung und Länder. *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« 2003–2007*. Berlin 2003. Online unter www.esf.de/portal/generator/5364/property=data/2008__08__26-Verwaltungsvereinbarung+IZBB.pdf (Download 21.2.2013).
- Bundesregierung und Regierungschefs der Länder. *Aufstieg durch Bildung*. Dresden 2008.
- Choi, Frauke. *Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem*. Wiesbaden 2009.
- Cortina, Kai S., Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 2008.
- Creemers, Bert P. M., und Leonidas Kyriakides. *The dynamics of educational effectiveness*. London 2008.
- Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1971.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. *Stellung der Monitoring-Stelle 2011: Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. Empfehlungen an die Länder, die KMK und den Bund*. Berlin 2011.
- Deutsches PISA-Konsortium. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Diefenbach, Heike. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 2. Auflage. Wiesbaden 2008.
- Dietze, Torsten. »Sonderpädagogische Förderung in Zahlen. Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten«. *Zeitschrift für Inklusion* (6) 2 2011.
- Ditton, Hartmut. »Die Bedeutung von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit«. *Bildung als Privileg*. Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach. Wiesbaden 2004. 251–279.
- Ditton, Hartmut (Hrsg.). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster 2007.
- Ditton, Hartmut. »Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie?«. *Zeitschrift für Pädagogik* (56) 1 2010. 53–68.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. »Bildungslaufbahn im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen 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 Horst Weishaupt. »Bildungsmonitoring. Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen«. *Educational Governance* 9. Hrsg. Albrecht Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger. Wiesbaden 2012. 155–174.
- Dönges, Christoph. »Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«. *Sonderpädagogische Förderung heute* (3) 2010. 319–327.
- Dohmen, Dieter, und Kathrin Fuchs. »Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen. Teilhabe durch qualitativ hochwertige und gut ausgebaute Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur sichern«. *Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen. FiBS-Forum*. 44. Berlin 2009.
- Dollmann, Jörg. »Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (63) 4 2011. 431–457.
- Drechsel, Barbara, und Cordula Artelt. »Lesekompetenz im Ländervergleich«. *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und Reinhard Pekrun. Münster 2008. 107–126.
- Drossel, Kerstin, Heike Wendt, Silvia Schmitz und Birgit Eickelmann. »Merkmale der Lehr- und Lernbedingungen im Primarbereich«. *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Heike Wendt, Olaf Köller und Christoph Selter. Münster 2012.
- Eckhart, Michael, Urs Haerberlin, Caroline Sahli Lozano und Philippe Blanc. »Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter«. *Bildung in der Demokratie II*. Hrsg. Luise Ludwig, Helga Luckas, Franz Hamburger und Stefan Aufenanger. Opladen 2011. 55–68.
- Ehmke, Timo, und Jürgen Baumert. »Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006«. *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Hrsg. Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und Reinhard Pekrun. 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, Babara Drechsel und Claus Carstensen. »Klassenwiederholungen in PISA-I-Plus. Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu?«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11) 3 2008. 368–387.

- Ellinger, Stephan, und Roland Stein. »Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik* (4) 2 2012. 85–109.
- Engels, Dietrich, Regine Köller, Ruud Koopmanns und Jutta Höhne. *Zweiter Integrationsindikatorenbericht erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Köln und Berlin 2011. Online unter www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-01-12-zweiter-indikatorenbericht.pdf?__blob=publicationFile (Download 22.2.2013).
- 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.
- European Agency for Development in Special Needs Education. *Special Needs Education. Country Data 2010*. Online unter www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf (Download 21.2.2013).
- Fasching, Helga, und Gottfried Biewer. »Problemlagen für einen inklusiven Übergang von der Schule zum Arbeitsleben – Erhebungen aus einem Forschungsprojekt in Österreich«. *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Hrsg. Birgit Lütje-Klose. Bad Heilbrunn 2011. 336–344.
- Fend, Helmut. *Theorie der Schule*. München 1980.
- Fend, Helmut. *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim 1982.
- Fend, Helmut. »Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene«. *Neue Sammlung* (28) 4 1988. 537–547.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden 2006.
- Fend, Helmut. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden 2008.
- Fend, Helmut. »Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation«. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (1) 1 2011. 5–24.
- Fischer, Natalie, Hans Peter Kuhn und Eckhard Klieme. »Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe«. *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Hrsg. Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper und Eckhard Klieme. Weinheim 2009. 143–167.
- Fischer, Natalie, Hans Peter Kuhn und Ivo Züchner. »Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität«. *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Hrsg. Natalie Fischer, Heinz-Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner. Weinheim 2011. 246–266.

- Fischer, Natalie, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner. *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim 2011.
- Forrester, Jay Wright. *World Dynamics*. Cambridge und Massachusetts 1971.
- Geißler, Rainer. »Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört«. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (24) 4 2004. 362–380.
- Giddens, Anthony. »Strukturierung und sozialer Wandel«. *Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze*. Hrsg. Hans-Peter Müller und Michael Schmid. Frankfurt 1995. 151–191.
- Giesecke, Johannes, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek. »Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 421–438.
- Ginnold, Antje. »Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben«. *Zeitschrift für Inklusion* (3) 1 2009.
- Gogolin, Ingrid. »Mehrsprachigkeit«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (13) 4 2010. 529–547.
- Gomolla, Mechthild. »Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem«. *Schieflagen im Bildungssystem*. Hrsg. Georg Auernheimer. Wiesbaden 2006. 87–102.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. Auflage. Wiesbaden 2007.
- Gresch, Cornelia. »Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande?«. *WZBrief Bildung* (21) Mai 2012. Online unter www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung212012_gresch.pdf (Download 1.11.2012).
- Grundmann, Hilmar. *Bildung und Integration*. Frankfurt am Main 2010.
- Grüning, Eberhard. »Emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unter inklusiven und segregativen Bedingungen«. *Heilpädagogische Forschung* (37) 1 2011. 13–22.
- Grüning, Eberhard. »Inklusive Bildung – ein Menschenrecht (?). Gefahren und Chancen aktueller Entwicklungen für Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (63) 5 2012a. 192–196.
- Grüning, Eberhard. »Forschungsbericht: Inklusive Bedingungen an Allgemeinen Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6 2012b. 250–258.
- Haag, Nina, Katrin Böhme und Petra Stanat. »Zuwanderungsbezogene Disparitäten«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs*

2011. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 209–235.
- Haeberlin, Urs. »Inklusion« wundersames Heilmittel gegen Aussonderung? – Überlegungen zu den Folgen kurzschlüssiger Integrationsreformen. *Sonderpädagogische Förderung heute* (57) 2 2012. 183–189.
- Hansen, Rolf, und Hans-Günter Rolff. »Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen«. *Jahrbuch der Schulentwicklung* (6) 1 1990. 45–79.
- Heid, Helmut. »Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit«. *Zeitschrift für Pädagogik* (34) 2 1988. 1–17.
- Helbig, Marcel. »Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel«. *Soziologische Bildungsforschung*. Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden 2012. 374–392.
- Helmke, Andreas. *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze 2003.
- Helmke, Andreas. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze 2009.
- Hennemann, Thomas, Clemens Hillenbrand, Sebastian Franke, Sonja Hens, Michael Grosche und Kathrin Pütz. »Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe«. *Empirische Sonderpädagogik* 2 2012.
- Hertel, Silke, Eckhard Klieme, Falk Radisch und Brigitte Steinert. »Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler«. *PISA 2006 in Deutschland*. Hrsg. Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und Reinhard Pekrun. Münster 2008. 297–318.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Besuch. »Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08«. *HIS: Forum Hochschule* 2 2010.
- Heublein, Ulrich, Johanna Richter, Robert Schmelzer und Dieter Sommer. »Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010«. *HIS: Forum Hochschule* 3 2012.
- Hillebrand, Annika. »Unterschiedliche Verbleibchancen in Gymnasien. Durchgangquotenverfahren als Steuerungsinstrument für kommunale Schulentwicklung«. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen* (23) 2 2012. 61–63.
- Höhm, 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.

- Höhmann, Katrin, Katrin Bergmann und Miriam Gebauer. »Das Personal«. *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. Weinheim und München 2007. 77–85.
- Hofmann, Christiane. »Förderdiagnostik zwischen Konzeption und Rezeption«. *Diagnose. Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Hrsg. Gaby Ricken, Annemarie Fritz und Christiane Hofmann. Lengerich 2003. 106–115.
- Hofmann-Lun, Irene. *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* Deutsches Jugendinstitut. München 2011.
- Holtappels, Heinz Günter. »Ganztagschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit?«. *Ganztagschule gestalten – Konzeption – Praxis – Impulse*. Hrsg. Katrin Höhmann und Heinz Günter Holtappels. Seelze 2006. 10–33.
- Holtappels, Heinz Günter. »Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse«. *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. Weinheim und München 2007. 139–163.
- Holtappels, Heinz Günter, Eckhard Klieme, Falk Radisch, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. »Forschungsstand zum ganztätigen Lernen und Fragestellungen in StEG«. *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. Weinheim und München 2007. 37–50.
- Holtappels, Heinz Günter, Falk Radisch, Wolfram Rollett und Magdalena E. Kowoll. »Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen«. *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Irmela Tarelli und Renate Valtin. Münster 2010. 165–198.
- Honneth, Axel. *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin 2011.
- Huber, Christian. »Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht«. *Heilpädagogische Forschung* 1 2008. 2–14.
- Huber, Christian. »Gemeinsam einsam? – Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (60) 7 2009a. 242–248.
- Huber, Christian. »Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Integration«. *Empirische Pädagogik* (23) 2 2009b. 170–190.

- Huber, Christian, und Jürgen Wilbert. »Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht«. *Empirische Sonderpädagogik* (4) 2 2012. 147–165.
- Hurrelmann, Klaus. *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek 1975.
- Idel, Till-Sebastian, und Katharina Kunze. »Entwicklungsaufgabe Ganztagschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz«. *Die deutsche Schule* (100) 1 2008. 97–108.
- im Brahm, Grit. »Mit mehr Flexibilität gegen Klassenwiederholung!«. *Übergänge*. Friedrich Jahresheft XXIX 2011. Hrsg. Gabriele Bellenberg, Katrin Höhmann und Edeltraud Röbe. Seelze 2011. 67–69.
- Ipfling, Heinz Jürgen. »Voraussetzungen und Bedingungen für die Errichtung von Ganztagschulen«. *Die Ganztagschule*. Hrsg. Volker Ladenthin. Weinheim 2005. 299–309.
- Jacob, Marita, und Nicole Tieben. »Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholt Schulabschlüssen«. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Hrsg. Birgit Becker und David Reimer. Wiesbaden 2010. 145–178.
- Jann, Werner, und Kai Wegrich. »Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle«. *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*. Hrsg. Klaus Schubert und Nils C. Bandelow. 2. Auflage. München und Wien 2009. 71–105.
- Jogschies, Peter. »Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung. Ein Rückblick auf 30 Jahre«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (59) 4 2008. 132–142.
- Jude, Nina, und Eckhard Klieme. *Das Programme for International Student Assessment (PISA)*. Münster 2010.
- Kanevski, Rimma, und Maria von Salisch. »Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen?«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14) 3 2011. 237–259.
- Kauffman, James M. »The Regular Education Initiative as Reagan-Bush Education Policy: A Trickle-Down Theory of Education of the Hard-to-Reach«. *Journal of Special Education* (13) 3 1989. 201–223.
- Kemnitz, Heidemarie. »Der dritte Erzieher. Was der Raum für Leben und Lernen in der Schule bedeutet«. *Grundschule* (39) 10 2007. 6–8.
- Kemper, Thomas. »Untersuchungen zum Schulerfolg von Migranten mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei separierter und integrierter Beschulung in Rheinland-Pfalz«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (63) 9 2012. 360–368.
- Klauer, Karl-Josef. »Über internationale Entwicklungstendenzen sonderpädagogischer Diagnostik unter förderdiagnostischem Aspekt«. *Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Hrsg. Gabi Ricken, Annemarie Fritz und Christiane Hofmann. Lengerich u. a. 2003. 127–136.
- Kleickmann, Thilo, Theresia Brehl, Steffani Saß, Manfred Prenzel und Olaf Köller. »Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse«. *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*.

- Hrsg. Wilfried Bos, Heike Wendt, Olaf Köller und Christoph Selter. Münster 2012. 123–169.
- Kleine, Lydia, Nicole Birnbaum, Markus Zielonka, Jörg Doll und Hans-Peter Blossfeld. »Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung«. *Journal for Educational Research Online* (2) 1 2010. 72–93.
- Kleinert, Corinna, und Marita Jacob. »Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung«. *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden 2012. 211–233.
- Klemm, Klaus. *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2009. Online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf (Download 9.10.2012).
- Klemm, Klaus. *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010a. Online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf (Download 26.10.2012).
- Klemm, Klaus. *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010b.
- Klemm, Klaus. *Was kostet der gebundene Ganztags? Berechnungen zusätzlicher Ausgaben für die Einführung eines flächendeckenden Ganztagsangebots in Deutschland*. Gütersloh 2012a.
- Klemm, Klaus. *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh 2012b.
- 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.
- Klieme, Eckhard, Eduardo Backhoff, Werner Blum, Jack Buckley, Ying-yi Hong, David Kaplan, Hank Levin, Jaap Scheerens, William Schmidt, Fons van de Vijver und Svenja Vieluf. *Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 Context Questionnaire Framework*. Paris 2010.
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Hamburger Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* (vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971). 1978.
- KMK – Kultusministerkonferenz. *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. 2002. Online unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf (Download 20.2.2013).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn 2006. Online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (Download 1.11.2012).

- 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. 2010a.* Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf (Download 2.8.2012).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). 2010b.* Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_eI1-Orientierungsstufe.pdf (Download 15.05.2013).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). 2011.* Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Download 01.11.2012).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte. Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2012/2013. 2012a.* Online unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Pflichtstunden_der_Lehrer_2012.pdf (Download 21.2.2013).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Presseerklärung zu den Ergebnissen der 339. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 18. und 19. Oktober 2012 in Hamburg. 2012b.* Online unter www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-339-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-18-und-19-oktober-2012-in-hamburg.html (Download 27.10.2012).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Verfahren zur Entscheidung der Kultusministerkonferenz über Datennutzungsanträge für neuartige Ländervergleiche. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2012. 2012c.* Online unter www.iqb.hu-berlin.de/fdz (Download 27.10.2012).
- Knigge, Michel. *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe.* Münster 2009.
- Knigge, Michel, und Michael Leucht. »Soziale Disparitäten im Spracherwerb«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich.* Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 183–201.
- Köller, Olaf, Michel Knigge und Bernd Tesch. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich.* Münster 2010.
- Kolbe, Fritz-Ulrich, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein (Hrsg.). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive.* Wiesbaden 2009.
- Kottmann, Brigitte. »Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Benachteiligung der Benachteiligten«. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog.* Hrsg. Annette Textor und Irene Demmer-Dieckmann. Bad Heilbrunn 2007. 99–108.

- Kristen, Cornelia. »Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (54) 3 2002. 534–552.
- Kristen, Cornelia. »Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (58) 1 2006. 79–97.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. »Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang«. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiografie*. Hrsg. Birgit Becker und David Reimer. Wiesbaden 2010. 117–144.
- Krohne, Julia Ann, und Ulrich Meier. »Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration«. *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Hrsg. Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Wiesbaden 2004. 117–148.
- Kuhlmann, Christian. *Bildungspolitik und Leistungsvergleichsstudien. PISA 2000 und die Ganztagschulentwicklung*. Wiesbaden 2012.
- Kuhlmann, Christian, und Klaus-Jürgen Tillmann. »Mehr Ganztagschulen als Konsequenzen aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003«. *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Hrsg. Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein. Wiesbaden 2009. 23–45.
- Kuhn, Hans Peter, und Natalie Fischer. »Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität«. *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Hrsg. Natalie Fischer, Heinz-Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner. Weinheim und Basel 2011. 207–226.
- Lehmann, Rainer H., und Rainer Peek. *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg 1997.
- Lehmann, Rainer H., und Ellen Hoffmann. *BELLA: Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«*. Münster 2009.
- Leuze, Kathrin, Wolfgang Ludwig-Mayerhofer und Heike Solga. »The German National Educational Panel Study. A Wealth of Potential for Research in School-to-Work Transitions«. *Longitudinal and Life Course Studies* (3) 2 2011. 346–355.
- Lörz, Markus. »Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium. Prozesse der Status- und Kulturreproduktion«. *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*. Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden 2012. 302–324.

- Lörz, Markus, und Steffen Schindler. »Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme und Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive?«. *Zeitschrift für Soziologie* (40) 6 2011. 458–477.
- Lörz, Markus, Heiko Quast und Andreas Woisch. »Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang«. *HIS: Forum Hochschule* 14 2011.
- Ludwig, Harald. »Ganztagsschule und Schulreform. Historische und systematische Überlegungen«. *Schulmagazin 5 bis 10* (72) 10 2004. 5–8.
- Lüdtke, Oliver, Alexander Robitzsch, Ulrich Trautwein und Olaf Köller. »Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen«. *Psychologische Rundschau* (58) 2 2007. 103–117.
- Luhmann, Niklas. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main 1997.
- Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main 2002.
- Maaz, Kai, und Gabriel Nagy. »Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte«. *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12. Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 153–182.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein. »Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?«. *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. 69–102.
- 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.
- Maier, Uwe, und Harm Kuper. »Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen – Überblick zum Forschungsstand«. *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (104) 1 2012. 88–99.
- Manitius, Veronika, und Nils Berkemeyer. »Justice as a Category to analyse School Systems – Example Chancenspiegel«. eingearb. zur Veröffentlichung.
- Marcinowski, Frank. »Politische Öffentlichkeit. Systemtheoretische Grundlagen und politikwissenschaftliche Konsequenz«. *Theorie der Politik. Niklas Luhmanns politische Soziologie*. Hrsg. Kai-Uwe Hellmann und Rainer Schmalz-Bruns. Frankfurt am Main 2002. 85–108.
- Martschinke, Sabine, Bärbel Kopp und Christoph Ratz. »Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept«. *Empirische Sonderpädagogik* (4) 2 2012. 183–201.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2000.

- Meijer, Cor, Victoria Soriano und Amanda Watkins. *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Hrsg. Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung. Odense 2003.
- Miller, Max. *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt am Main 1986.
- Moser, Vera. *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart 2012.
- Myklebust, Jon Olav. »Class placement and competence attainment among students with special educational needs«. *British Journal of Special Education* (33) 2 2006. 76–81.
- Naumann, Johannes, Cordula Artelt, 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.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. *Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren*. Paris 2012.
- Oelerich, Gertrud. »Anregungen durch die Ganztageseinrichtungen in Japan und Russland«. *Ganztägige Bildungssysteme*. Hrsg. Hans-Uwe Otto. Münster 2005. 169–175.
- Oelkers, Jürgen. »Gesamtschule und Ganztagschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens«. *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Hrsg. Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen. Wiesbaden 2004. 221–246.
- Oelkers, Jürgen. »Ganztagschule und Bildungsstandards«. *Leben – Lernen – Leisten*. Hrsg. Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz. Schwalbach 2009. 38–48.
- Oelkers, Jürgen. »Chancengleichheit, Ganztagschule und Qualitätssicherung«. *Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten*. Hrsg. Christian Newrowski und Ursula Weier. Bamberg 2010. 33–58.
- Pant, Hans Anand, Katrin Böhme und Olaf Köller. »Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzmodellen«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 49–55.
- Parsons, Talcott. »Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft«. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Hrsg. Talcott Parsons. Frankfurt am Main 1968. 161–193.
- Pietsch, Marcus. »Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I«. *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Hrsg. Wilfried Bos, Carola Gröhlich und Marcus Pietsch. Münster 2007. 127–166.
- Pietsch, Marcus, Kathrin Böhme, Alexander Robitzsch und Tobias C. Stubbe. »Das Stufenmodell zur Lesekompetenz der länderübergreifenden Bildungsstandards

- im Vergleich zu IGLU 2006«. *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Hrsg. Dietlinde Granzer, Olaf Köller, Albert Bremereich-Vos, Marja van den Heuvel-Panhuizen, Kristina Reiss und Gerd Walther. Weinheim 2009. 393–416.
- Pluhar, Christine. »Sonderpädagogischer Förderbedarf aus der Sicht eines Mitglieds der KMK-Arbeitsgruppe«. *Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Hrsg. Gabi Ricken, Annemarie Fritz und Christiane Hofmann. Berlin 2003. 68–82.
- Prein, Gerald, Thomas Rauschenbach und Ivo Züchner. »Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen«. *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*. Hrsg. Franz Prüß, Susanne Kortas und Matthias Schöpa. Weinheim 2009. 81–97.
- Preuß, Otmar. *Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim 1970.
- Preuß, Roland. »Sitzenbleiben nützt nichts und verschwendet viel Geld«. Interview mit Bildungssenator Ties Rabe. *Süddeutsche Zeitung* 16.2.2013. Online unter www.sueddeutsche.de/bildung/bildungssenator-in-hamburg-sitzenbleiben-nuetzt-nichts-und-verschwendet-viel-geld-1.1601356 (Download 21.2.2013).
- Prüß, Franz. »Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse«. *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*. Hrsg. Franz Prüß, Susanne Kortas und Matthias Schöpa. Weinheim 2009. 33–58.
- Radisch, Falk. *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim 2009.
- Radisch, Falk, und Eckhard Klieme. *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von »Bildung Plus«*. Frankfurt am Main 2003.
- 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 Erziehungswissenschaft* (9) 1 2006. 30–50.
- 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.
- Rauschenbach, Thomas, Bettina Arnoldt, Christine Steiner und Heinz-Jürgen Stolz. *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2012.
- Rawls, John. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 1979.
- Rawls, John. *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main 2006.
- Reheis, Fritz. »Ein Plädoyer für die entschleunigte Schule. Zur Eigenzeitlichkeit von Leben, Bildung und Schule«. *Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten*. Hrsg. Christian Nerowski und Ursula Weier. Bamberg 2010. 59–68.

- Reimer, David, und Steffen Schindler. »Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule«. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Hrsg. Birgit Becker und David Reimer. Wiesbaden 2010. 251–283.
- Rekus, Jürgen. »Theorie der Ganztagschule – praktische Orientierungen«. *Die Ganztagschule*. Hrsg. Volker Ladenthin. Weinheim 2005. 279–297.
- Richter, Dirk, Petra Kuhl und Hans Anand Pant. »Soziale Disparitäten«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 191–208.
- Ricking, Heinrich. »Der ›Overlap‹ von Lern- und Verhaltensstörungen«. *Sonderpädagogik* (35) 4 2005. 235–248.
- Riedo, Dominicq. »Ich war früher ein sehr schlechter Schüler«. *Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemaliger schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern, Stuttgart und Wien 2000.
- Rösner, Ernst. »Von erfolgreichen Verlierern und verlustreichen Gewinnern«. *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels und Katrin Höhmann. Weinheim und München 2005. 131–139.
- Rösner, Ernst, und Tobias C. Stubbe. »Übergangentscheidungen und Schulerfolg im Zeichen demographischer Veränderungen. Ein Beitrag zur Gerechtigkeitsdebatte, zur Schulstruktur und zur Schulentwicklung«. *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2008. 297–319.
- Rollett, Wolfram, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine Lüpschen und Heinz Günter Holtappels. »Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen – Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen«. *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Hrsg. Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner. Weinheim und München 2011. 76–96.
- 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.
- Schädler, Johannes, und Carmen Dorrance. »Barometer of Inclusive Education – Konzept, methodisches Vorgehen und Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ausgewählter europäischer Länder«. *Zeitschrift für Inklusion* 4 2011.
- Schelsky, Helmut. »Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift (1956)«. *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. München 1979. 131–159.

- Schimank, Uwe. *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 1*. Wiesbaden 2005.
- Schindler, Steffen. *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Düsseldorf 2012.
- Schindler, Steffen, und Markus Lörz. »Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education Between 1976 and 2005«. *European Sociological Review* (28) 5 2011. 647–660.
- Schlee, Jörg. »Lösungsversuche als Problem. Zur Vergeblichkeit der sogenannten Förderdiagnostik«. *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik*. Hrsg. Wolfgang Mutzeck und Peter Jogschies. Weinheim und Basel 2004. 23–38.
- Schleiermacher, Friedrich. *Texte zur Pädagogik*. 2. Hrsg. Michael Winkler. Frankfurt am Main 2000.
- Schneewind, Julia, und Harm Kuper. »Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen«. *Lernen aus Evaluationsergebnissen*. Hrsg. Thorsten Bohl und Hanna Kiper. Bad Heilbrunn 2009. 113–129.
- Schuchart, Claudia. »Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung«. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (1) 1 2011. 69–85.
- Schuck, Karl Dieter. »Sonderpädagogischer Förderbedarf oder: Stellen wir die richtigen Fragen im Prozess von Diagnose und Förderung?«. *Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Hrsg. Gabi Ricken, Annemarie Fritz und Christiane Hofmann. Berlin 2003. 54–67.
- Schümer, Gundel, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. »Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens«. *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert und Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2002. 203–218.
- Schumann, Brigitte. »Ich schäme mich ja so!«. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn 2007.
- Schwab-Trapp, Michael. »Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse«. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1. Theorien und Methoden*. Hrsg. Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner Schneider und Willy Viehöver. Opladen 2001. 261–283.
- Schwippert, Knut. *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster 2001.
- Schwippert, Knut, Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes. »Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich«. *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. 165–190.
- Schwippert, Knut, Heike Wendt und Irmela Tarelli. »Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund«. *IGLU 2011. Lesekompetenzen*

- von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. Münster 2012. 191–207.
- 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. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München 2010.
- Slate, Judith J., und Richard A. Saudergas. »Differences in the classroom behaviors of behaviorally disordered and regular class children«. *Behavior Disorders* (12) 1 1986. 45–53.
- Solga, Heike. »Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand«. *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden 2012. 459–487.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner. »Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4) 1 2001. 107–127.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner. »Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule«. *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Hrsg. Stefanie Engler und Beate Kraus. Weinheim 2004. 97–114.
- Sonntag, Miriam. »Gemeinsam nicht einsam! Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Sonderpädagogik und inklusivem Anspruch«. *Zeitschrift für Inklusion* 1 2010.
- Speck, Otto. *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München 2011.
- Speck, Otto. »Schulische Inklusion. Regeln und Ausnahmen«. *Sonderpädagogische Förderung heute* (57) 2 2012. 176–182.
- SPI NRW – Sozialpädagogisches Institut NRW – und BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Dossiers je Bundesland zum Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« 2003–2009 (IZBB)*. Köln 2010.
- Staatsministerium für Kultus. *Handbuch zur Förderdiagnostik 2005*. Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005.
- Stanat, Petra, und Gayle Christensen. *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Berlin 2006.
- Stanat, Petra, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012*. Münster 2012.
- Statistisches Bundesamt. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden 2012.
- Steiner, Christiane. »Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?«. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 54). Weinheim und Basel 2009. 81–105.

- Steiner, Christiane. »Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte«. *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Hrsg. Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner. Weinheim 2011a. 57–75.
- Steiner, Christiane. »Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung«. *Ganztagschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Hrsg. Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner. Weinheim 2011b. 187–206.
- Steiner, Christiane, und Natalie Fischer. »Wer nutzt Ganztagsangebote und warum?«. *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Hrsg. Ludwig Stecher, Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach. Wiesbaden 2011. 185–203.
- Steiner, Christiane, und Klaus-Jürgen Tillmann. »Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams«. *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Hrsg. Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz und Christine Wiezorek. Weinheim und München 2011. 48–68.
- 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.
- Strietholt, Rolf, Veronika Manitus, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos. »Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen«. *Zeitschrift für Pädagogik* (im Ersch.).
- Stubbe, Tobias C., Wilfried Bos und Sabine Hornberg. »Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland«. *IGLU 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.
- Tarelli, Irmela, Knut Schwippert und Tobias C. Stubbe. »Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund«. *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Heike Wendt, Olaf Köller und Christoph Selter. Münster 2012. 247–267.
- Tarelli, Irmela, Renate Valtin, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. »IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick«. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. Münster 2012a. 11–25.

- Tarelli, Irmela, Eva-Maria Lankers, Kerstin Drossel und Andreas Gegenfurtner. »Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich«. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. Münster 2012b. 137–173.
- Teichler, Ulrich. *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik*. Münster 2005.
- Tenorth, Heinz-Elmar. »Inklusion. Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas«. *Schulmanagement* 5 2012. 8–10.
- Tiedemann, Joachim, und Elfriede Billmann-Mahecha. »Migration, Familiensprache und Schulerfolg. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie«. *Heterogenität*. Hrsg. Wilfried Bos. Münster und Westfalen 2004. 269–279.
- Tietze, Wolfgang, und Hans-Günther Rossbach. »Sitzenbleiben«. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Hrsg. Detlef H. Rost. Weinheim 1998. 465–469.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. »Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen«. *Hamburg macht Schule*. Sonderheft der Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg 2009. 10–29. Online unter www.schulstruktur.com/resources/Dokument+57+-+TillmannGrundschuleHamburg.pdf (Download 2.10.2012).
- Tillmann, Klaus-Jürgen. »Die Steuerung von Ganztagschulen. Zum Verhältnis von Schulautonomie, freien Anbietern und staatlicher Regulierung«. *Ganztagschule – Neue Schule?* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Hrsg. Ludwig Stecher, Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach. Wiesbaden 2011. 11–24.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. »Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen«. *Pädagogik* (64) 5 2012. 8–12.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Kathrin Dederich, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann und Isa Nessel. *PISA als bildungspolitisches Ereignis*. Wiesbaden 2008.
- Tippelt, Rudolf, Andrea Reupold, Claudia Strobel, Helmut Kuwan, Nilüfer Pekince, Sandra Fuchs, Lothar Abicht und Peter Schönfeld (Hrsg.). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld 2009. 196–205.
- Trautwein, Ulrich, Gabriel Nagy und Kai Maaz. »Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14) 3 2011. 445–463.
- van Ackeren, Isabell, und Klaus Klemm. *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden 2011.
- van Ackeren, Isabell, und Dominique Klein. »Internationale Schulstrukturvergleiche«. *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr. Wiesbaden 2012. 779–798.
- van Holt, Nils. »Rückmeldungen aus Leistungsdaten lesen, verstehen und nutzen«. *Journal für Schulentwicklung* 3 2011. 54–60.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden 2007.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008*. Wiesbaden 2008.
- von Friedeburg, Ludwig. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main 1992.
- Watermann, Rainer, und Kai Maaz. »Soziale Herkunft und Hochschulzugang – eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens«. *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Hrsg. Wilfried Bos, Eckhard Klieme und Olaf Köller. Münster 2010. 311–329.
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001.
- Weinert, Franz Emanuel, und Andreas Helmke. »Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft 1996. 223–233.
- Weinert, Sabine, Cordula Artelt, Manfred Prenzel, Martin Senkbeil, Timo Ehmke und Claus H. Carstensen. *Development of Competencies Across the Life Span. Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14*. Hrsg. Hans-Peter Blossfeld, Hans-Günther Roßbach und Jutta von Maurice. Wiesbaden 2011.
- Wendt, Heike. *Die Vergleichende Einzelfallstudie. Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika*. Münster 2012.
- Wendt, Heike, Tobias C. Stubbe und Knut Schwippert. »Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern«. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. Münster 2012. 175–190.
- Wendt, Heike, Wilfried Bos, Christoph Selter und Olaf Köller. »TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick«. *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Heike Wendt, Olaf Köller und Christoph Selter. Münster 2012. 13–26.
- Werning, Rolf, und Helmut Reiser. »Sonderpädagogische Förderung«. *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 2008. 505–539.
- Wigger, Lothar. »Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit«. *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Hrsg. Thomas Meyer und Udo Vorholt. Bochum und Freiburg 2011. 21–39.
- Willems, Ariane, Stephan Jarsinski, Heinz Günter Holtappels und Wolfram Rollett. »StEG. School Quality in all-day primary schools: On the relation between social Composition and School-Process Factors«. Vortrag beim »International Congress for School Effectiveness and Improvement«, 6.1.2013 in Santiago de Chile.

- Willke, Helmut. *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation*. Weinheim und München 1993.
- Wocken, Hans. *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht 2005*. Online unter www.bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf (Download 21.2.2013).
- Wocken, Hans. »Restauration der Stigmatisierung! Kritik der diagnosegeleiteten Integration«. *Behindertenpädagogik* (49) 2 2010. 117–134.
- Wocken, Hans, und Carola Gröhlich. »Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen«. *KESS 7: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Hrsg. Wilfried Bos, Martin Bonsen und Carola Gröhlich. Münster 2009. 133–142.
- Wößmann, Ludger und Marc Piopiunik. *Was unzureichende Bildung kostet. Sonderauswertung für Nordrhein-Westfalen. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh 2010. Online unter www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/xcms_bst_dms_32874_32875_2.PDF (Download 1.11.2012).
- Züchner, Ivo. »Ganztagsschule und Familie«. *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG)*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. 2. Auflage. Weinheim und München 2008. 314–332.

3. Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen
- Tab. 2: Im Chancenspiegel berücksichtigte Indikatoren je Gerechtigkeitsdimension
- Tab. 3: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2011/12
- Tab. 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2011
- Tab. 5: Abschlüsse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland, 2011
- Tab. 6: Neu etablierte Schularten je Land, die zur Hochschulreife führen können
- Tab. 7: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension
- Tab. 8: Ausprägung in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land, ohne Berücksichtigung des Indikators zur Leistungsstreuung
- Tab. 9: Ausprägung in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land, unter Hinzunahme des Indikators zur Leistungsstreuung
- Tab. 10: Entfallene Kodierungen auf die Kategorien bildungspolitischer Einordnungen des schulischen Ganztags
- Tab. 11: Durchschnittliche Summenhöhen je IZBB-Einzelfördermaßnahme in Euro
- Tab. 12: Zusätzliche Zuweisung an Lehrpersonal für den schulischen Ganztags in den Ländern – Übersicht

4. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Beispiel zur Gruppendarstellung: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote), Schuljahr 2011/12
- Abb. 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2011/12 (Förderquote)
- Abb. 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2011/12 (Inklusionsanteil)
- Abb. 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2011/12 (Exklusionsquote)
- Abb. 5: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2010
- Abb. 6: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2010
- Abb. 7: Anteil der Schüler in gebundenen Ganztagsformen an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2010

- Abb. 8: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahr 2011/12
- Abb. 9: Schülerzahlveränderungen zwischen der Übergangsjahrgangsstufe der Jahre 2005 bis 2007 und der 9. Jahrgangsstufe der Jahre 2009 bis 2011 im Verhältnis zu den Anteilen der Fünftklässler auf dem Gymnasium der Jahre 2005 bis 2007
- Abb. 10: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Viertklässlern (2011) und Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen (2011/12)
- Abb. 11: Verhältnis der Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2011/12
- Abb. 12: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der Regelschulen an allen Schülern der Sekundarstufe (Schuljahr 2011/12)
- Abb. 13: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2011
- Abb. 14: Erreichte mittlere Lesekompetenz von Schülern der Klasse 4 in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011
- Abb. 15: Leistungsstreuungen der Schüler der Klasse 4, gemessen an den Standardabweichungen im Kompetenzbereich Lesen in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011
- Abb. 16: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Schülern der Klasse 4 und Leistungsstreuungen, gemessen an den Standardabweichungen, 2011
- Abb. 17: Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten zehn Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2011, Lesekompetenz Deutsch, 2011
- Abb. 18: Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten zehn Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2011, Lesekompetenz Deutsch, 2011
- Abb. 19: Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Viertklässler mit Migrationshintergrund (M) zu denen ohne Migrationshintergrund, 2011
- Abb. 20: Abstände von Kindern in den erreichten Kompetenzpunkten im Lesen aus den oberen Sozialschichten (EGP-Klassen I–II) zu denen aus den unteren Sozialschichten (EGP-Klassen V–VII), 2011
- Abb. 21: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2011
- Abb. 22: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2011
- Abb. 23: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2011
- Abb. 24: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2011
- Abb. 25: Zusammenführung: Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölke-

rung sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen, 2011

Abb. 26: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Integrationskraft« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit

Abb. 27: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Durchlässigkeit« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit

Abb. 28: Der idealtypische Policy-Cycle

Abb. 29: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Organisationsformen des Ganztags je Land, 2003–2009

Abb. 30: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Schularten und Anteile der jeweiligen Schularten an allen Schulen, 2003–2009

Tab. 13: Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf und der Stand der inklusiven Beschulung in den Ländern, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Schüler insgesamt	Schüler mit besonderem Förderbedarf in			Förderquote in Prozent	Inklusionsanteile in Prozent	Exklusionsquote in Prozent	Inklusionsquote in Prozent	Exklusionsanteile in Prozent
		Förderschulen	Regelschulen	insgesamt					
Baden-Württemberg	1.056.195	52.822	20.264	73.086	6,9	27,7	5,0	1,9	72,3
Bayern	1.211.407	55.973	16.141	72.114	6,0	22,4	4,6	1,3	77,6
Berlin	273.413	10.883	9.750	20.633	7,5	47,3	4,0	3,6	52,7
Brandenburg	191.322	9.633	6.417	16.050	8,4	40,0	5,0	3,4	60,0
Bremen	55.080	1.545	1.928	3.473	6,3	55,5	2,8	3,5	44,5
Hamburg	145.203	6.152	3.503	9.655	6,6	36,3	4,2	2,4	63,7
Hessen	559.523	24.912	5.214	30.126	5,4	17,3	4,5	0,9	82,7
Mecklenburg-Vorpommern	119.965	9.065	3.958	13.023	10,9	30,4	7,6	3,3	69,6
Niedersachsen	797.364	34.416	4.314	38.730	4,9	11,1	4,3	0,5	88,9
Nordrhein-Westfalen	1.779.185	94.805	22.584	117.389	6,6	19,2	5,3	1,3	80,8
Rheinland-Pfalz	393.247	14.823	4.432	19.255	4,9	23,0	3,8	1,1	77,0
Saarland	84.407	3.738	2.397	6.135	7,3	39,1	4,4	2,8	60,9
Sachsen	294.649	18.938	5.882	24.820	8,4	23,7	6,4	2,0	76,3
Sachsen-Anhalt	162.382	12.111	3.128	15.239	9,4	20,5	7,5	1,9	79,5
Schleswig-Holstein	283.608	7.522	8.860	16.382	5,8	54,1	2,7	3,1	45,9
Thüringen	161.050	8.381	3.227	11.608	7,2	27,8	5,2	2,0	72,2
Deutschland	7.568.000	365.719	121.999	487.718	6,4	25,0	4,8	1,6	75,0

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/2012; Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2011/2012; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011; eigene Berechnungen

Tab. 14: Schüler mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen, Schuljahr 2011/12

	Förder-schüler in Förder-schulen 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*	365.719	145.383	121.999	53.334	487.718	198.717	40,7

* Deutschland

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/2012; Sonderpädagogische Förderung in För-derschulen 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 15: Anteile der Abgänger aus der Förderschule ohne Hauptschulabschluss an allen Abgängern und Absolventen der Förderschule im Abgangsjahr 2011

Bundesland	Abgänger und Absol-venten der Förder-schulen absolut	Abgänger der Förder-schulen ohne Haupt-schulabschluss absolut	Anteil Abgänger der För-derschulen ohne Haupt-schulabschluss in Prozent
Baden-Württemberg	4.859	3.817	78,6
Bayern	4.741	3.869	81,6
Berlin	1.194	715	59,9
Brandenburg	1.041	939	90,2
Bremen	370	296	80,0
Hamburg	746	604	81,0
Hessen	2.578	1.942	75,3
Mecklenburg-Vorpommern	1.176	1.026	87,2
Niedersachsen	4.047	2.842	70,2
Nordrhein-Westfalen	9.650	6.368	66,0
Rheinland-Pfalz	1.931	1.454	75,3
Saarland	436	273	62,6
Sachsen	1.867	1.544	82,7
Sachsen-Anhalt	1.561	1.219	78,1
Schleswig-Holstein	1.119	1.077	96,2
Thüringen	1.218	734	60,3
Deutschland	38.534	28.719	74,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 16 (zu Abb. 1+2): Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2011/12 (Förderquote)

Bundesland	Förderquote in Prozent	Schüler mit besonderem Förderbedarf insgesamt	Schüler insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Niedersachsen	4,9	38.730	797.364	5,1
Rheinland-Pfalz	4,9	19.255	393.247	
Hessen	5,4	30.126	559.523	
Schleswig-Holstein	5,8	16.382	283.608	
Bayern	6,0	72.114	1.211.407	6,6
Bremen	6,3	3.473	55.080	
Nordrhein-Westfalen	6,6	117.389	1.779.185	
Hamburg	6,6	9.655	145.203	
Baden-Württemberg	6,9	73.086	1.056.195	
Thüringen	7,2	11.608	161.050	
Saarland	7,3	6.135	84.407	
Berlin	7,5	20.633	273.413	
Brandenburg	8,4	16.050	191.322	9,0
Sachsen	8,4	24.820	294.649	
Sachsen-Anhalt	9,4	15.239	162.382	
Mecklenburg-Vorpommern	10,9	13.023	119.965	
Deutschland	6,4	487.718	7.568.000	

Tab. 17 (zu Abb. 3): Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2011/12 (Inklusionsanteil)

Bundesland	Inklusionsanteile in Prozent	Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen	Schüler mit Förderbedarf insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Bremen	55,5	1.928	3.473	47,7
Schleswig-Holstein	54,1	8.860	16.382	
Berlin	47,3	9.750	20.633	
Brandenburg	40,0	6.417	16.050	
Saarland	39,1	2.397	6.135	26,0
Hamburg	36,3	3.503	9.655	
Mecklenburg-Vorpommern	30,4	3.958	13.023	
Thüringen	27,8	3.227	11.608	
Baden-Württemberg	27,7	20.264	73.086	
Sachsen	23,7	5.882	24.820	
Rheinland-Pfalz	23,0	4.432	19.255	
Bayern	22,4	16.141	72.114	17,5
Sachsen-Anhalt	20,5	3.128	15.239	
Nordrhein-Westfalen	19,2	22.584	117.389	
Hessen	17,3	5.214	30.126	
Niedersachsen	11,1	4.314	38.730	
Deutschland	25,0	121.999	487.718	

Tab. 18 (zu Abb. 4): Anteil der Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2011/12 (Exklusionsquote)

Bundesland	Exklusionsquote in Prozent	Schüler mit Förderbedarf an Förderschulen	Schüler insgesamt	Gruppenwerte in Prozent
Schleswig-Holstein	2,7	7.522	283.608	3,5
Bremen	2,8	1.545	55.080	
Rheinland-Pfalz	3,8	14.823	393.247	
Berlin	4,0	10.883	273.413	
Hamburg	4,2	6.152	145.203	4,7
Niedersachsen	4,3	34.416	797.364	
Saarland	4,4	3.738	84.407	
Hessen	4,5	24.912	559.523	
Bayern	4,6	55.973	1.211.407	
Baden-Württemberg	5,0	52.822	1.056.195	
Brandenburg	5,0	9.633	191.322	
Thüringen	5,2	8.381	161.050	5,7
Nordrhein-Westfalen	5,3	94.805	1.779.185	
Sachsen	6,4	18.938	294.649	
Sachsen-Anhalt	7,5	12.111	162.382	
Mecklenburg-Vorpommern	7,6	9.065	119.965	
Deutschland	4,8	365.719	7.568.000	

Tab. 19: Ganztagsausbau in Deutschland, 2005 und 2010, in Verwaltungseinheiten

	2005		2010	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	8.226	28,3	14.474	51,1

* Deutschland

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009 und 2006–2010; eigene Berechnungen

Tab. 20: Ganztagschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft, 2010

Bundesland	alle Ganztagschulen	Schulen insgesamt	Anteil Ganztagschulen an allen Schulen in Prozent
Baden-Württemberg	1.331	5.203	25,6
Bayern	2.072	4.718	43,9
Berlin	1.037	1.345	77,1
Brandenburg	742	1.406	52,8
Bremen	78	275	28,4
Hamburg	282	587	48,0
Hessen	1.267	2.520	50,3
Mecklenburg-Vorpommern	263	712	36,9
Niedersachsen	1.476	3.531	41,8
Nordrhein-Westfalen	3.954	5.991	66,0
Rheinland-Pfalz	960	1.594	60,2
Saarland	290	314	92,4
Sachsen	1.435	1.487	96,5
Sachsen-Anhalt	213	944	22,6
Schleswig-Holstein	557	1.087	51,2
Thüringen	716	920	77,8
Deutschland	16.673	32.634	51,1

Quellen: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2010/2011; eigene Berechnungen

Tab. 21: Ganztagschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft nach Formen, 2010

Bundesland	alle Ganztagschulen	davon: gebundene Form	davon: teilweise gebundene Form	davon: offene Ganztagschulen	Anteil gebundene Form an allen Ganztagschulen in Prozent	Anteil teilweise gebundene Form an allen Ganztagschulen in Prozent	Anteil offene Form an allen Ganztagschulen in Prozent
Baden-Württemberg	1.331	494	259	578	37,1	19,5	43,4
Bayern	2.072	54	752	1.266	2,6	36,3	61,1
Berlin	1.037	181	89	767	17,5	8,6	74,0
Brandenburg	742	147	29	566	19,8	3,9	76,3
Bremen	78	26	44	8	33,3	56,4	10,3
Hamburg	282	97	32	153	34,4	11,3	54,3
Hessen	1.267	85	0	1.182	6,7	0,0	93,3
Mecklenburg-Vorpommern	263	94	62	107	35,7	23,6	40,7
Niedersachsen	1.476	176	116	1.184	11,9	7,9	80,2
Nordrhein-Westfalen	3.954	1.042	0	2.912	26,4	0,0	73,6
Rheinland-Pfalz	960	91	571	298	9,5	59,5	31,0
Saarland	290	18	2	270	6,2	0,7	93,1
Sachsen	1.435	120	330	985	8,4	23,0	68,6
Sachsen-Anhalt	213	15	19	179	7,0	8,9	84,0
Schleswig-Holstein	557	28	14	515	5,0	2,5	92,5
Thüringen	716	144	36	536	20,1	5,0	74,9
Deutschland	16.673	2.812	2.355	11.506	16,9	14,1	69,0

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; eigene Berechnungen

Tab. 22 (zu Abb. 5): Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2010

Bundesland	Anteil Ganztags- schulen an allen Schulen in Prozent	alle Ganztagschulen	Schulen insgesamt	Gruppenwerte in Prozent	
Sachsen	96,5	1.435	1.487	85,5	
Saarland	92,4	290	314		
Thüringen	77,8	716	920		
Berlin	77,1	1.037	1.345		
Nordrhein-Westfalen	66,0	3.954	5.991	52,8	
Rheinland-Pfalz	60,2	960	1.594		
Brandenburg	52,8	742	1.406		
Schleswig-Holstein	51,2	557	1.087		
Hessen	50,3	1.267	2.520		
Hamburg	48,0	282	587		
Bayern	43,9	2.072	4.718		
Niedersachsen	41,8	1.476	3.531		
Mecklenburg-Vorpommern	36,9	263	712		26,4
Bremen	28,4	78	275		
Baden-Württemberg	25,6	1.331	5.203		
Sachsen-Anhalt	22,6	213	944		
Deutschland	51,1	16.673	32.634		

Tab. 23: Schüler im Ganztage an allgemeinbildenden Schulen 2005 und 2010 in Deutschland

	2005		2010	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	1.307.570	15,2	2.148.074	28,1

* Deutschland

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010

Tab. 24: Schüler im Ganzttag, 2010

Bundesland	Schüler absolut	Schüler im Ganzttag absolut	Anteil Schüler im Ganzttag an allen Schülern in Prozent
Baden-Württemberg	1.073.293	169.001	15,7
Bayern	1.233.667	129.065	10,5
Berlin	272.221	130.676	48,0
Brandenburg	187.498	85.574	45,6
Bremen	55.843	14.651	26,2
Hamburg	144.811	79.322	54,8
Hessen	571.553	202.424	35,4
Mecklenburg-Vorpommern	117.415	46.117	39,3
Niedersachsen	809.517	238.629	29,5
Nordrhein-Westfalen	1.805.776	554.729	30,7
Rheinland-Pfalz	401.822	81.636	20,3
Saarland	86.502	17.055	19,7
Sachsen	286.558	209.905	73,3
Sachsen-Anhalt	160.353	33.598	21,0
Schleswig-Holstein	288.463	72.561	25,2
Thüringen	158.114	83.131	52,6
Deutschland	7.653.406	2.148.074	28,1

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010; eigene Berechnungen

Tab. 25 (zu Abb. 6): Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2010

Bundesland	Anteil Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern in Prozent	Schüler absolut	Schüler im Ganztagsbetrieb absolut	Gruppenwerte in Prozent
Sachsen	73,3	286.558	209.905	58,4
Hamburg	54,8	144.811	79.322	
Thüringen	52,6	158.114	83.131	
Berlin	48,0	272.221	130.676	
Brandenburg	45,6	187.498	85.574	31,2
Mecklenburg-Vorpommern	39,3	117.415	46.117	
Hessen	35,4	571.553	202.424	
Nordrhein-Westfalen	30,7	1.805.776	554.729	
Niedersachsen	29,5	809.517	238.629	
Bremen	26,2	55.843	14.651	
Schleswig-Holstein	25,2	288.463	72.561	
Sachsen-Anhalt	21,0	160.353	33.598	
Rheinland-Pfalz	20,3	401.822	81.636	14,2
Saarland	19,7	86.502	17.055	
Baden-Württemberg	15,7	1.073.293	169.001	
Bayern	10,5	1.233.667	129.065	
Deutschland	28,1	7.653.406	2.148.074	

Tab. 26: Schüler des Primarbereichs und der Sekundarstufe I im Ganztagsbetrieb in öffentlicher und privater Trägerschaft nach Ganztagsform, 2010

Bundesland	Schüler im voll gebundenen Ganztagsabsolut	Anteil Schüler im voll gebundenen Ganztagsabsolut an allen Schülern in Prozent	Schüler im offenen Ganztagsabsolut	Anteil Schüler im offenen Ganztagsabsolut an allen Schülern in Prozent	alle Schüler absolut
Baden-Württemberg	107.900	10,1	61.101	5,7	1.073.293
Bayern	53.368	4,3	75.697	6,1	1.233.667
Berlin	60.618	22,3	70.058	25,7	272.221
Brandenburg	22.871	12,2	62.703	33,4	187.498
Bremen	13.772	24,7	879	1,6	55.843
Hamburg	30.285	20,9	49.037	33,9	144.811
Hessen*	14.886	k.A.	187.538	k.A.	571.553
Mecklenburg-Vorpommern	28.807	24,5	17.310	14,7	117.415
Niedersachsen*	74.764	k.A.	163.865	k.A.	809.517
Nordrhein-Westfalen	360.980	20,0	193.749	10,7	1.805.776
Rheinland-Pfalz	71.502	17,8	10.134	2,5	401.822
Saarland	2.424	2,8	14.631	16,9	86.502
Sachsen	80.523	28,1	129.382	45,2	286.558
Sachsen-Anhalt*	10.598	k.A.	23.000	k.A.	160.353
Schleswig-Holstein	19.850	6,9	52.711	18,3	288.463
Thüringen	20.396	12,9	62.735	39,7	158.114
Deutschland	973.544	12,7	1.174.530	15,3	7.653.406

* 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 2006–2010; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010; eigene Berechnungen

Tab. 27 (zu Abb. 7): Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2010

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	28,1	80.523	286.558	25,1
Bremen	24,7	13.772	55.843	
Mecklenburg-Vorpommern	24,5	28.807	117.415	
Berlin	22,3	60.618	272.221	
Hamburg	20,9	30.285	144.811	16,3
Nordrhein-Westfalen	20,0	360.980	1.805.776	
Rheinland-Pfalz	17,8	71.502	401.822	
Thüringen	12,9	20.396	158.114	
Brandenburg	12,2	22.871	187.498	
Baden-Württemberg	10,1	107.900	1.073.293	
Schleswig-Holstein	6,9	19.850	288.463	4,7
Bayern	4,3	53.368	1.233.667	
Saarland	2,8	2.424	86.502	
Deutschland	12,7	973.544	7.653.406	

Tab. 28: Einschulungen und Nichteinschulungen in die Grundschule in Deutschland, Schuljahr 2011/12

	Fristgerechte Einschulungen		Vorzeitige Einschulungen		Verspätete Einschulungen		Einschulungen gesamt		Nichteinschulungen absolut	Summe Einschulungen und Nichteinschulungen absolut
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent		
D*	612.613	90,5	26.476	3,9	37.460	5,5	676.748	100,0	38.837	715.585

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 29: Einschulungen in die Grund- und Förderschule, Schuljahr 2011/12

	Einschulungen in die Grund- und Förderschule		Einschulungen in die Förderschule	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
D*	701.231	100,0	24.483	3,5

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 30: Einschulungen in die Förderschule an allen Einschulungen, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Einschulungen insgesamt absolut	Einschulungen in die Förderschule absolut	Anteil Einschulungen in die Förderschule in Prozent
Baden-Württemberg	95.714	4.478	4,7
Bayern	107.180	4.687	4,4
Berlin	26.271	802	3,1
Brandenburg	19.086	431	2,3
Bremen	5.214	24	0,5
Hamburg	13.631	427	3,1
Hessen	50.268	1.320	2,6
Mecklenburg-Vorpommern	12.423	285	2,3
Niedersachsen	74.105	2.886	3,9
Nordrhein-Westfalen	166.559	5.775	3,5
Rheinland-Pfalz	33.567	943	2,8
Saarland	7.736	146	1,9
Sachsen	32.282	1.230	3,8
Sachsen-Anhalt	16.762	409	2,4
Schleswig-Holstein	24.107	332	1,4
Thüringen	16.326	308	1,9
Deutschland	701.231	24.483	3,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 31: Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahr 2011/12

Bundesland	alle Übergänge absolut	Übergänge auf das Gymnasium absolut	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent
Baden-Württemberg	102.171	40.977	40,1
Bayern	116.958	46.503	39,8
Berlin*	29.294	14.704	50,2
Brandenburg*	20.446	9.716	47,5
Bremen	5.153	1.401	27,2
Hamburg	13.743	7.157	52,1
Hessen	52.726	23.913	45,4
Mecklenburg-Vorpommern*	11.028	5.391	48,9
Niedersachsen	75.131	31.570	42,0
Nordrhein-Westfalen	168.620	69.232	41,1
Rheinland-Pfalz	36.579	15.806	43,2
Saarland	7.864	3.237	41,2
Sachsen	28.788	11.874	41,2
Sachsen-Anhalt	15.740	7.024	44,6
Schleswig-Holstein	27.059	10.697	39,5
Thüringen	16.012	7.223	45,1
Deutschland	727.312	306.425	42,1

* In Berlin und Brandenburg werden neben den Übergängen aus der 6-jährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt: Dort 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. Dazu kommen diejenigen Schüler, die sich in Jahrgangsstufe 7 an Sport- und Musikgymnasien oder integrierten Gesamtschulen befinden (hier erfolgte der Übergang in die Sekundarschulart bereits in Jahrgangsstufe 5) (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2012, Tab. D1-2A).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tabelle 32 (zu Abb. 8): Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent	Übergänge auf das Gymnasium absolut	alle Übergänge absolut	Gruppenwerte in Prozent
Hamburg	52,1	7.157	13.743	49,6
Berlin*	50,2	14.704	29.294	
Mecklenburg-Vorpommern*	48,9	5.391	11.028	
Brandenburg*	47,5	9.716	20.446	
Hessen	45,4	23.913	52.726	42,3
Thüringen	45,1	7.223	16.012	
Sachsen-Anhalt	44,6	7.024	15.740	
Rheinland-Pfalz	43,2	15.806	36.579	
Niedersachsen	42,0	31.570	75.131	
Saarland	41,2	3.237	7.864	
Sachsen	41,2	11.874	28.788	
Nordrhein-Westfalen	41,1	69.232	168.620	
Baden-Württemberg	40,1	40.977	102.171	39,6
Bayern	39,8	46.503	116.958	
Schleswig-Holstein	39,5	10.697	27.059	
Bremen	27,2	1.401	5.153	
Deutschland	42,1	306.425	727.312	

* In Berlin und Brandenburg werden neben den Übergängen aus der 6-jährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt: Dort 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. Dazu kommen diejenigen Schüler, die sich in Jahrgangsstufe 7 an Sport- und Musikgymnasien oder integrierten Gesamtschulen befinden (hier erfolgte der Übergang in die Sekundarschulart bereits in Jahrgangsstufe 5) (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2012, Tab. D1-2A).

Tab. 33 (zu Abb. 9): Schülerzahlveränderungen zwischen der Übergangsjahrgangsstufe der Jahre 2005 bis 2007 und der 9. Jahrgangsstufe der Jahre 2009 bis 2011 im Verhältnis zu den Anteilen der Fünftklässler auf dem Gymnasium der Jahre 2005 bis 2007

Bundesland	Prozentuale Veränderung der Schülerzahlen	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent
Baden-Württemberg	-6,9	38,2
Bayern	-11,9	37,0
Berlin*	-6,5	46,2
Brandenburg*	0,6	45,3
Bremen	-8,0	45,4
Hamburg	-7,1	48,6
Hessen	-10,3	43,9
Mecklenburg-Vorpommern*	-3,2	44,3
Niedersachsen	-13,8	43,6
Nordrhein-Westfalen	-9,0	38,6
Rheinland-Pfalz	-9,0	39,8
Saarland	-10,5	40,5
Sachsen	-8,2	45,2
Sachsen-Anhalt	-7,7	46,3
Schleswig-Holstein	-7,7	39,0
Thüringen	-4,2	44,2
Deutschland	-9,2	40,4

* Für die Länder mit dem Übergang nach Jahrgangsstufe 6 (Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) wurden die Schülerzahldifferenzen zwischen der Jahrgangsstufe 7 und 9 berücksichtigt.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1; Statistisches Bundesamt, angeforderte Daten; eigene Berechnungen

Tab. 34 (zu Abb. 10): Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Viertklässlern (2011) und Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen (2011/12)

Bundesland	Mittlere Kompetenzwerte im Fach Lesen	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent
Baden-Württemberg	505	40,1
Bayern	515	39,8
Berlin*	467	50,2
Brandenburg*	497	47,5
Bremen	463	27,2
Hamburg	478	52,1
Hessen	493	45,4
Mecklenburg-Vorpommern*	496	48,9
Niedersachsen	503	42,0
Nordrhein-Westfalen	494	41,1
Rheinland-Pfalz	493	43,2
Saarland	495	41,2
Sachsen	513	41,2
Sachsen-Anhalt	511	44,6
Schleswig-Holstein	495	39,5
Thüringen	510	45,1
Deutschland	500	42,1

* In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt: Dort besuchen die Schülerinnen und Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen).

Quellen: Stanat et al. 2012; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 35: Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2011/12

	Wechsel gesamt absolut	Abwärtswechsel in Prozent	Aufwärtswechsel in Prozent	Abwärtswechsel vom Gymnasium in Prozent
D*	62.786	57,5	13,6	35,3

In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren Bildungsgängen nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Wechsel aus und auf die Förderschule wurden hier nicht betrachtet, sondern die Wechsel zwischen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und zwischen Gymnasium und Schularten mit mehreren Bildungsgängen. »Wechsel gesamt absolut« berücksichtigt auch die Integrierte Gesamtschule.

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

**Tab. 36: Auf- und Abwärtswechsel der Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9,
Schuljahr 2011/12**

Bundesland	Wechsel gesamt absolut	Summe Aufwärtswechsel absolut	Summe Abwärtswechsel absolut	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln
Baden-Württemberg	3.598	1.060	2.374	1 : 2,2
Bayern	14.461	4.168	10.120	1 : 2,4
Berlin	1.396	29	264	1 : 9,1
Brandenburg	920	119	214	1 : 1,8
Bremen	628	25	246	1 : 9,8
Hamburg	2.775	45	92	1 : 2,0
Hessen	4.806	337	3.088	1 : 9,2
Mecklenburg-Vorpommern*	820	84	170	1 : 2,0
Niedersachsen	7.555	687	6.255	1 : 9,1
Nordrhein-Westfalen	11.970	1.173	8.825	1 : 7,5
Rheinland-Pfalz	7.863	289	1.601	1 : 5,5
Saarland	890	61	205	1 : 3,4
Sachsen	1.100	138	962	1 : 7,0
Sachsen-Anhalt	746	138	479	1 : 3,5
Schleswig-Holstein	1.890	87	669	1 : 7,7
Thüringen	1.368	121	542	1 : 4,5
Deutschland	62.786	8.561	36.106	1 : 4,2

* In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren 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 SMBG. »Wechsel gesamt absolut« berücksichtigt auch IGS.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 37 (zu Abb. 11): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechslern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2011/12

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

* In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren 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 SMBG. »Wechsel gesamt absolut« berücksichtigt auch IGS.

Tab. 38: Wechselnde Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 an allen Schülern in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Wechsel gesamt absolut	Schüler in 7–9 gesamt absolut	Anteil Wechsel an Schülern in Prozent
Baden-Württemberg	3.598	345.479	1,0
Bayern	14.461	400.258	3,6
Berlin	1.396	85.958	1,6
Brandenburg	920	57.110	1,6
Bremen	628	17.596	3,6
Hamburg	2.775	44.358	6,3
Hessen	4.806	181.007	2,7
Mecklenburg-Vorpommern*	820	33.576	2,4
Niedersachsen	7.555	257.828	2,9
Nordrhein-Westfalen	11.970	561.097	2,1
Rheinland-Pfalz	7.863	126.307	6,2
Saarland	890	28.253	3,2
Sachsen	1.100	81.260	1,4
Sachsen-Anhalt	746	45.263	1,6
Schleswig-Holstein	1.890	91.982	2,1
Thüringen	1.368	46.701	2,9
Deutschland	62.786	2.404.033	2,6

* In Mecklenburg-Vorpommern werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren 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 SMBG. »Wechsel gesamt absolut« berücksichtigt auch IGS.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 39: Aufwärtswechsel der Förderschüler in die Regelschulen an allen Förderschülern in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Aufwärtswechsel FÖS	alle FÖS in 7–9	Wechsel an allen FÖS in Prozent
Baden-Württemberg	104	15.709	0,7
Bayern	444	12.470	3,6
Berlin	112	2.763	4,1
Brandenburg	105	2.716	3,9
Bremen	292	746	39,1
Hamburg	50	2.140	2,3
Hessen	152	7.771	2,0
Mecklenburg-Vorpommern*	51	2.891	1,8
Niedersachsen	133	10.760	1,2
Nordrhein-Westfalen	338	25.422	1,3
Rheinland-Pfalz	66	4.535	1,5
Saarland	2	781	0,3
Sachsen	108	5.413	2,0
Sachsen-Anhalt	144	3.647	3,9
Schleswig-Holstein	85	2.301	3,7
Thüringen	113	2.427	4,7
Deutschland	2.299	102.492	2,2

FÖS = Förderschüler

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

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 40: Einmündende Schüler in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems, Schuljahr 2011/12 in Deutschland

Einmündende Schüler insgesamt (HS, RS, SMBG, IGS, GY, FÖS)	Einmündende Schüler aus HS, RS, SMBG, IGS, FÖS in die Sek II des Schulsystems (HS, RS, SMBG, IGS, GY, FÖS) absolut	Anteil einmündende Schüler aus HS, RS, SMBG, IGS, FÖS in die Sek II des Schulsystems in Prozent	Einmündende Schüler aus anderen Schularten als das GY in die Eingangsphase G8 absolut	Einmündende Schüler aus anderen Schularten als das GY in die Eingangsphase G8 in Prozent	Einmündende Schüler in Jg. 11 des G9-Gymnasiums insgesamt absolut	Einmündende Schüler aus anderen Schularten in Jg. 11 des G9-Gymnasiums absolut	Anteil Wechsler auf das G9-Gymnasium in Prozent	Einmündende Schüler in die Sek II (GY + IGS) des allgemeinbildenden Schulsystems im Schuljahr 2011/2012 aus HS, RS, SMBG, FÖS insgesamt	Anteil Wechsler in die Sek II (GY + IGS) in Prozent	
										329.455
D*										

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 41: Anteile der Absolventen mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife aus den Förderschulen an allen Absolventen mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife in Deutschland, 2011

D*	erworbene Fachhochschulreife				erworbene allgemeine Hochschulreife				zusammen			
	Absolventen gesamt		Absolventen Förderschule		Absolventen gesamt		Absolventen Förderschule		Absolventen gesamt		Absolventen Förderschule	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
	13.769	100,0	8	0,06	311.166	100,0	71	0,02	324.935	100,0	79	0,02
D*												

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 42: Klassenwiederholungen: Primarbereich, Sekundarstufe I und II und Realschulen, Schuljahr 2011/12 in Deutschland

D*	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
	13.871	1,0	113.233	2,6	28.785	2,9	44.275	3,9
D*								

* Deutschland

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012

Tab. 43: Wiederholer in der Sekundarstufe der Regelschulen, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Schüler in der Sekundarstufe absolut	Wiederholer in der Sekundarstufe absolut	Anteil Wiederholer in der Sekundarstufe in Prozent
Baden-Württemberg	740.295	11.020	1,5
Bayern	838.320	36.964	4,4
Berlin	200.063	6.359	3,2
Brandenburg	130.638	2.115	1,6
Bremen	43.067	1.341	3,1
Hamburg	106.591	2.501	2,3
Hessen	405.705	12.690	3,1
Mecklenburg-Vorpommern	73.095	2.234	3,1
Niedersachsen	558.233	17.259	3,1
Nordrhein-Westfalen	1.325.256	31.071	2,3
Rheinland-Pfalz	282.420	5.991	2,1
Saarland	59.706	1.255	2,1
Sachsen	175.553	3.162	1,8
Sachsen-Anhalt	98.528	2.903	2,9
Schleswig-Holstein	199.367	3.351	1,7
Thüringen	100.363	1.802	1,8
Deutschland	5.337.200	142.018	2,7

Sekundarstufe als Zusammenfassung von Sekundarstufe I und II

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; eigene Berechnungen

Tab. 44 (zu Abb. 12): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der Regelschulen an allen Schülern in der Sekundarstufe, Schuljahr 2011/12

Bundesland	Anteil Wiederholer in der Sekundarstufe in Prozent	Wiederholer in der Sekundarstufe absolut	Schüler in der Sekundarstufe absolut	Gruppenwerte in Prozent
Baden-Württemberg	1,5	11.020	740.295	1,6
Brandenburg	1,6	2.115	130.638	
Schleswig-Holstein	1,7	3.351	199.367	
Sachsen	1,8	3.162	175.553	
Thüringen	1,8	1.802	100.363	
Rheinland-Pfalz	2,1	5.991	282.420	2,3
Saarland	2,1	1.255	59.706	
Hamburg	2,3	2.501	106.591	
Nordrhein-Westfalen	2,3	31.071	1.325.256	
Sachsen-Anhalt	2,9	2.903	98.528	
Bremen	3,1	1.341	43.067	3,6
Hessen	3,1	12.690	405.705	
Mecklenburg-Vorpommern	3,1	2.234	73.095	
Niedersachsen	3,1	17.259	558.233	
Berlin	3,2	6.359	200.063	
Bayern	4,4	36.964	838.320	
Deutschland	2,7	142.018	5.337.200	

Tab. 45: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2011

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Duales System	19.088	25,8	149.918	44,1	232.118	54,9	116.544	69,0
Schulberufssystem	505	0,7	38.995	11,5	121.428	28,7	47.557	28,2
Übergangssystem	54.455	73,5	150.625	44,4	69.293	16,4	4.667	2,8
Insgesamt	74.048	100,0	339.538	100,0	422.839	100,0	168.768	100,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Anzahl Neuzugänge verteilt auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2011; eigene Berechnungen

Tab. 46: Neuzugänge im Berufsbildungssystem und im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss, 2011

Bundesland	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Anteile in Prozent
Baden-Württemberg	23.855	67.011	35,6
Bayern	28.832	55.767	51,7
Berlin	5.887	14.349	41,0
Brandenburg	3.740	6.998	53,4
Bremen	1.764	4.173	42,3
Hamburg	3.471	7.903	43,9
Hessen	12.458	29.687	42,0
Mecklenburg-Vorpommern	2.857	5.052	56,6
Niedersachsen	16.646	44.944	37,0
Nordrhein-Westfalen	36.561	93.485	39,1
Rheinland-Pfalz	10.493	26.475	39,6
Saarland	3.002	7.266	41,3
Sachsen	5.263	11.585	45,4
Sachsen-Anhalt	3.397	8.697	39,1
Schleswig-Holstein	7.667	22.907	33,5
Thüringen	3.113	7.286	42,7
Deutschland	169.006	413.585	40,9

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Anzahl Neuzugänge verteilt auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2011; eigene Berechnungen

Tab. 47 (zu Abb. 13): Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2011

Bundesland	Anteile in Prozent	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Gruppenwerte in Prozent
Mecklenburg-Vorpommern	56,6	2.857	5.052	51,2
Brandenburg	53,4	3.740	6.998	
Bayern	51,7	28.832	55.767	
Sachsen	45,4	5.263	11.585	
Hamburg	43,9	3.471	7.903	41,4
Thüringen	42,7	3.113	7.286	
Bremen	42,3	1.764	4.173	
Hessen	42,0	12.458	29.687	
Saarland	41,3	3.002	7.266	
Berlin	41,0	5.887	14.349	
Rheinland-Pfalz	39,6	10.493	26.475	37,2
Nordrhein-Westfalen	39,1	36.561	93.485	
Sachsen-Anhalt	39,1	3.397	8.697	
Niedersachsen	37,0	16.646	44.944	
Baden-Württemberg	35,6	23.855	67.011	
Schleswig-Holstein	33,5	7.667	22.907	
Deutschland	40,9	169.006	413.585	

Tab. 48: Ausländische und deutsche Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System des Berufsbildungssystems, 2011

	Deutsche Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System absolut	Deutsche Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Berufsbildungssystem absolut	Anteile der deutschen Neuzugänge mit maximal 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*	152.604	356.295	42,8	16.384	57.118	28,7

* Deutschland

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Anzahl Neuzugänge verteilt auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2011; eigene Berechnungen

Tab. 49: Neuzugänge im Übergangssystem, 2011

	alle Neuzugänge im Berufs- bildungssystem absolut	Neuzugänge im Übergangssystem absolut	Anteil Neuzugänge im Übergangssystem in Prozent
D*	1.016.489	283.519	27,9

* Deutschland

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Anzahl Neuzugänge verteilt auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2011; eigene Berechnungen

Tab. 50: In den Ländern erreichte mittlere Kompetenzwerte im Fach Deutsch (Lesen), 2011

Bundesland	Testleistungen Lesen		
	M	(SE)	SD
Baden-Württemberg	505	(4.6)	93
Bayern*	515	(5.3)	103
Berlin**	467	(5.4)	105
Brandenburg	497	(3.8)	98
Bremen**	463	(6.1)	101
Hamburg**	478	(4.4)	102
Hessen	493	(5.4)	103
Mecklenburg-Vorpommern	496	(4.2)	103
Niedersachsen	503	(5.0)	102
Nordrhein-Westfalen	494	(5.0)	97
Rheinland-Pfalz	493	(5.7)	100
Saarland	495	(4.4)	103
Sachsen*	513	(4.9)	99
Sachsen-Anhalt*	511	(4.1)	104
Schleswig-Holstein	495	(5.2)	99
Thüringen*	510	(4.7)	92
Deutschland	500	(1.7)	100

* Länder liegen signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Mittelwert

** Länder liegen signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Mittelwert

Quelle: Stanat et al. 2012

Tab. 51 (zu Abb. 14): Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 4 in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011

Bundesland	Mittelwert M	Gruppenwerte
Bayern	515	512
Sachsen	513	
Sachsen-Anhalt	511	
Thüringen	510	
Baden-Württemberg	505	498
Niedersachsen	503	
Brandenburg	497	
Mecklenburg-Vorpommern	496	
Saarland	495	
Schleswig-Holstein	495	
Nordrhein-Westfalen	494	
Hessen	493	479
Rheinland-Pfalz	493	
Hamburg	478	
Berlin	467	
Bremen	463	
Deutschland	500	

Tab. 52 (zu Abb. 15): Leistungstreuungen der Schüler der Klasse 4, gemessen an den Standardabweichungen im Kompetenzbereich Lesen, 2011

Bundesland	SD	Gruppenwerte
Thüringen	92	95
Baden-Württemberg	93	
Nordrhein-Westfalen	97	
Brandenburg	98	
Sachsen	99	101
Schleswig-Holstein	99	
Rheinland-Pfalz	100	
Bremen	101	
Hamburg	102	
Niedersachsen	102	
Bayern	103	104
Hessen	103	
Mecklenburg-Vorpommern	103	
Saarland	103	
Sachsen-Anhalt	104	
Berlin	105	
Deutschland	100	

Tab. 53 (zu Abb. 16): Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Schülern der Klasse 4 und Leistungsstreuungen, gemessen an den Standardabweichungen, 2011

Bundesland	mittlere Kompetenzwerte im Fach Lesen	Standardabweichungen
Baden-Württemberg	505	93
Bayern	515	103
Berlin	467	105
Brandenburg	497	98
Bremen	463	101
Hamburg	478	102
Hessen	493	103
Mecklenburg-Vorpommern	496	103
Niedersachsen	503	102
Nordrhein-Westfalen	494	97
Rheinland-Pfalz	493	100
Saarland	495	103
Sachsen	513	99
Sachsen-Anhalt	511	104
Schleswig-Holstein	495	99
Thüringen	510	92
Deutschland	500	100

Quelle: Stanat et al. 2012

Tab. 54: Mittelwerte in der Lesekompetenz der Viertklässler in den Ländern, untere und obere 10 Prozent der Verteilung, 2011

Bundesland	Mittelwert	untere 10 Prozent	obere 10 Prozent
Baden-Württemberg	505	386	621
Bayern	515	380	639
Berlin	467	329	600
Brandenburg	497	369	620
Bremen	463	333	594
Hamburg	478	345	604
Hessen	493	364	617
Mecklenburg-Vorpommern	496	372	614
Niedersachsen	503	372	629
Nordrhein-Westfalen	494	368	619
Rheinland-Pfalz	493	362	617
Saarland	495	358	622
Sachsen	513	387	634
Sachsen-Anhalt	511	386	631
Schleswig-Holstein	495	363	620
Thüringen	510	389	627
Deutschland	500	370	624

Quelle: Stanat et al. 2012

Tab. 55 (zu Abb. 17): Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten 10 Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011 (Lesekompetenz Deutsch)

Bundesland	Lesekompetenz der oberen 10 Prozent	Gruppenwerte
Bayern	639	633
Sachsen	634	
Sachsen-Anhalt	631	
Niedersachsen	629	
Thüringen	627	620
Saarland	622	
Baden-Württemberg	621	
Brandenburg	620	
Schleswig-Holstein	620	
Nordrhein-Westfalen	619	
Hessen	617	
Rheinland-Pfalz	617	
Mecklenburg-Vorpommern	614	603
Hamburg	604	
Berlin	600	
Bremen	594	
Deutschland	624	

Tab. 56 (zu Abb. 18): Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten 10 Prozent der Schüler in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards, 2011 (Lesekompetenz Deutsch)

Bundesland	Lesekompetenz der unteren 10 Prozent	Gruppenwerte
Thüringen	389	387
Sachsen	387	
Baden-Württemberg	386	
Sachsen-Anhalt	386	
Bayern	380	369
Niedersachsen	372	
Mecklenburg-Vorpommern	372	
Brandenburg	369	
Nordrhein-Westfalen	368	
Hessen	364	
Schleswig-Holstein	363	
Rheinland-Pfalz	362	
Saarland	358	341
Hamburg	345	
Bremen	333	
Berlin	329	
Deutschland	370	

Tab. 57: Mehrebenenanalysen zum Vergleich von Halb- und Ganztagschulen und Schulleistung

Modell	PIRLS/TIMSS 2011 – N = 3.596 Schüler/180 Schulen								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Domäne	Lesen	Mathematik	Naturwissen- schaften	Lesen	Mathematik	Naturwissen- schaften	Lesen	Mathematik	Naturwissen- schaften
Intercept	499.628**	489,746	489,067**	499,081**	493,968**	490,033**	503,911**	490,781**	450,971**
HISEI	0,929**	0,857	0,939**	0,980**	0,843**	0,985**	0,924**	0,777**	0,919**
Mig_1	-7,222	-8,181	-14,482**	-5,863	-8,827	-15,833**	-4,639	-10,022*	-15,183*
Mig_2	-14,990**	-16,812	-28,069**	-11,147*	-16,995**	-27,121**	-10,074*	-18,240**	-26,945**
Ganztags	-	-	-	1,242	-5,673	-1,818	3,877	-3,705	0,502
HISEI*GT	-	-	-	-0,107	-0,016	-0,098	-0,118	-0,027	-0,1
Mig_1*GT	-	-	-	-2,65	1,81	2,765	-2,764	2,865	2,423
Mig_2*GT	-	-	-	-7,925	-0,6599	-2,557	-6,931	0,123	-1,863
Kontrollvariablen	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓
σ^2_e	3041,739**	2678,408**	3200,948**	3039,120**	2688,982**	3200,498**	3042,681**	2675,302**	3190,188**
σ^2_{u0}	643,769**	555,393**	746,220**	631,762**	529,370**	727,654**	296,440**	237,764**	312,888**
σ^2_{u1}	0,001	0,002	0,001	0,001	0,005	0,001	2,373	0,006	0,003
σ^2_{u2}	70,675	1,169	2,214	67,045	7,88	2,389	0,839	46,685	57,325
σ^2_{u3}	0,824	1,306	0,732	0,821	1,059	0,726	0,001	42,61	6,89

Signifikanzniveaus: * = 5 %, ** = 1 %

Intercept (Referenzgruppe) = Halbtagsschule/beide Eltern in Deutschland geboren

Mig_1 = ein Elternteil im Ausland geboren

Mig_2 = beide Elternteile im Ausland geboren

HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status

Tab. 58: Übersicht der in den Mehrebenenanalysen verwendeten Variablen zum Vergleich von Halb- und Ganztagschulen und Schulleistung

Variablenname	Beschreibung	Antwortkategorien
Lesen	Testleistung Lesen	5 Plausible Values; Internationale M=500/SD=100
Mathe	Testleistung Mathematik	5 Plausible Values; Internationale M=500/SD=100
NaWi	Testleistung Naturwissenschaften	5 Plausible Values; Internationale M=500/SD=100
GT	Organisationsform der Schule (hat die Schule im laufenden Schuljahr Ganztagsbetrieb an mindestens drei Wochentagen über jeweils mindestens sieben Zeitstunden?)	1=Ganztag 0=Halbtage
Geschlecht	Geschlecht	1=Junge 0=Mädchen
HISEI	Höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status im Elternhaus	Werte zwischen 16 (landwirtschaftliche Hilfskräfte, Reinigungskräfte) und 90 (Richter)
Mig1	Geburtsland Eltern (zwei Dummyvariablen; Referenzkategorie sind Schüler, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind)	1=ein Elternteil im Ausland geboren 0=anders
Mig2		1=beide Elternteile im Ausland geboren 0=anders
Mig_Sch	Geburtsland Schüler	1=im Ausland geboren 0=in Deutschland geboren
SpraZuh	Sprache im Elternhaus	2=immer Deutsch 1=manchmal Deutsch 0=niemals Deutsch
Books	Anzahl der Bücher im Elternhaus	4=>200 Bücher 3=101–200 2=26–100 1=11–25 0=0–10 Bücher
EltBild	Elterliche Bildung	1=mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss 0=beide Elternteile ohne Hochschulabschluss
Einkommen	Monatliches Nettoeinkommen	in Tsd. Euro; (Mittelwert transformiert 0=3.000 Euro)
KiGa	Teilnahme an Kindergartenbesuch	1=mind. 3 Jahre 0=weniger als 3 Jahre
VorSpra	Schriftsprachliche Fähigkeiten vor der Einschulung (Skala mit 5 Items, z. B. einzelne Buchstaben und Wörter lesen und schreiben)	z-standardisiert (hohe Werte=hohe Fähigkeiten)
VorMath	Mathematische Fähigkeiten vor der Einschulung (Skala mit 6 Items, z. B. Zahlen schreiben, Zählen, einfaches Addieren)	z-standardisiert (hohe Werte=hohe Fähigkeiten)
Kultur	Besuch kultureller Veranstaltungen (Skala mit 5 Items, z. B. Museen, Oper, Kino)	z-standardisiert (hohe Werte=häufige Besuche)
FamNetz	Funktionierendes familiäres Netzwerk (Skala mit 4 Items, z. B. wissen, wo Kind nach Schule ist)	z-standardisiert (hohe Werte=gut funktionierendes Netzwerk)

Tab. 59 (zu Abb. 19): Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Viertklässler mit Migrationshintergrund (M) zu denen ohne Migrationshintergrund, 2011

Bundesland	Differenz der Werte mit M und ohne M	Gruppenwerte
Bayern	-33	-36
Rheinland-Pfalz	-34	
Baden-Württemberg	-39	
Nordrhein-Westfalen	-39	
Saarland	-40	-44
Hamburg	-46	
Niedersachsen	-47	
Bremen	-51	-53
Berlin	-52	
Hessen	-56	
Deutschland	-40	

Tab. 60: Mittelwerte und Streuungen von Viertklässlern im Kompetenzbereich Lesen nach Migrationshintergrund sowie Mittelwertdifferenzen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, 2011

Bundesland	Migrationshintergrund	Anteil in Prozent	M	(SE)	SD	d	Differenz der erreichten Kompetenzwerte zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und ohne*
Baden-Württemberg	ohne Migrationshintergrund	70,8	520	(4,6)	90		-39
	ein Elternteil im Ausland geboren	12,9	495	(7,3)	83	0,29	
	beide Elternteile im Ausland geboren	16,3	467	(7,2)	90	0,59	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	29,2	481				
Bayern	ohne Migrationshintergrund	75,4	527	(4,4)	100		-33
	ein Elternteil im Ausland geboren	10,9	517	(10,4)	104	0,1	
	beide Elternteile im Ausland geboren	13,8	471	(10,8)	106	0,56	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	24,7	494				
Berlin	ohne Migrationshintergrund	64,4	495	(6,2)	100		-52
	ein Elternteil im Ausland geboren	15,7	462	(7,5)	101	0,33	
	beide Elternteile im Ausland geboren	20,0	425	(6,2)	96	0,7	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	35,7	444				
Bremen	ohne Migrationshintergrund	58,5	495	(5,8)	97		-51
	ein Elternteil im Ausland geboren	13,3	459	(9,0)	93	0,37	
	beide Elternteile im Ausland geboren	28,2	430	(6,3)	91	0,68	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	41,5	445				
Hamburg	ohne Migrationshintergrund	55,7	510	(3,9)	92		-46
	ein Elternteil im Ausland geboren	17,1	483	(6,6)	102	0,29	
	beide Elternteile im Ausland geboren	27,2	446	(6,1)	95	0,69	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	44,3	465				

Bundesland	Migrationshintergrund	Anteil in Prozent	M	(SE)	SD	d	Differenz der erreichten Kompetenzwerte zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und ohne*
Hessen	ohne Migrationshintergrund	67,8	514	(5,2)	94		-56
	ein Elternteil im Ausland geboren	12,1	465	(10,5)	116	0,5	
	beide Elternteile im Ausland geboren	20,1	451	(7,0)	98	0,67	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	32,2	458				
Niedersachsen	ohne Migrationshintergrund	79,1	515	(4,9)	98		-47
	ein Elternteil im Ausland geboren	6,8	481	(11,6)	102	0,35	
	beide Elternteile im Ausland geboren	14,1	455	(10,0)	100	0,61	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	20,9	468				
Nordrhein-Westfalen	ohne Migrationshintergrund	69,7	510	(5,4)	94		-39
	ein Elternteil im Ausland geboren	12,1	481	(9,9)	95	0,31	
	beide Elternteile im Ausland geboren	18,2	462	(7,1)	96	0,51	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	30,3	472				
Rheinland-Pfalz	ohne Migrationshintergrund	72,9	510	(5,8)	96		-34
	ein Elternteil im Ausland geboren	11,6	494	(10,2)	97	0,17	
	beide Elternteile im Ausland geboren	15,5	459	(8,2)	97	0,53	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	27,1	477				
Saarland	ohne Migrationshintergrund	76,5	513	(4,7)	95		-40
	ein Elternteil im Ausland geboren	9,1	491	(10,7)	101	0,23	
	beide Elternteile im Ausland geboren	14,4	456	(9,0)	103	0,59	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	23,5	474				

Anhang

Bundesland	Migrationshintergrund	Anteil in Prozent	M	(SE)	SD	d	Differenz der erreichten Kompetenzwerte zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und ohne*
Deutschland	ohne Migrationshintergrund	75,3	514	(1,6)	96		-40
	ein Elternteil im Ausland geboren	10,2	489	(3,7)	99	0,26	
	beide Elternteile im Ausland geboren	14,6	460	(3,3)	98	0,56	
	Gruppe mit Migrationshintergrund*	24,8	475				

* eigene Berechnung, Differenz wurde über ungerundete Werte ermittelt; fett gedruckte Werte: signifikante Differenz ($p < .05$) zu Kindern ohne Migrationshintergrund

Quelle: Stanat et al. 2012

Tab. 61: EGP-Extremgruppenvergleich für Lesen im Fach Deutsch, Viertklässler, 2011

Bundesland	EGP-Klasse I–II		EGP-Klasse V–VII		Differenz	
	M	(SE)	M	(SE)	ΔM	(SE)
Baden-Württemberg	528	(5,0)	447	(8,9)	81	(9,5)
Bayern	544	(5,1)	446	(8,6)	98	(9,4)
Berlin	498	(5,5)	413	(8,5)	85	(8,7)
Brandenburg	518	(4,4)	455	(10,4)	63	(11,2)
Bremen	504	(6,6)	414	(7,2)	91	(9,3)
Hamburg	510	(4,2)	421	(9,9)	90	(10,7)
Hessen	523	(5,0)	434	(10,9)	90	(11,9)
Mecklenburg-Vorpommern	520	(5,0)	454	(11,0)	66	(11,4)
Niedersachsen	531	(4,8)	451	(10,5)	80	(10,0)
Nordrhein-Westfalen	523	(5,3)	444	(7,8)	79	(8,2)
Rheinland-Pfalz	516	(5,9)	449	(7,9)	67	(8,0)
Saarland	527	(7,2)	444	(12,5)	84	(16,6)
Sachsen	531	(5,8)	479	(10,7)	52	(11,3)
Sachsen-Anhalt	539	(5,6)	453	(8,2)	86	(10,0)
Schleswig-Holstein	522	(5,8)	445	(8,4)	76	(9,7)
Thüringen	539	(4,7)	467	(7,0)	72	(7,8)
Deutschland	527	(1,8)	446	(3,2)	81	(3,5)

Quelle: Stanat et al. 2012

Tab. 62 (zu Abb. 20): Abstände von Kindern in den erreichten Kompetenzpunkten im Lesen aus den oberen Sozialschichten zu denen aus den unteren Sozialschichten (EGP-Extremgruppenvergleich), 2011

Bundesland	Mittelwert ΔM	Gruppenwerte
Sachsen	52	62
Brandenburg	63	
Mecklenburg-Vorpommern	66	
Rheinland-Pfalz	67	
Thüringen	72	80
Schleswig-Holstein	76	
Nordrhein-Westfalen	79	
Niedersachsen	80	
Baden-Württemberg	81	
Saarland	84	
Berlin	85	
Sachsen-Anhalt	86	
Hamburg	90	92
Hessen	90	
Bremen	91	
Bayern	98	
Deutschland	81	

Tab. 63: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2011

Bundesland	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	35.684	125.313	28,4
Bayern*	35.724	147.608	24,2
Berlin	11.815	30.980	38,1
Brandenburg	6.689	18.934	35,3
Bremen	2.872	7.020	40,9
Hamburg	7.751	16.602	46,7
Hessen	22.229	65.638	33,9
Mecklenburg-Vorpommern	3.386	11.121	30,4
Niedersachsen*	26.296	94.474	27,8
Nordrhein-Westfalen	79.542	210.326	37,8
Rheinland-Pfalz	14.547	47.019	30,9
Saarland	3.195	11.113	28,8
Sachsen	6.669	26.022	25,6
Sachsen-Anhalt	4.290	15.447	27,8
Schleswig-Holstein	9.019	32.114	28,1
Thüringen	4.281	14.553	29,4
Deutschland	273.989	874.284	31,3

* Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2011 die Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Anteilswert lässt sich nicht zwangsläufig aus absoluten Werten errechnen, da Gesamtquoten aus jahrgangsbezogenen Einzelquoten aufsummiert werden.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 64 (zu Abb. 21): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2011

Bundesland	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Gruppenwerte in Prozent
Hamburg	46,7	7.751	16.602	38,5
Bremen	40,9	2.872	7.020	
Berlin	38,1	11.815	30.980	
Nordrhein-Westfalen	37,8	79.542	210.326	
Brandenburg	35,3	6.689	18.934	30,4
Hessen	33,9	22.229	65.638	
Rheinland-Pfalz	30,9	14.547	47.019	
Mecklenburg-Vorpommern	30,4	3.386	11.121	
Thüringen	29,4	4.281	14.553	
Saarland	28,8	3.195	11.113	
Baden-Württemberg	28,4	35.684	125.313	
Schleswig-Holstein	28,1	9.019	32.114	
Niedersachsen*	27,8	26.296	94.474	25,7
Sachsen-Anhalt	27,8	4.290	15.447	
Sachsen	25,6	6.669	26.022	
Bayern*	24,2	35.724	147.608	
Deutschland	31,3	273.989	874.284	

* Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2011 die Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Tab. 65: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2011

Bundesland	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	72.432	126.997	57,0
Bayern*	60.835	147.777	41,2
Berlin	16.355	32.751	49,9
Brandenburg	9.076	19.462	46,6
Bremen	3.894	7.202	54,1
Hamburg	10.217	17.366	58,8
Hessen	36.589	66.041	55,4
Mecklenburg-Vorpommern	4.752	12.399	38,3
Niedersachsen*	44.532	93.792	47,5
Nordrhein-Westfalen	124.458	210.488	59,1
Rheinland-Pfalz	23.488	47.201	49,8
Saarland	6.213	11.135	55,8
Sachsen	12 056	29.667	40,6
Sachsen-Anhalt	6 289	17.081	36,8
Schleswig-Holstein	15 178	32.038	47,4
Thüringen	7.410	16.950	43,7
Deutschland	453.774	888.348	51,1

* Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2011 die Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Anteilswert lässt sich nicht zwangsläufig aus absoluten Werten errechnen, da Gesamtquoten aus jahrgangsbezogenen Einzelquoten aufsummiert werden.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 66 (zu Abb. 22): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2011

Bundesland	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent	erreichte Hochschulreife absolut	Durchschnitt der gleichaltrigen Wohnbevölkerung absolut	Gruppenwerte in Prozent
Nordrhein-Westfalen	59,1	124.458	210.488	58,3
Hamburg	58,8	10.217	17.366	
Baden-Württemberg	57,0	72.432	126.997	
Saarland	55,8	6.213	11.135	
Hessen	55,4	36.589	66.041	49,6
Bremen	54,1	3.894	7.202	
Berlin	49,9	16.355	32.751	
Rheinland-Pfalz	49,8	23.488	47.201	
Niedersachsen*	47,5	44.532	93.792	
Schleswig-Holstein	47,4	15.178	32.038	
Brandenburg	46,6	9.076	19.462	
Thüringen	43,7	7.410	16.950	40,6
Bayern*	41,2	60.835	147.777	
Sachsen	40,6	12.056	29.667	
Mecklenburg-Vorpommern	38,3	4.752	12.399	
Sachsen-Anhalt	36,8	6.289	17.081	
Deutschland	51,1	453.774	888.348	

* Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2011 die Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Tab. 67: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2011

Bundesland	Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut	gleichaltrige Wohnbevölkerung absolut	Anteil Abgänger ohne Hauptschulabschluss an Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	5.922	117.155	5,1
Bayern	6.983	133.223	5,2
Berlin	2.487	25.689	9,7
Brandenburg	1.411	16.458	8,6
Bremen	482	6.026	8,0
Hamburg	1.020	14.848	6,9
Hessen	3.370	61.468	5,5
Mecklenburg-Vorpommern	1.345	10.142	13,3
Niedersachsen	5.085	87.715	5,8
Nordrhein-Westfalen	11.202	194.888	5,7
Rheinland-Pfalz	2.469	42.932	5,8
Saarland	487	10.208	4,8
Sachsen	2.259	24.396	9,3
Sachsen-Anhalt	1.738	14.350	12,1
Schleswig-Holstein	2.143	30.423	7,0
Thüringen	1.157	14.751	7,8
Deutschland	49.560	804.673	6,2

Aus den Klassen 7 und 8 und nach erfolglosem Besuch des 9. Schuljahres
 Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. Anteilswert lässt sich nicht zwangsläufig aus absoluten Werten errechnen, da Gesamtquoten aus jahrgangsbezogenen Einzelquoten aufsummiert werden.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 68 (zu Abb. 23): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2011

Bundesland	Anteil Abgänger ohne Hauptschulabschluss an Wohnbevölkerung in Prozent	Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut	gleichaltrige Wohnbevölkerung absolut	Gruppenwerte in Prozent
Saarland	4,8	487	10.208	5,2
Baden-Württemberg	5,1	5.922	117.155	
Bayern	5,2	6.983	133.223	
Hessen	5,5	3.370	61.468	
Nordrhein-Westfalen	5,7	11.202	194.888	6,1
Rheinland-Pfalz	5,8	2.469	42.932	
Niedersachsen	5,8	5.085	87.715	
Hamburg	6,9	1.020	14.848	
Schleswig-Holstein	7,0	2.143	30.423	
Thüringen	7,8	1.157	14.751	
Bremen	8,0	482	6.026	
Brandenburg	8,6	1.411	16.458	10,5
Sachsen	9,3	2.259	24.396	
Berlin	9,7	2.487	25.689	
Sachsen-Anhalt	12,1	1.738	14.350	
Mecklenburg-Vorpommern	13,3	1.345	10.142	
Deutschland	6,2	49.560	804.673	

Tab. 69: Anteil der ausländischen und deutschen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der jeweiligen alterstypischen Bevölkerung, 2011

	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*	9.488	78.152	40.072	716.412	12,1	5,6

* Deutschland

Hier ist keine Berechnungen nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 70: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Bevölkerung, 2011

Bundesland	ausländische Abgänger ohne Abschluss absolut	Durchschnitt der ausländischen Bevölkerung im typischen Alter absolut	Anteil ausländische Abgänger an ausländischer Bevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	1.686	13.508	12,5
Bayern	1.313	11.726	11,2
Berlin	632	4.433	14,3
Brandenburg	25	633	4,0
Bremen	146	895	16,3
Hamburg	283	2.270	12,5
Hessen	982	7.287	13,5
Mecklenburg-Vorpommern	41	388	10,6
Niedersachsen	797	5.921	13,5
Nordrhein-Westfalen	2.732	23.192	11,8
Rheinland-Pfalz	364	3.613	10,1
Saarland	86	930	9,3
Sachsen	148	852	17,4
Sachsen-Anhalt	49	481	10,2
Schleswig-Holstein	179	1.603	11,2
Thüringen	25	421	5,9
Deutschland	9.488	78.152	12,1

Hier ist keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen.

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 ausländischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 71 (zu Abb. 24): Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2011

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	4,0	25	633	8,9
Thüringen	5,9	25	421	
Saarland	9,3	86	930	
Rheinland-Pfalz	10,1	364	3.613	
Sachsen-Anhalt	10,2	49	481	11,8
Mecklenburg-Vorpommern	10,6	41	388	
Bayern	11,2	1.313	11.726	
Schleswig-Holstein	11,2	179	1.603	
Nordrhein-Westfalen	11,8	2.732	23.192	
Baden-Württemberg	12,5	1.686	13.508	
Hamburg	12,5	283	2.270	
Hessen	13,5	982	7.287	14,0
Niedersachsen	13,5	797	5.921	
Berlin	14,3	632	4.433	
Bremen	16,3	146	895	
Sachsen	17,4	148	852	
Deutschland	12,1	9.488	78.152	

Hier ist keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen.

Tab. 72: An den beruflichen Schulen erworbene Hauptschulabschlüsse, 2011

Bundesland	an beruflichen Schulen erworbener Hauptschulabschluss absolut	Quote der erworbenen Hauptschulab- schlüsse an beruflichen Schulen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Prozent
Baden-Württemberg	3.776	3,1
Bayern	4.017	2,8
Berlin	1.335	4,6
Brandenburg	1.749	7,5
Bremen	418	6,3
Hamburg	470	2,8
Hessen	1.694	2,8
Mecklenburg-Vorpommern	704	5,9
Niedersachsen	4.388	4,9
Nordrhein-Westfalen	8.813	4,3
Rheinland-Pfalz	1.303	3,0
Saarland*	469	x
Sachsen	1.583	5,5
Sachsen-Anhalt	665	3,8
Schleswig-Holstein	1.260	4,0
Thüringen	575	3,6
Deutschland	33.219	3,7

* Die Daten zur Altersverteilung für die beruflichen Schulen im Saarland liegen nicht vor und können auch nicht geschätzt werden.

Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren. Die Berechnung der Quoten basiert in den Ländern BW, BE und BB auf einer qualifizierten Schätzung der Altersverteilung.

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002–2011

Tab. 73 (zu Abb. 25): Zusammenführung Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen, 2011

Bundesland	ohne Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in Prozent	erworbene Hauptschulabschlüsse an den beruflichen Schulen in Prozent
Baden-Württemberg	5,1	3,1
Bayern	5,2	2,8
Berlin	9,7	4,6
Brandenburg	8,6	7,5
Bremen	8,0	6,3
Hamburg	6,9	2,8
Hessen	5,5	2,8
Mecklenburg-Vorpommern	13,3	5,9
Niedersachsen	5,8	4,9
Nordrhein-Westfalen	5,7	4,3
Rheinland-Pfalz	5,8	3,0
Saarland*	4,8	x
Sachsen	9,3	5,5
Sachsen-Anhalt	12,1	3,8
Schleswig-Holstein	7,0	4,0
Thüringen	7,8	3,6
Deutschland	6,2	3,7

*Im Gegensatz zu den Abgängern aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss werden die Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen nicht altersdifferenziert berichtet, sodass bei ihnen keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich ist. Das Saarland fällt aus dieser Betrachtung heraus, da die Daten zur Altersverteilung für die beruflichen Schulen nicht vorliegen und auch nicht geschätzt werden können.

Quellen: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002–2011; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011/2012; Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Tab. 74: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land, Vergleichstabelle Chancenspiegel 2012*

Bundesland	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung**	Zertifikatsvergabe
Baden-Württemberg				
Bayern				
Berlin				
Brandenburg				
Bremen				
Hamburg				
Hessen				
Mecklenburg-Vorpommern				
Niedersachsen				
Nordrhein-Westfalen				
Rheinland-Pfalz				
Saarland				
Sachsen				
Sachsen-Anhalt				
Schleswig-Holstein				
Thüringen				

* Zum verwendeten Indikatorenset je Dimension siehe Kapitel II 5.: »Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich«.

** Diese Dimension wird nicht jahresübergreifend vergleichend betrachtet.

Angepasste Version des Vorjahres aufgrund der veränderten Indikatorenübersicht. Der für den Ländervergleich im Chancenspiegel 2012 verwendete Indikator »Relative Chancen auf Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen« in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« wurde hier durch den Indikator »Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen« ersetzt.

Tab. 75: Quellen der Übersicht zu zusätzlicher Zuweisung an Lehrpersonal für den schulischen Ganzttag in den Ländern

Bundesland	Quellen
Baden-Württemberg	Übersicht über das Ganzttagsschulprogramm des Landes (Stand 21.10.2009)
Bayern	Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus »Gebundene Ganztagsangebote an Schulen« vom 1.8.2012
Berlin	Auskunft auf Anfrage
Brandenburg	Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation vom 27.3.2012, Anlage 3
Bremen	Auskunft auf Anfrage, Information entsprechend den vorliegenden Deputationsbeschlüssen
Hamburg	Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Rahmenkonzept für Ganzttagsschulen in Hamburg vom 21.6.2004
Hessen	Ganzttagsschulprogramm des Landes: Schuljahr 2013/2014
Niedersachsen	Erlass »Klassenbildung und Lehrerstundenzuwendung an den allgemeinbildenden Schulen« vom 7.7.2011
Nordrhein-Westfalen	Erlass »Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganzttagsschulen im Primarbereich« (Stand 1.7.2012) Erlass »Gebundene und offene Ganzttagsschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I« (Stand 1.7.2012)
Mecklenburg-Vorpommern	Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Nr. 4/2012) vom 30.4.2012
Rheinland-Pfalz	Internes Konzept »Die rheinland-pfälzische Ganzttagsschule in Angebotsform«; wurde auf Anfrage zur Verfügung gestellt
Saarland	Eckpunktepapier zur gebundenen Ganzttagsschule (GGTS) vom 6.10.2010
Sachsen	Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten (FRL GTA) vom 2.2.2011
Sachsen-Anhalt	Erlass »Die Arbeit in der öffentlichen Ganzttagsschule der Schulformen Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium« vom 4.4.2007
Schleswig-Holstein	Schreiben des Ministers für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein an die Schulträger der neuen gebundenen Ganzttagsschulen vom 22.6.2011 Richtlinie Ganzttag und Betreuung vom 2.12.2010
Thüringen	Auskunft auf Anfrage

Tab. 76: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im all-gemeinbildenden Schulsystem 2009 bis 2011 (Förderquote), in Prozent

Bundesland	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Baden-Württemberg	6,7	6,8	6,9
Bayern	5,5	5,8	6,0
Berlin	7,5	7,5	7,5
Brandenburg	8,6	8,5	8,4
Bremen	7,4	7,5	6,3
Hamburg	5,8	6,1	6,6
Hessen	5,0	5,2	5,4
Mecklenburg-Vorpommern	11,9	11,3	10,9
Niedersachsen	4,8	4,8	4,9
Nordrhein-Westfalen	6,3	6,5	6,6
Rheinland-Pfalz	4,7	4,7	4,9
Saarland	6,5	6,8	7,3
Sachsen	8,2	8,4	8,4
Sachsen-Anhalt	9,5	9,7	9,4
Schleswig-Holstein	5,4	5,6	5,8
Thüringen	8,4	7,8	7,2
Deutschland	6,2	6,4	6,4

Tab. 77: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf 2009 bis 2011 (Inklusionsanteile), in Prozent

Bundesland	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Baden-Württemberg	26,6	27,4	27,7
Bayern	15,7	20,2	22,4
Berlin	41,3	43,9	47,3
Brandenburg	36,5	38,8	40,0
Bremen	36,9	41,2	55,5
Hamburg	16,2	24,4	36,3
Hessen	12,3	14,8	17,3
Mecklenburg-Vorpommern	25,4	26,8	30,4
Niedersachsen	7,2	8,5	11,1
Nordrhein-Westfalen	15,5	16,1	19,2
Rheinland-Pfalz	19,0	20,5	23,0
Saarland	33,1	36,1	39,1
Sachsen	17,9	20,9	23,7
Sachsen-Anhalt	12,7	16,9	20,5
Schleswig-Holstein	45,5	49,9	54,1
Thüringen	21,1	25,2	27,8
Deutschland	20,1	22,3	25,0

Tab. 78: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern 2009 bis 2011 (Exklusionsquote), in Prozent

Bundesland	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Baden-Württemberg	4,9	5,0	5,0
Bayern	4,7	4,6	4,6
Berlin	4,4	4,2	4,0
Brandenburg	5,4	5,2	5,0
Bremen	4,7	4,4	2,8
Hamburg	4,9	4,6	4,2
Hessen	4,4	4,4	4,5
Mecklenburg-Vorpommern	8,9	8,3	7,6
Niedersachsen	4,4	4,4	4,3
Nordrhein-Westfalen	5,3	5,5	5,3
Rheinland-Pfalz	3,8	3,8	3,8
Saarland	4,3	4,4	4,4
Sachsen	6,8	6,6	6,4
Sachsen-Anhalt	8,3	8,0	7,5
Schleswig-Holstein	2,9	2,8	2,7
Thüringen	6,6	5,8	5,2
Deutschland	5,0	4,9	4,8

Tab. 79: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2009 bis 2010*, in Prozent

Bundesland	2009	2010
Baden-Württemberg	21,8	25,6
Bayern	39,3	43,9
Berlin	78,0	77,1
Brandenburg	49,0	52,8
Bremen	25,3	28,4
Hamburg	40,3	48,0
Hessen	50,0	50,3
Mecklenburg-Vorpommern	37,7	36,9
Niedersachsen	33,6	41,8
Nordrhein-Westfalen	63,8	66,0
Rheinland-Pfalz	54,6	60,2
Saarland	88,8	92,4
Sachsen	95,8	96,5
Sachsen-Anhalt	22,5	22,6
Schleswig-Holstein	64,0	51,2
Thüringen	78,6	77,8
Deutschland	48,1	51,1

* Für die Indikatoren zum schulischen Ganztags lagen bei Redaktionsschluss noch keine Daten für 2011 vor.

Tab. 80: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009 bis 2010*, in Prozent

Bundesland	2009	2010
Baden-Württemberg**	25,6	15,7
Bayern	8,5	10,5
Berlin	45,0	48,0
Brandenburg	42,5	45,6
Bremen	22,5	26,2
Hamburg	47,1	54,8
Hessen	31,6	35,4
Mecklenburg-Vorpommern	35,6	39,3
Niedersachsen	25,9	29,5
Nordrhein-Westfalen	27,8	30,7
Rheinland-Pfalz	18,5	20,3
Saarland	15,9	19,7
Sachsen	72,7	73,3
Sachsen-Anhalt	19,9	21,0
Schleswig-Holstein	21,1	25,2
Thüringen	52,6	52,6
Deutschland	26,9	28,1

* Für die Indikatoren zum schulischen Ganztagsbetrieb lagen bei Redaktionsschluss noch keine Daten für 2011 vor.

**Hier werden für 2009 Schätzwerte aus 2008, für 2010 statistische Werte berichtet.

Tab. 81: Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009 bis 2010*, in Prozent

Bundesland	2009	2010
Baden-Württemberg	13,2	10,1
Bayern	3,2	4,3
Berlin	20,8	22,3
Brandenburg	11,3	12,2
Bremen	20,7	24,7
Hamburg	12,0	20,9
Hessen**	k.A.	k.A.
Mecklenburg-Vorpommern	21,8	24,5
Niedersachsen**	k.A.	k.A.
Nordrhein-Westfalen	17,6	20,0
Rheinland-Pfalz	16,1	17,8
Saarland	3,1	2,8
Sachsen	28,7	28,1
Sachsen-Anhalt**	k.A.	k.A.
Schleswig-Holstein	3,5	6,9
Thüringen	14,4	12,9
Deutschland	11,9	12,7

* Für die Indikatoren zum schulischen Ganztags lagen bei Redaktionsschluss noch keine Daten für 2011 vor.

** 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.

Tab. 82: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Baden-Württemberg	39,6	40,0	40,1
Bayern	40,2	39,7	39,8
Berlin	49,8	50,8	50,2
Brandenburg	47,0	47,8	47,5
Bremen	41,6	34,2	27,2
Hamburg	51,8	52,6	52,1
Hessen	44,8	45,4	45,4
Mecklenburg-Vorpommern*	47,4	48,1	48,9
Niedersachsen	42,7	41,7	42,0
Nordrhein-Westfalen	38,8	39,5	41,1
Rheinland-Pfalz	42,3	42,6	43,2
Saarland	38,5	41,0	41,2
Sachsen	46,4	45,5	41,2
Sachsen-Anhalt	45,0	44,6	44,6
Schleswig-Holstein	38,7	38,4	39,5
Thüringen	44,6	44,5	45,1
Deutschland	41,7	41,8	42,1

* Entsprechend dem Verfahren des Nationalen Bildungsberichts wurde das Berechnungsverfahren angepasst.

Tab. 83: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, 2009 bis 2011

Bundesland	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Baden-Württemberg	1 : 3,1	1 : 3,2	1 : 2,2
Bayern	1 : 2,2	1 : 2,4	1 : 2,4
Berlin	1 : 13,9	1 : 9,6	1 : 9,1
Brandenburg	1 : 1,6	1 : 1,5	1 : 1,8
Bremen	1 : 3,7	1 : 3,7	1 : 9,8
Hamburg	1 : 1,7	1 : 1,1	1 : 2,0
Hessen	1 : 8,7	1 : 7,7	1 : 9,2
Mecklenburg-Vorpommern	1 : 3,3	1 : 1,5	1 : 2,0
Niedersachsen	1 : 11,8	1 : 11,6	1 : 9,1
Nordrhein-Westfalen	1 : 8,5	1 : 7,3	1 : 7,5
Rheinland-Pfalz	1 : 3,1	1 : 3,8	1 : 5,5
Saarland	1 : 3,3	1 : 3,0	1 : 3,4
Sachsen	1 : 11,2	1 : 9,0	1 : 7,0
Sachsen-Anhalt	1 : 3,4	1 : 2,7	1 : 3,5
Schleswig-Holstein	1 : 5,0	1 : 6,3	1 : 7,7
Thüringen	1 : 4,6	1 : 4,1	1 : 4,5
Deutschland	1 : 4,3	1 : 4,3	1 : 4,2

Tab. 84: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der Regelschulen an allen Schülern in der Sekundarstufe, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Baden-Württemberg	1,6	1,6	1,5
Bayern	4,7	4,6	4,4
Berlin	3,9	3,4	3,2
Brandenburg	1,9	1,5	1,6
Bremen	2,7	3,2	3,1
Hamburg	3,1	2,4	2,3
Hessen	3,2	3,1	3,1
Mecklenburg-Vorpommern	4,2	3,4	3,1
Niedersachsen	3,2	3,1	3,1
Nordrhein-Westfalen	2,5	2,4	2,3
Rheinland-Pfalz	2,5	2,2	2,1
Saarland	2,7	2,6	2,1
Sachsen	2,0	1,8	1,8
Sachsen-Anhalt	4,0	3,1	2,9
Schleswig-Holstein	1,7	1,7	1,7
Thüringen	2,5	2,0	1,8
Deutschland	2,9	2,8	2,7

Tab. 85: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009	2010	2011
Baden-Württemberg	36,2	33,6	35,6
Bayern	51,8	47,7	51,7
Berlin	43,4	41,5	41,0
Brandenburg	70,4	56,6	53,4
Bremen	42,4	41,8	42,3
Hamburg	39,9	42,2	43,9
Hessen	44,8	38,6	42,0
Mecklenburg-Vorpommern	66,9	57,0	56,6
Niedersachsen	34,8	34,4	37,0
Nordrhein-Westfalen	38,2	36,5	39,1
Rheinland-Pfalz	38,8	38,0	39,6
Saarland	43,7	40,3	41,3
Sachsen	52,4	46,1	45,4
Sachsen-Anhalt	43,2	38,9	39,1
Schleswig-Holstein	35,2	30,6	33,5
Thüringen	41,3	35,9	42,7
Deutschland	41,5	38,6	40,9

Tab. 86: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009	2010	2011
Baden-Württemberg	25,9	26,7	28,4
Bayern***	22,7	24,2	24,2
Berlin	35,0	36,0	38,1
Brandenburg	37,3	36,7	35,3
Bremen	34,9	37,4	40,9
Hamburg**	40,2	40,2	46,7
Hessen	29,8	31,6	33,9
Mecklenburg-Vorpommern	30,4	29,3	30,4
Niedersachsen***	24,9	27,8	27,8
Nordrhein-Westfalen	35,0	36,3	37,8
Rheinland-Pfalz	28,6	29,9	30,9
Saarland*	26,7	27,5	28,8
Sachsen	29,1	23,8	25,6
Sachsen-Anhalt	28,3	25,2	27,8
Schleswig-Holstein	27,4	30,1	28,1
Thüringen	31,5	31,0	29,4
Deutschland	29,3	30,3	31,3

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

** Für Hamburg werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2010 Daten aus dem Jahr 2009 verwendet.

*** Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2011 Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Der Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung wurde nach dem Quotensummenverfahren berechnet.

Tab. 87: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009	2010	2011
Baden-Württemberg	51,0	53,5	57,0
Bayern***	37,7	41,2	41,2
Berlin	45,7	47,3	49,9
Brandenburg	49,3	48,4	46,6
Bremen	46,8	50,5	54,1
Hamburg**	52,5	52,5	58,8
Hessen	48,5	51,5	55,4
Mecklenburg-Vorpommern	37,5	37,3	38,3
Niedersachsen***	42,4	47,5	47,5
Nordrhein-Westfalen	54,4	56,6	59,1
Rheinland-Pfalz	45,3	47,7	49,8
Saarland*	51,9	53,3	55,8
Sachsen	42,2	38,0	40,6
Sachsen-Anhalt	38,3	35,1	36,8
Schleswig-Holstein	43,5	48,3	47,4
Thüringen	45,3	45,9	43,7
Deutschland	46,7	49,2	51,1

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

** Für Hamburg werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2010 Daten aus dem Jahr 2009 verwendet.

*** Für Bayern und Niedersachsen werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2011 Daten aus dem Jahr 2010 verwendet.

Der Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung wurde nach dem Quotensummenverfahren berechnet.

Tab. 88: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009	2010	2011
Baden-Württemberg	5,5	5,2	5,1
Bayern	5,9	5,6	5,2
Berlin	10,2	10,5	9,7
Brandenburg	11,0	9,8	8,6
Bremen	7,5	6,2	8,0
Hamburg	8,1	8,3	6,9
Hessen	7,1	6,2	5,5
Mecklenburg-Vorpommern	14,4	13,8	13,3
Niedersachsen	6,1	5,9	5,8
Nordrhein-Westfalen	6,5	6,0	5,7
Rheinland-Pfalz	6,8	5,8	5,8
Saarland	6,5	5,4	4,8
Sachsen	10,1	9,5	9,3
Sachsen-Anhalt	12,1	12,6	12,1
Schleswig-Holstein	7,0	7,1	7,0
Thüringen	8,1	8,6	7,8
Deutschland	6,9	6,5	6,2

Der Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung wurde nach dem Quotensummenverfahren berechnet.

Tab. 89: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009 bis 2011, in Prozent

Bundesland	2009	2010	2011
Baden-Württemberg	14,1	12,8	12,5
Bayern	13,9	12,3	11,2
Berlin	14,1	15,6	14,3
Brandenburg	2,4	3,7	4,0
Bremen	12,8	12,2	16,3
Hamburg	16,1	16,5	12,5
Hessen	17,7	15,3	13,5
Mecklenburg-Vorpommern	7,8	8,3	10,6
Niedersachsen	15,2	15,2	13,5
Nordrhein-Westfalen	13,5	13,0	11,8
Rheinland-Pfalz	12,2	10,4	10,1
Saarland	12,7	11,2	9,3
Sachsen	16,4	17,8	17,4
Sachsen-Anhalt	9,1	10,0	10,2
Schleswig-Holstein	11,9	12,9	11,2
Thüringen	5,6	6,0	5,9
Deutschland	14,0	13,2	12,1

Hier ist keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung.

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.

Veronika Manitius, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projektleitung »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit, Regionalisierung, Schulsystemvergleiche und -entwicklung.

Björn Hermstein, wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Bildungssoziologie, Theorie und Empirie zur Steuerung des Schulwesens, Soziologische Theorie, Gerechtigkeit als Beobachtungskategorie.

Jana Khalatbari, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Schulentwicklungsforschung über Schulqualität und Innovationsprozesse, Bildungsgerechtigkeit, Schulsystemvergleiche und -entwicklung.

Abstract

Equity in German education has long been the subject of heated debates that have been driven primarily, however, by emotions and anecdotal experience. The OECD's PISA assessments, introduced ten years ago, generated the first empirical data regarding equal opportunity in German schools. Among the key findings of the first PISA study was that Germany, more so than any other OECD country, suffered the strongest links between educational success and social origin. This verdict helped ground in fact debates in Germany over education policy and diffuse ideological tensions. Nonetheless, emotions run high from time to time, in part because the definition of equal opportunity remains unclear, as does the question of which indicators best measure equal opportunity.

The Equity and Excellence Monitor, first published in 2012, aims to help clarify these issues. Unlike other reporting formats, it focuses on a central theme: equal opportunity in the German school system. The Equity and Excellence Monitor sees equal opportunity in terms of *a fairness of opportunity to participate in society that is ensured by a just education system in which pupils do not suffer additional disadvantages as a result of their socioeconomic and physical status, and in which the empowerment of all individuals and mutual recognition is fostered*. Informed by theories of social justice in education, this concept of equal opportunity involves attempts to offset social disadvantages and foster potential among pupils. Children and youth are provided fair opportunities to fully develop their potential by school systems which are integrative, permeable, promote skills development and provide effective qualifications. These four theoretically derived dimensions of social justice are the focus of the Equity and Excellence Monitor. For each dimension – integrative capability, school system permeability, skills development and certification – the Equity and Excellence Monitor draws on the available quantitative data from German federal and Länder statistics offices as well as empirical studies on education to establish robust indicators of equity in German education. Though clearly not exhaustive, these indicators are nonetheless highly relevant for understanding opportunity in German education. For each indicator, the Länder are classified according to three groups: the

upper group includes those among the top 25 percent, and points to the opportunities available for students in the »more successful« Länder. The mid-range group includes those Länder comprising the mid-50 percent, and the low-range group includes the bottom 25 percent.

For its inaugural publication in 2012, the Equity and Excellence Monitor drew primarily upon data from the 2009/2010 school year. The data for the 2013 edition draw upon official statistics available as of February 2013 and figures from other published studies, that is, data from the 2011/2012 school year. For those indicators for which data are available for both reporting years, the current Equity and Excellence Monitor records changes since 2009/2010.

In developing educational equity, the key finding here is that equality of opportunities have improved somewhat in the last two years. To give but just two examples: The risk of leaving school without qualification has declined, and the opportunities for gaining university entrance have risen in nearly all Länder. At the same time, the Equity and Excellence Monitor shows that the need for action remains imperative. Indeed, the risk of segregating students with special needs remains high, and the chances of most primary and secondary students being provided access to all-day school programs remain slim. For these reasons and others, socioeconomic background continues to factor considerably in shaping success in education. This is true of primary and secondary education alike.

Disparities between the Länder remain considerable. The differences found among them in handling inclusion and all-day education suggests that there is neither a shared understanding of these challenges nor national standards. In end effect, this means that school systems in the Länder vary considerably in providing children and youth fair education opportunities. To be sure, no one system is on all counts either exemplary or utterly inferior.

The 2013 Equity and Excellence Monitor also provides a qualitative analysis of strategies to develop all-day school programs in Germany's Länder. These strategies are part of a larger policy goal targeting improved education for all school-age children.

The Equity and Excellence Monitor is a joint project run by the Bertelsmann Stiftung in cooperation with the Institute for School Development Research at the TU Dortmund and the Institute of Educational Science at the Friedrich Schiller University Jena.