



**EDUCON**

STRATEGIC EDUCATION CONSULTING

Gertrud Hovestadt / Nicole Eggers

# Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule

Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung  
unter Berücksichtigung berufsbildender Wege  
zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule

Im Auftrag der Hans Böckler Stiftung

Rheine, Januar 2007

EDU-CON Strategic Education Consulting GmbH  
Dr. Gertrud Hovestadt  
Dr. Peter Stegelmann  
Münsterstr. 53  
D-48431 Rheine  
Tel. 0049- (0)5971 – 911 210  
[hovestadt@edu-con.de](mailto:hovestadt@edu-con.de)  
[www.edu-con.de](http://www.edu-con.de)

## **Inhalt**

<b>Kapitel 1</b>	<b>Einführung</b>	5
<b>Kapitel 2</b>	<b>Datenbasis und methodische Anmerkungen</b>	7
2.1	Indizes der sozialen Herkunft	7
2.2	Studien zur Grundschule	9
2.3	Studien zur Sekundarstufe I	12
2.4	Studien zur Sekundarstufe II	17
2.5	Studien zum Übergang zur Hochschule	21
<b>Kapitel 3</b>	<b>Grundschule</b>	25
3.1	Einführung	25
3.2	Bildungsleistungen	26
3.3	Übergänge in die Sekundarstufe I	38
<b>Kapitel 4</b>	<b>Sekundarstufe I</b>	42
4.1	Einführung	42
4.2	Bildungsgangwechsel	43
4.3	Bildungsbeteiligung	45
4.4	Bildungsleistungen	49
4.5	Bildungserwartungen	59
4.6	Abschlüsse	61
<b>Kapitel 5</b>	<b>Sekundarstufe II: Gymnasiale Oberstufe</b>	63
5.1	Einführung	63
5.2	Umfang und Strukturen der Sekundarstufe II	65
5.3	Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe	68
5.4	Bildungsbeteiligung in der gymnasialen Oberstufe	70
5.5	Bildungsbeteiligung und Abschlüsse nach Oberstufentyp	71
5.6	Bildungsleistungen nach Oberstufentypen	80
<b>Kapitel 6</b>	<b>Übergänge zur Hochschule</b>	84
6.1	Einführung	85
6.2	Studienaufnahme	90
6.3	Studienverzichtsgründe	89
6.4	Wahl des Hochschultyps	92
<b>Kapitel 7</b>	<b>Resümee</b>	94
	Literatur	98

## Abkürzungen

AHSR	Allgemeine Hochschulreife
BG	Bundesgebiet
FHSR	Fachhochschulreife
KMK	Kultusministerkonferenz
MW	Mittelwert
S.E.	standard error / Standardfehler
SD	standard deviation / Standardabweichung

# 1 Einführung

Mit der Beteiligung an internationalen Schülerleistungsstudien wie PIRLS/IGLU (Viertklässler) und TIMSS, PISA (15-jährige/Achtklässler) sowie Studien in einzelnen Bundesländern ist in Deutschland eine Forschungslage entstanden, die einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und Bildungsleistung einerseits, sozialer Herkunft andererseits offenbart hat. In keinem anderen Land, so befand PISA 2000, sinkt die Bildungsleistung so stark mit der sozialen Herkunft wie in Deutschland. Gleichzeitig geben die Studien einen tieferen und aktuellen Einblick in die Effekte und Ursachen dieser prekären Situation.

Die soziale Ungleichheit in den Schulen ist für Deutschland ein massives Problem, das in der Folge teuer bezahlt werden wird. Ein Demokratie- und Gerechtigkeitsproblem besteht, weil die Rechte der Einzelnen tief berührt sind. Durch regionale Unterschiede steht auch die grundrechtlich verbrieft Gleichheit der Lebensverhältnisse in Deutschland in Frage. Für die Zukunft der Gesellschaft ist der zunehmende Verlust des sozialen Zusammenhalts zu befürchten und volkswirtschaftlich dürfte die Ressource Bildung / Qualifikation in Zukunft ein wachsendes Defizit darstellen.

Aufgabe dieser Studie ist es, einen Überblick über den neueren Stand der empirischen Forschung zur sozialen Ungleichheit im allgemein bildenden Schulwesen Deutschlands zu geben.

Diese Studie folgt in ihrem Aufbau dem Weg der Kinder und Jugendlichen durch die Schule. Unterscheiden wird zwischen den Disparitäten der Bildungsleistung, also dem, was die Schülerinnen und Schüler können, und der Bildungsbeteiligung, also der Menge und der formalen Art der Bildung, die sie erhalten.

Bildungsungleichheiten entstehen, das ist einer der wesentlichen Befunde der hier darzustellenden Forschungslage, in erster Linie an den Übergängen zwischen den Bildungsbereichen, den „Gelenkstellen von Bildungskarrieren“, wie es in dem Bericht zum innerdeutschen PISA-Vergleich heißt. Es werden hier vier Übergänge resp. Schwellen unterschieden.

1. Schwelle: Grundschule – Sekundarstufe I mit Schul-/Bildungsgangwahl
2. Schwelle: Sekundarstufe I – Sekundarstufe II / gymnasiale Oberstufe
3. Schwelle: Erwerb einer Studienberechtigung
4. Schwelle: Realisierung der Studienberechtigung

Soziale Ungleichheit wird hier im engen sozialstrukturellen Sinne verstanden, nämlich als Frage nach der Zugehörigkeit zu Sozialschichten und nach der Bildungsnähe der Herkunftsfamilie. Diese Kategorien haben sich in den neuern Studien als weiterhin sehr erklärungsmächtig für die Ungleichheiten der Bildungsleistung und –beteiligung erwiesen.

Zu den großen Erkenntnisgewinnen aus diesen Studien zählt, dass sie genauer schildern können, wie die Ungleichheiten entstehen, wie Bildungsungleichheiten „vererbt“ werden, wie sie „gemacht“ werden oder „passieren“. Dabei geht es um Haltungen, um soziales Handeln, um soziale Verhaltensweisen, die in engem Zusammenhang mit der Sozialstruktur stehen und in der Summe unterschiedliche Lernmilieus bilden, sowohl im Elternhaus als auch im Wohnumfeld als auch in der Schule. Wird in der Familie gerne gelesen? Ist das Kind zuhause viel alleine? Wird dem Jugendlichen die Hochschulreife zugetraut? Diese Einsichten in das Entstehen sozialer Bildungsungleichheiten. Viele solcher und ähnlicher Kontextbedingungen haben erheblichen Einfluss auf die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen und werden hier immer wieder angesprochen. Sie konkretisieren den Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Bildungsungleichheit; gleichzeitig relativieren sie ihn auch, weil die Lernmilieus vielfach weniger zwingend und eher beeinflussbar sind als die Strukturmerkmale der Herkunft. Aus diesen Sichtweisen entsteht auch die doppelte Perspektive auf die Schulstruktur einerseits, die Schulkultur andererseits.

Die Darstellung ist auf das allgemein bildende Schulwesen begrenzt. Damit bleiben die Förderschulen unberücksichtigt. Das berufsbildende Schulwesen wird als angrenzender Bereich zumindest teilweise einbezogen, nämlich im Bereich der beruflichen Gymnasien. Das allgemein bildende und das berufsbildende Schulwesen rücken näher zusammen und insbesondere im Hinblick auf soziale Ungleichheiten und weitere Unzulänglichkeiten beider Systeme hat sich inzwischen ein äußerst komplexes und vielfach komplementäres und kompensatorisches Gefüge entwickelt. Um sich Fragestellungen der Hans-Böckler-Stiftung als einer Einrichtung der Studienförderung anzunähern, wird außerdem der Übergang zur Hochschule einbezogen.

## 2 Datenbasis und methodische Anmerkungen

### 2.1 Indizes der sozialen Herkunft

Zur Standardisierung von Messverfahren werden Indizes verwendet, mit denen die soziale Herkunft gemessen und verglichen werden kann. Sämtliche hier verwendeten Indizes sind international standardisiert und ermöglichen in den empirischen Studien somit auch internationale Vergleiche.

#### EGP-Klassen

Die EGP-Klassen sind ein Index für die berufliche Stellung und werden in verschiedenen der hier ausgewerteten Studien verwendet. Sie dienen der Klassifizierung der Berufstätigkeit der Eltern getesteter oder befragter Schülerinnen. (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 339) Es Die folgenden Klassen werden abgegrenzt.

- I Obere Dienstklasse: Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer. Ausschlaggebend für diese Zuordnung zur oberen Dienstklasse sind Merkmale wie Verantwortung (auch für die Tätigkeit anderer), Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Tätigkeit.
- II Untere Dienstklasse: Die Angehörigen der unteren Dienstklasse schließen im Einkommen an die Ränge der oberen Dienstklasse an. Sie verfügen jedoch in geringerem Ausmaß über Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung. Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.
- IIIa-b Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung: Zur Klasse IIIa zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten; der Klasse IIIb werden Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten zugeordnet. Diese Tätigkeiten erfordern oftmals keine Berufsausbildung.
- IVa-c Selbstständige (...) und selbstständige Landwirte: Zu dieser Klasse der Selbstständigen zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben. In dieser Klasse der Selbstständigen können das Einkommen und die materielle Sicherheit abhängig von der Marktlage stark variieren. Gemeinsam ist den Personen eine hohe Autonomie der Beschäftigungssituation. Die Klasse wird bei Erikson

und Goldthorpe (1992) dreifach unterteilt in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte.

V-VI Facharbeiter und Arbeiter mit Leistungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen: In der EGP-Klasse V werden untere technische Berufe zusammengefasst. Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich. Zur EGP-Klasse VI gehören abhängig Beschäftigte in manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbarere Qualifikation.

VIIa-b Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter: Der Klasse VIIa werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau zugeordnet. Zur Klasse VIIb zählen alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

### **International Standard Classification of Occupation (ISCO)**

Die sozioökonomische Stellung der Familien wird in PISA 2003 über die Angaben zur Berufsausübung der erwachsenen Bezugspersonen erfasst. Diese Berufsangabe wurde in allen an PISA teilnehmenden Ländern anhand der *International Standard Classification of Occupation* von 1988 (ISCO-88) klassifiziert (International Labor Office, 1990). (vgl. Prenzel/ Baumert 2004, S. 235)

### **International Socio-Economic Index (ISEI/HISEI)**

Mit Hilfe der ISCO-Klassifikation wurde die international vergleichbare Berufsrangskala gebildet: der *International Socio-Economic Index* (ISEI). Er ist ein sozioökonomischer Index, für dessen Konstruktion die Berufsangabe unter den Aspekten der Ausbildungsdauer, des Einkommens sowie des sozialen Berufsprestige eingruppiert und hierarchisch geordnet wird. Aus den Angaben für beide Eltern wurde dann für jeden Schüler der HISEI gebildet. (vgl. Prenzel/ Baumert 2004, S. 235)

### **Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS)**

Um für weitergehende Analysen zur Bildungsbeteiligung und zum sozialen Gradienten nicht alle einzelnen Familienmerkmale separat zu betrachten, wurde in PISA 2003 ein neuer Index gebildet, der gleichzeitig ökonomische, soziale und kulturelle Indikatoren der Herkunft integriert. Dabei handelt es sich um den *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS). Dieser (z-standardisierte) Index weist einen Wertebereich von -4,6 bis 3,0; einen OECD-Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 auf. Technisch wurde der ESCS-Index



mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse aus Variablen zum elterlichen Bildungsabschluss, zum höchsten sozioökonomischen Status und zu einer erweiterten Skala kultureller Besitztümer gebildet. (vgl. Prenzel/ Baumert 2004, S. 239)

## 2.2 Studien zur Grundschule

Die Daten und Vergleichsindikatoren zur sozialen Ungleichheit an deutschen Grundschulen sind folgenden Studien entnommen.

### 2.2.1 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

IGLU (und IGLU-E) sind durch Drittmittel geförderte Zuwendungsforschungen. Die Durchführung von IGLU wurde je zur Hälfte durch Zuwendungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF, Förderkennzeichen: IGL2000) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder gefördert. Sie untersuchte die Fähigkeiten von Kindern im Leseverständnis am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Rahmen der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) unter dem Namen *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) initiierten und organisierten Studie. IGLU enthält gegenüber der internationalen Studie PIRLS zusätzliche Testkomponenten und Fragebögen.

Insgesamt beteiligten sich 2001 weltweit 146.490 Grundschülerinnen und –schüler aus 35 Staaten an der internationalen Lesestudie. Hier wurden die Länder zwecks besserer Vergleichbarkeit mit Deutschland in drei Vergleichsgruppen unterteilt:

Tab. 1 IGLU-Ländervergleichsgruppen			
Quelle: IEA: PIRLS, hier IGLU-Germany			
VG I	VG II		VG III
Deutschland	Bulgarien	Niederlande	Argentinien
England	Deutschland	Norwegen	Belize
Frankreich	England	Rumänien	Iran
Griechenland	Frankreich	Schottland	Kolumbien
Italien	Griechenland	Schweden	Kuwait
Niederlande	Island	Slowakei	Marokko
Schottland	Italien	Slowenien	Mazedonien
Schweden	Kanada	Tschechien	Türkei
	Lettland	Ungarn	
	Litauen	USA	
	Neuseeland	Zypern	

Die Länder Hong Kong, Moldawien, Singapur, die Russische Föderation und Israel wurden hier nicht berücksichtigt.

Da die IGLU-Studie in die PIRLS-Untersuchung eingebettet ist, wurden für die internationale Stichprobe von IGLU die in der IEA vorgegebenen Standards für die Stichprobenziehung angewendet. Die Stichproben in den einzelnen teilnehmenden Nationen waren so zu wählen, dass Mittelwerte  $\pm 1/10$  Standardabweichung mit 95prozentiger Sicherheit bestimmt werden können. Als Planungsgrundlage für den Stichprobenumfang in der PIRLS-Untersuchung wurde von der internationalen Studienleitung vorgegeben, dass mindestens 150 Schulen in der Stichprobe erhalten sein sollen.

In Deutschland nahmen alle 16 Bundesländer an der internationalen Lesestudie teil. Insgesamt waren 211 Schulen mit 8.997 Schülerinnen und –schüler in die Stichprobe einbezogen. Die Teilnahme an IGLU war freiwillig.

In der IGLU-Studie wurden verschiedene Indikatoren zur Erfassung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Umfeldes verwendet. Dabei wurde die Bezugsperson im Haushalt beispielsweise auf ihre Sozialschicht hin klassifiziert. Die Angabe „Bezugsperson“ basiert in der IGLU-Studie auf den Informationen des Vaters, und, wenn diese nicht vorhanden sind, auf denen der Mutter. Fehlende Werte der Befragten wurden nach dem MI-Verfahren geschätzt.

In der IGLU-Studie wurden sowohl an die Schülerinnen und Schüler als auch an deren Eltern verschiedene Fragen gerichtet, anhand derer Indikatoren für das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital erfasst werden konnten. Zur Abschätzung des sozioökonomischen Status der Eltern wurden diese nach ihrem derzeit ausgeübten Beruf befragt, der, wie in PISA, anhand des *International Standard Classification of Occupation* von 1988 (ISCO-88) klassifiziert wurde. Aus diesen Informationen konnte der *International Socio-Economic Index* (ISEI) und der Index zum Berufsprestige (*Standard Index of Occupational Prestige Score*) gebildet werden. Unter Berücksichtigung von Informationen zur Weisungsbefugnis im Beruf konnte zusätzlich der von Erikson, Goldthorpe & Portocarero (1979) entwickelte Klassifikationsindex (EGP) gebildet werden. Da dieser Sozialschicht-Indikator (im Folgenden auch: Dienstklassenindex) eine anschauliche Klassifizierung von Berufen zulässt, wurde in den Analysen vornehmlich auf dieses Maß zurückgegriffen.

Getestet wurden Leseverständnis, mathematische Fähigkeiten, orthographische Kompetenzen, etc. Der Test zum Leseverständnis wurde im Rahmen der Item Response Theorie (IRT) bzw. der probabilistischen Testtheorie (PTT) dem multiplen Matrixdesign Rechnung tragend skaliert.

Die Testleistungen wurden so transformiert, dass der internationale Mittelwert (M, arithmetisches Mittel) 500 Punkte und die Standardabweichung (SD) 100 Punkte beträgt.

Unterschieden werden vier Kompetenzstufen im Bereich des Leseverständnisses, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu kategorisieren.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kompetenzstufe I (Skalenbereich 375-450): Gesuchte Wörter werden in einem Text erkannt

## 2.2.2 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangstufe 4 (KESS 4)

Kess 4 zielte darauf ab, an der Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarwesen Aspekte erreichter Lernstände Hamburger Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klassenstufe zu bilanzieren. KESS 4 hat durch seine Verknüpfung mit der IGLU-Studie ein hohes Maß an nationaler und internationaler Vergleichbarkeit erreicht.

Der Schwerpunkt dieser Studie lag auf der Erfassung des Leseverständnisses sowie auf der Überprüfung von Lernständen in den Bereichen Mathematik, naturbezogenes Lernen, Rechtschreiben, Verfassen von Texten und Englisch-Hörverstehen bei Hamburger Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit. Mit Hilfe von Kompetenztests wurden an jeweils zwei Testtagen pro Schule im Juni 2003 die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse von 14.110 Schülerinnen und Schülern aus 638 Klassen an 263 Grundschulen im gesamten Hamburger Stadtstaat erfasst. Zusätzlich zu bewährten Testverfahren aus den empirischen Schuluntersuchungen LAU 5, PLUS und IGLU wurde ein am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelter Test zur Ermittlung von Kompetenzen im Verstehen englischer Sprache in der KESS-4-Untersuchung eingesetzt. Zudem wurde mit Schüler- und Elternfragebögen gearbeitet.

Durch den Vergleich von Kompetenzwerten und Testaufgaben, die charakteristisch für spezifische Fähigkeitsniveaus sind, kann bestimmt werden, ob Schülerinnen und Schüler innerhalb von Klassen, Schulen oder ganzen Schulsystemen angestrebte Lernziele erreicht haben. Um dies zu ermöglichen wurden die Werte auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 30 Punkten standardisiert. Im Durchschnitt liegen die Leistungen von etwa 70% aller Schülerinnen und Schüler somit im Bereich zwischen 70 und 130 Skalenpunkten und rund 95% der Leistungen im Bereich zwischen 40 und 160 Skalenpunkten.

Die Schwellenwerte, an denen ein Kompetenzniveau endet und ein neues Kompetenzniveau beginnt, wurden empirisch ermittelt, wobei in drei Kompetenzbereiche unterteilt wurde<sup>2</sup>. 50% aller getesteten Schülerinnen und Schüler sind so im mittleren Kompetenzbereich vertreten. 25% der getesteten Grundschulkinder erreichen den oberen Kompetenzbereich und 25% der Kinder lassen sich dem unteren Kompetenzbereich zuordnen.

---

Kompetenzstufe II (Skalenbereich 451-525): Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage können durch einfache Schlussfolgerungen erschlossen werden

Kompetenzstufe III (Skalenbereich 526-600): Implizit im Text enthaltene Sachverhalte werden aufgrund des Kontextes erschlossen

Kompetenzbereich IV (Skalenbereich >600): Mehrere Textpassagen werden sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt

<sup>2</sup> Kompetenzbereich 1: Weniger als 78,5 Skalenpunkte

Kompetenzbereich 2: Zwischen 78,5 und 122,5 Skalenpunkten

Kompetenzbereich 3: Mehr als 122,5 Skalenpunkte

### **2.2.3 Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin (ELEMENT)**

Diese Längsschnittstudie wurde im Januar 2003 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Auftrag gegeben, und sie konzentriert sich auf den Übergangsprozess zwischen Primar- und Sekundarstufe, wobei sie die Lernstände, Lernentwicklungen sowie schulbezogenen Einstellungen vom Ende der vierten Klasse bis zu dem Ende der sechsten Klasse untersucht. Die Erhebung der Daten im Längsschnitt erfolgte im Juni bzw. September 2003, im Mai 2004 und im Mai 2005. Maßgeblich für die erste Phase waren Fragestellungen, die Aspekte der Grundschularbeit, der Übergangsprozesse zwischen Grundschulen und grundständigen Gymnasien und die Lernausgangslage, auf die der Unterricht in der 5. Jahrgangsstufe aufbaut, thematisieren. Die zweite Projektphase befasste sich mit der Beschreibung und Analyse der Lernentwicklungen und während der dritten Phase wird die Schülergruppe erneut getestet, um ihre Lernentwicklung zu dokumentieren und zu analysieren.

Zielpopulation waren alle Grundschulkinder, die im Schuljahr 2002/2003 die vierte Jahrgangsstufe einer staatlichen Grundschule oder einer Gesamtschule mit Grundschulzweig besuchten. Die Studie basiert auf einer für das Land repräsentativen Stichprobe von Grundschulen und einer Vollerhebung von öffentlichen grundständigen Berliner Gymnasien. Insgesamt wurden 140 vierte Klassen mit 3.293 Grundschülerinnen und Grundschülern zum Ende des Schuljahres 2002/2003 sowie 59 fünfte Klassen an 31 öffentlichen grundständigen Gymnasien mit 1724 Schülerinnen und Schülern nach den Sommerferien zu Beginn der Klassenstufe 5 im Schuljahr 2003/2004 getestet. Jeder Schüler in der ELEMENT-Grundschulstichprobe repräsentiert eine bestimmte Anzahl anderer Schüler der Grundgesamtheit.

Zur Bestimmung der erreichten Leistungsstandards im Deutsch-Leseverständnis wurden erprobte Lesetexte aus PIRLS/ IGLU und LAU 5 verwendet, und auch der Mathematiktest basiert auf erprobten Aufgaben aus LAU 5, LAU 7 und aus PIRLS/ IGLU bzw. aus der TIMSS-Studie. Zur Bestimmung der orthographischen Kompetenzen von Berliner Grundschülerinnen und Grundschülern wurde der standardisierte Rechtschreibtest DoSE (Dortmunder Schriftkompetenz-Ermittlung) von Löffler und Meyer-Schepers (2001) eingesetzt. Zudem wurde mit Schüler- und Elternfragebögen gearbeitet.

## 2.3 Studien zur Sekundarstufe I

Um die Schülerleistungen von Schülern in der Sekundarstufe I beurteilen zu können, wurde auf folgende Untersuchungen zurückgegriffen:

### 2.3.1 Programme for International Student Assessment (PISA)

Die PISA-Studie der OECD untersucht, wie gut die jungen Menschen in den teilnehmenden Staaten auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind. Zielgruppe des Programms sind die 15-jährigen Jugendlichen, die sich in zahlreichen Staaten dem Ende der Pflichtschulzeit nähern. PISA konzentriert die Erhebungen auf zentrale und grundlegende Kompetenzen, die für die individuellen Lern- und Lebenschancen ebenso bedeutsam sind wie für die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Weiterentwicklung.

Die Methodik setzt sich aus den folgenden Bereichen zusammen:

Inhaltlich untersucht PISA die Kompetenzen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Mathematik (Schwerpunktgebiet 2003), Lesen und Naturwissenschaften. Die Erhebungen beruhen auf einem Testansatz, der in allen Inhaltsbereichen zwischen Konzepten, Prozessen und Situationen beziehungsweise Kontexten unterscheidet. Die Testkonzeption ist an einer Vorstellung von lebenslangem Lernen orientiert und betont das Verstehen und die flexible, situationsgerechte Anwendung des Wissens.

Neben bereichsspezifischen werden bereichsübergreifende Kompetenzen untersucht. Im Zentrum dieser so genannten Cross-Curricular-Competencies steht 2003 das Problemlösen. Neben den Tests zur Problemlösekompetenz ergänzen Erhebungen zu Lernstrategien, Lernmotivation und zur Vertrautheit mit Informationstechnologien den fächerübergreifenden Untersuchungsbereich.

Die Erhebung erfolgte an einem Testtag in der Schule, in Gruppen und unter Aufsicht. Die Tests bestehen aus Mehrfachauswahlfragen (Multiple-Choice). Sie werden mit Fragen kombiniert, die von den Schülerinnen und Schülern mit eigenen Worten oder Darstellungen beantwortet werden müssen (offene Fragen). Die Einzelfragen (Items) sind thematisch zu Aufgaben gruppiert, die sich auf eine durch einen kurzen Text beschriebene Situation beziehen. Die reine Testzeit für jeden Schüler bzw. jede Schülerin betrug zwei Stunden. Die Schülerinnen und Schüler erhielten Testhefte mit unterschiedlichen Aufgabenpaketen. Auf diese Weise kann insgesamt Itemmaterial für mehr als sechseinhalb Stunden Testzeit eingesetzt werden. Der größte Teil dieser Testzeit (3,5 Std.) entfiel 2003 auf das Schwerpunktgebiet Mathematik. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten weiterhin einen Fragebogen (30 Minuten), der sich

auf ihre Herkunft und Umgebung, ihre Lerngewohnheiten und Motivation bezieht. Optional ist ein weiterer Fragebogen zur Vertrautheit mit Computern und zu Vorstellungen über die eigene Bildungskarriere (15 Minuten). Die Schulleitungen wurden gebeten, einen Fragebogen zu Merkmalen ihrer Schule (z.B. Ressourcen, Qualifikation der Lehrkräfte, Schulklima) auszufüllen.

International wurden an den 41 an PISA teilnehmenden Staaten (30 OECD-Staaten und 11 Partnerländer) ca. 250.000 Schülerinnen und Schüler getestet. Die teilnehmenden Schulen und die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden mit einem Zufallsverfahren gezogen.

Das Ergebnis sollte ein Profil von wichtigen Kompetenzen, über die Fünfzehnjährige verfügen, aufzeigen, sowie Informationen über Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Merkmalen der sozialen Herkunft geben und erste Einschätzungen der Veränderungen in den Kompetenzen zwischen den Erhebungen in den Jahren 2000 und 2003 bereitstellen.

Auch 2003 konnten internationale Optionen (z.B. ergänzende Fragebögen) gewählt werden. Die internationale Erhebung konnte durch nationale Komponenten (erweiterte Stichproben, zusätzliche Testtage und Erhebungsverfahren) ergänzt werden.

Der Schwerpunkt der nächsten Erhebung 2006 wird auf dem Bereich Naturwissenschaften liegen. Im Jahr 2009 soll dann wieder die Lesekompetenz im Zentrum stehen. In zukünftigen Erhebungen sollen zumindest zum Teil computerbasierte Erhebungen stattfinden, um das Fähigkeitsspektrum besser abbilden zu können

Teilnehmende Staaten 2003:

OECD: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Island, Irland, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowakische Republik, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten

Partnerstaaten: Brasilien, Hongkong-China, Indonesien, Lettland, Liechtenstein, Macao-China, Russische Föderation, Serbien und Montenegro, Thailand, Tunesien, Uruguay.

### **Durchführung der Erhebung in Deutschland**

Die Erhebung in Deutschland wurde in enger Zusammenarbeit zwischen dem nationalen Konsortium, dem mit der Durchführung der Erhebung beauftragten Data Processing Center der IEA und den für die Schulen zuständigen Administrationen der Länder vorbereitet und durchgeführt. Ebenfalls einbezogen wurden die Datenschutzbeauftragten der Länder.

Je nach Gesetzen und Richtlinien der Bundesländer war (zum Testzeitpunkt) die Teilnahme an den Tests für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend oder freiwillig und von der Zustimmung der Eltern abhängig.



## **Internationale Vergleichbarkeit**

Bezugspunkt für die internationalen Vergleiche sind die international skalierten Tests. Die internationalen Kompetenzskalen sind so definiert, dass ihr Mittelwert (MW) bei 500 liegt. Dieser Wert entspricht also dem internationalen Durchschnitt. Die internationale Skala ist weiterhin dadurch bestimmt, dass die Standardabweichung (SD) bei einem Wert von 100 liegt. Die Standardabweichung ist eine statistische Maßzahl, die die durchschnittliche Streuung der Werte einer Verteilung um den Mittelwert beschreibt. Bei PISA liegen im Bereich zwischen 400 und 600 (also  $M \pm$  eine Standardabweichung) ca. zwei Drittel (68,2%) der international getesteten Schülerinnen und Schüler. Bei einem Abstand von zwei Standardabweichungen (also 700 bzw. 300 Punkten) nähert man sich schon den Enden der Verteilung. Dann schneiden nur mehr jeweils 2,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler besser (als 700 Punkte) beziehungsweise schlechter (als 300 Punkte) ab. Anhand der Maßzahlen Mittelwert und Standardabweichung können auch die Ergebnisse der einzelnen Staaten international verglichen werden. Erzielt ein Land einen Mittelwert von 600, dann liegt es über dem internationalen Durchschnitt, und zwar erheblich, denn es ist bekannt, dass dieser Wert international nur mehr von 15,95 der getesteten Schüler und Schülerinnen übertroffen wird. Aber auch der Kennwert für die Standardabweichung in einem bestimmten Land ist aussagekräftig. Liegt die Standardabweichung über 100, dann streuen dort die Leistungen stärker als im internationalen Durchschnitt. Bei einer Standardabweichung unter 100 wären die Leistungen dementsprechend relativ homogen. Um die in Deutschland entwickelten und nur hier eingesetzten Tests von den international skalierten Tests abzuheben, wurde hier für die entsprechenden nationalen Skalen ein Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 festgesetzt.

### **2.3.2 Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM)**

1999 wurde in Brandenburg eine Qualitätsuntersuchung in Schulen zum Unterricht in Mathematik durchgeführt. Zur Entwicklung eines rahmenplanvaliden Mathematiktest sind Lehrkräfte aus Brandenburg herangezogen worden. Das Hauptanliegen der Untersuchung war die Erhebung von Lernständen am Ende der Klassenstufen 5 und 9 sowie die Analyse von inner- und außerschulischen Bedingungen, die diese Leistungen beeinflussen. Es wurden eine Kombination verschiedener Tests und Fragebögen eingesetzt und auch Angaben aus den amtlichen Schülerakten verändert.

Zur Bestimmung der Mathematikleistungen dienten insgesamt drei standardisierte Test: Der QuaSUM-Mathematiktest für die Klassenstufe 5 und der QuaSUM-Mathematiktest für die Klassenstufe 9 (beide sind speziell für diese Untersuchung entwickelt worden) sowie dem Mathe40-Test. Hierbei handelt es sich um ausgewählte Testaufgaben aus der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

Für die Hauptuntersuchung in der Klassenstufe 5 wurden schließlich 40 Aufgaben zusammengestellt, für die Untersuchung der Klassenstufe 9 insgesamt 120 aus fünf Schwierigkeitsstufen.

Eingesetzt wurden ebenfalls Schüler- und Elternfragebögen sowie Fragebögen für Mathematiklehrkräfte, Fragebögen für Schulleiterinnen und Schulleiter und Daten aus den amtlichen Schülerakten.



## 2.4 Sekundarstufe II

In Kapitel 4 werden besonders die empirischen Befunde der TOSCA-Studie aus Baden-Württemberg und der LAU 13-Studie aus Hamburg berücksichtigt. Tab. 2 gibt einen Überblick über die dabei in der Stichprobe realisierten Schüler- und Schulanzahlen.

Tab. 2 <b>Realisierte Stichprobe in LAU und TOSCA</b> Quelle: LAU 13: Trautwein/Köller/Lehmann/Lüdtke 2006			
	Anzahl Schulen	Umfang der realisierten Stichprobe	Ausschöpfungsgrad
<b>Hamburg (LAU)</b>			
Grundständiges Gymnasium	70	3.559	.95
Integrierte Gesamtschule	19	745	.93
Aufbaugymnasium	8	328	.95
Wirtschaftsgymnasium	9	493	.94
Technisches Gymnasium	2	94	.91
gesamt	108	5.275	.95
<b>Baden-Württemberg (TOSCA)<sup>1</sup></b>			
Allgemeinbildendes Gymnasium	90	2.854	.80
Wirtschaftsgymnasium	28	896	.80
Technisches Gymnasium	14	439	.80
Ernährungswissenschaftliches Gymnasium	8	275	.81
Agrarwissenschaftliches Gymnasium	5	126	.84
Sozialpädagogisches Gymnasium	4	140	.88
gesamt	149	4.730	.80

<sup>1</sup> Zahlen für Baden-Württemberg basieren auf den ungewichteten Daten

Insgesamt haben in Hamburg 100 Prozent der Schulen und 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilgenommen. Gründe dafür liegen in der sich auf das Hamburger Schulgesetz berufenden Verpflichtung zu der Teilnahme und an der Ansetzung eines Ersatztermins, wenn mehr als vier Schülerinnen und Schüler nicht am geplanten Testtermin teilnehmen konnten.

In Baden-Württemberg wurde eine stratifizierte Klumpenstichprobe gezogen. 149 der 150 aufgeforderten Schulen nahmen an der Studie teil, dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 99%. Die Teilnahme war freiwillig und 5.897 Schülerinnen und Schüler wurden per Zufall ausgewählt, 4.730 nahmen tatsächlich an der Datenerhebung teil.

Beide Untersuchungen sind gut vergleichbar, da die LAU-Studie sowohl mit der Wahl der Methoden und Instrumente als auch mit der Wahl der zu testenden Leistungen stark an die TOSCA-Studie anlehnte, um genau diese Vergleichbarkeit zu schaffen.

### 2.4.1 TOSCA

Das Projekt Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA) untersucht Wege zur Hochschule in Baden-Württemberg, wobei ein Vergleich von allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien stattfindet. Hinterfragt wird, in welcher Weise sich Schülerinnen und Schüler, die den Weg zur Hochschulreife finden, voneinander unterscheiden. TOSCA fand in Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und dem Lehrstuhl Pädagogische Psychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg statt. Angelegt wurde die TOSCA-Studie als Längsschnittprojekt, in dem der Lebensweg von Abiturienten über einen Zeitraum von 10 Jahren verfolgt wird, wobei die erste Datenerhebung im Frühjahr 2002 in den 13. Jahrgangsstufen von insgesamt 149 Gymnasien in Baden-Württemberg stattfand. Die Schwerpunktfrage lautet:

Wie beeinflusst das Zusammenspiel von institutionellen Gelegenheitsstrukturen und Einflüssen, dem familiären Hintergrund und den individuellen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler die weitere schulische und persönliche Entwicklung der jungen Erwachsenen?

Es war notwendig, die diversen Ziehungswahrscheinlichkeiten und die daraus resultierenden Abweichungen zu den Populationsverhältnissen durch Gewichtungsverfahren auszugleichen, um später aufgrund der Befunde aus der Stichprobe auf die Population der Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien generalisieren zu können. Außerdem wurde ein Korrekturfaktor berechnet, um den Ausfall der einen nicht teilnehmenden Schule zu berücksichtigen.

Zwei Testleiter führten die Tests parallel in den Testgruppen nach vollständig standardisierten Instruktionen durch. Über jede Testsitzung wurde ein Protokoll geführt, in welches beispielsweise besondere Vorkommnisse vermerkt wurden. Für den Mathematiktest wurden 90 Minuten zur Verfügung gestellt, für den Englischtest 60 Minuten, die Überprüfung kognitiver Grundfähigkeiten (Figuren- und Wortanalogien) sollte 20 Minuten in Anspruch nehmen und der Schülerfragebogen 100.

Getestet wurden Kenntnisse in Mathematik und Englisch. Die Leistungen in Mathematik wurden mit Testinstrumenten der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) erhoben. Der Test enthielt neben Aufgaben mit Mehrfach-Antwortformat (Multiple Choice) auch 18 Items mit offenem Antwortformat. Im *Data Processing Center* (DPC) wurden zur Kodierung der offenen Aufgaben Kodierer geschult, bei denen es sich ausschließlich um Mathematikstudenten höherer Semester handelte.

Die Englischleistungen wurden anhand einer deutschen Kurzversion des *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) erfasst.

Zudem wurde mit einem Schülerfragebogen gearbeitet.

### **2.4.2 LAU 13**

Die Untersuchung Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung – Klassenstufe 13 (LAU 13) wurde zum Ende des Schuljahres 2004/05 in den 13. Jahrgangsstufen der gymnasialen Oberstufen Hamburgs durchgeführt. Von besonderem Interesse sind die Folgen der Öffnung von Bildungswegen sowie die Vergleichbarkeit von Leistungsniveaus von Abiturienten in Mathematik und Englisch.

Die Organisation der Datenerhebung wurde einem Projektbüro am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) übertragen. Die Datenerfassung und Datenaufbereitung erfolgte ebenfalls durch das IEA *Data Processing Center* (DPA) in Hamburg.

Bei der Erhebung in den Schulen wurden standardisierte Leistungstests sowie Schülerfragebögen eingesetzt. Für die Durchführung waren externe Testleiter zuständig, die jeweils zu zweit oder zu dritt parallel in den Testgruppen nach voll standardisierten Instruktionen die Tests durchführten. Über jede Testsitzung wurde ein Protokoll geführt.

Der Mathematiktest dauerte 110 Minuten, der Englischtest 60 Minuten, der Test zum Leseverständnis 20 Minuten, für kognitive Grundfähigkeiten (Figurenanalogien) wurden acht Minuten angesetzt und für den Schülerfragebogen 60 Minuten.

Die LAU 13-Untersuchung war auf einen Vergleich mit der TOSCA-Studie ausgelegt. Die Stichprobenziehung macht eine Gewichtung der Daten notwendig, da aufgrund der Befunde aus der Stichprobe auf die Population der Schülerinnen und Schüler an allgemein-bildenden und beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg generalisiert werden soll.

### **2.4.3 ULME**

Die Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME) in Hamburg ist im Grunde eine Verlängerung der Längsschnittstudie LAU, da ein wesentlicher Teil der hier einbezogenen Jugendlichen aus der in LAU untersuchten Kohorte stammen.

2002 hat die Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg die ULME-Studie in Auftrag gegeben. Untersucht wurden Schülerinnen und Schüler des Schuljahres 2002/03 zu Beginn ihrer beruflichen Ausbildung an Hamburger Berufsschulen und Berufsfachschulen. Sie entstand parallel zu der letzten Phase der Längsschnittuntersuchung LAU 11, die flächendeckend die Hamburger Fünftklässlerinnen und Fünftklässler des Schuljahres 1996/97 aus staatlichen Schulen einbezieht und deren erreichte Lernstände, Lernentwicklungen und schulbezogenen Einstellungen vom Ende der Grundschulzeit bis in die Klassenstufe 11 analysiert.

Ziel war es, dem Amt für Bildung, Abteilung Berufliche Bildung und Weiterbildung, eine verbesserte Grundlage für die Beratung und Unterstützung der beruflichen Schulen zur Verfügung zu stellen. Aus diesem Grund orientierten sich die Kernfragen in dieser Untersuchung an Aspekten der Lernausgangslage in den Eingangsklassen der beruflichen Schulen, an individuellen und sozialen Bildungsvoraussetzungen sowie an Berufsbildungsentscheidungen und Barrieren.

Im Herbst 2002 wurden standardisierte Fachleistungstest, ein spezielles Verfahren zur Ermittlung von Textverarbeitungswissen, ein Fragebogen zu Lernstrategien, Aufgaben zur Textproduktion sowohl für das Fach Deutsch als auch für das Fach englisch sowie ein Schülerfragebogen eingesetzt. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der untersuchten Schülerschaft (ohne Hauptschulabschluss bis Abitur) wurden die Tests in drei Versionen (entsprechend den Schulabschlussniveaus: Hauptschule (H), Realschule (R) und Gymnasium (Gy)) entwickelt.

Eingesetzt wurden 15 Erhebungsinstrumente an zwei aufeinander folgenden Testtagen.

ULME wurde als Vollerhebung konzipiert. Nach Angaben der Behörde für Bildung und Sport befanden sich zu Beginn der Hauptuntersuchung im Herbst 2002 15.900 Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungs- bzw. Berufsfachschuljahr. Davon wurden 5.400 Berufsfachschülerinnen und Berufsfachschüler in Vollzeitunterricht und 10.500 Berufsschülerinnen und Berufsschüler zum größten Teil in Form des Blockunterrichts unterrichtet.

## 2.5 Studien zum Übergang zur Hochschule

Die Vergleichsindikatoren und Daten zur sozialen Ungleichheit an deutschen Hochschulen sind folgenden Studien entnommen:

### 2.5.1 17. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks und der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS)

Die 17. Sozialerhebung beschreibt die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003 und wird von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004 herausgegeben mit dem Ziel, die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland zu erfassen. Die Sozialerhebung wird seit etwa 50 Jahren im dreijährigen Abstand durchgeführt. Die Ergebnisse der 17. Sozialerhebung basieren auf den Daten von Fragebögen von knapp 21.400 Studierenden, die die HIS erhoben und ausgewertet hat. Zur Grundgesamtheit der 17. Sozialerhebung zählen die Studierenden aller Hochschulen mit Ausnahme der Verwaltungshochschulen, der Hochschulen für das Fernstudium und der Universitäten der Bundeswehr. Grundlage des Berichts sind die verwertbaren Fragebögen von 21.060 deutschen und 364 ausländischen Studierenden (Bildungsinländer<sup>3</sup>).

Die Datenquellen zur Berechnung der Beteiligungsquoten an der Hochschulbildung stammen aus:

- Bevölkerungsstatistik (StBA), die Angaben zu der Anzahl der 19- bis 24-jährigen Bevölkerung macht
- Mikrozensus (StBA), der Angaben zu der Anzahl der 14- bis 19-jährigen Bevölkerung nach sozialer Herkunftsart macht
- Amtliche Hochschulstatistik (StBA), die Angaben zu der Anzahl der Studienanfänger macht
- Studienanfängerbefragung (HIS), die Angaben zu der prozentualen Zusammensetzung der Studienanfänger nach sozialer Herkunft macht

Soziale Ungleichheiten werden in der 17. Sozialerhebung (HIS /DSW 2004) nach drei Indikatoren untersucht: nach der beruflichen Stellung der Eltern, nach dem Bildungshintergrund und nach der sozialen Herkunft.

**Berufliche Stellung der Eltern:** Die berufliche Stellung des Vaters bzw. der Mutter wird nach den vier sozialversicherungsrechtlichen Kategorien differenziert: Arbeiter, Beamte, Angestellte und Selbständige. Wie Tab. 3 zeigt, entsprechen Arbeiter der sozial niedrigsten Stel-

---

<sup>3</sup> Definition Bildungsinländer: Ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (vgl. DSW 2004, S. 403)

lung, bei den anderen Gruppen ist eine solche Hierarchisierung wegen der Binnendifferenzierung der Gruppen nur bedingt möglich.

**Bildungshintergrund:** Der Bildungshintergrund wird anhand des höchsten schulischen Abschlusses ermittelt, den mindestens ein Elternteil erreicht hat.

**Soziale Herkunft:** Die soziale Herkunftsgruppe ist ein Indikator, der Zusammenhänge zwischen ökonomischer Situation und Bildungstradition im Elternhaus und studentischem Verhalten sichtbar macht. Die beruflichen Stellung der Eltern, der Bildungshintergrund und weitere Merkmale fließen ein und werden zu einem einzigen Indikator zusammen gefügt. Tab. 3 gibt eine vereinfachte Übersicht über die Zuordnung.

Tab. 3 <b>Übersicht über die Bildung sozialer Herkunftsgruppen in der DSW/HIS 17. Sozialerhebung</b>		
berufliche Stellung	Bildungsherkunft <sup>1</sup>	
	mit Hochschulabschluss	ohne Hochschulabschluss
größere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Unternehmer(in) mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen		
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer(in) ab Studienrat/-rätin aufwärts		
Angestellte(r) in gehobener Position z.B. Lehrer(in), wiss. Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in)		
mittlere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Einzelhändler(in) mit großem Geschäft, Hauptvertreter(in), größere(r) Landwirt(in)		
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. Inspektor(in), Oberinspektor(in), Amtmann/-frau, Amtsrat/-rätin		
Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), Werkmeister(in), Krankenschwester/-pfleger		
kleinere(r) Selbständige(r)/freiberuflich/Meister(in), Polier z.B. Einzelhändler(in) mit kleinem Geschäft,		
Handwerker(in), kleinere(r) Landwirt(in), Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. Schaffner(in), Amtshilfe, Sekretär(in)		
Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit z.B. Stenotypist(in), Verkäufer(in)		
Facharbeiter(in), unselbständige(r) Handwerker(in)		
ungelernte(r), angelernte(r) Arbeiter(in)		

<sup>1</sup> Es wird jeweils das Elternteil berücksichtigt, das die höhere berufliche Stellung bzw. den höheren Bildungsabschluss hat

soziale Herkunftsgruppe:



## 2.5.2 Kurzinformationen der HIS

Die Kurzinformation der HIS aus den Jahren 2005 und 2006, die von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben wird, stellt die Ergebnisse der Befragungen der Studienberechtigten 1999, 3,5 Jahre nach Schulabgang vor sowie den Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1992 und 1994, und die Befragungen der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hier werden zentrale Daten über die nachschulischen Werdegänge von Schulabgängern, die 1999 oder 2004 die Hochschulreife erworben haben, prä-

sentiert. Diese Ergebnisse beruhen auf der zweiten Befragung der Studienberechtigten 1999, die Ende 2002/Anfang 2003 durchgeführt wurde, und auf Befragung der Studienberechtigten 2004. Vorausgegangen ist eine erste Befragungswelle der Studienberechtigten 1999, die im Dezember 1999 stattfand. Befragt wurde eine auf Bundes- und Landesebene nach Schulart repräsentierte 16-prozentige Stichprobe von 53.000 Personen, die im Schulentlassungsjahr 1998/1999 eine allgemeine Hochschulreife (Abitur) oder eine fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife oder die fachgebundene Fachhochschulreife erworben haben.

### **2.5.3 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen:**

Hier wird die Studiensituation und studentische Orientierung beschrieben. Herausgegeben wird es von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2005. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen Fragen zur Beurteilung der Studienverhältnisse und Lehrangebote an den Hochschulen. Das Konzept des Studierendensurveys geht auf zwei Quellen zurück: Die eine Grundlage bilden die Ansätze zur Erstellung sozialer Indikatoren und zur gesellschaftlichen Dauerbeobachtung, wie sie in den 70`er Jahren nach Vorbildern aus dem anglo-amerikanischen Raum in Deutschland entwickelt wurden. Die andere Grundlage bilden Forschungen zur Hochschulsozialisation und zur Qualifikation von Hochschulabsolventen.

Insgesamt werden 12 Themengebiete mit dem Fragebogen abgedeckt. Zur Vergleichbarkeit werden in allen Studierendensurveys die gleichen Universitäten, Fachhochschulen und früheren Gesamthochschulen zur Befragung gewählt. Die zu befragenden Studierenden werden nach dem Zufallsverfahren von den beteiligten Hochschulen ausgewählt. Der Fragebogen und die nach drei Wochen folgende Erinnerung werden den Studierenden direkt zugestellt, die Teilnahme erfolgt anonym und freiwillig.

### **2.5.4 EUROSTUDENT Report 2005**

Der EUROSTUDENT Report 2005, der in Zusammenarbeit mit dem Socrates-Programm der Europäischen Kommission und der HIS erstellt und von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005 herausgegeben wurde, befasst sich mit der Studierendensituation. Der EUROSTUDENT Report 2005 trägt den Untertitel „*Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*“ und verfolgt das Ziel, internationale Vergleichbarkeit von den sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen die Studierenden leben, zu schaffen. Zurückgegriffen wurde dabei auf national erhobene Daten, die jeweils von den 11 teilnehmenden Ländern<sup>4</sup> stammen. Die Daten aus Deutschland stammen aus der 17. Sozialerhebung der HIS, welche von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben wurde.

---

<sup>4</sup> Österreich, Finnland, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Lettland, Portugal, Spanien, Die Niederlande und Großbritannien



## 3 Grundschule

### 3.1 Einführung

Die Regelungen der Einschulung werden in den Bundesländern in der gegenwärtigen Dekade sukzessive verändert. Die Veränderungen haben die Tendenz, das Einschulungsalter herabzusetzen und die Möglichkeiten der Zurückstellung zu vermindern oder gänzlich aufzuheben. Die Anteile der Zurückstellungen dürften bisher nach sozialer Herkunft stark variiert haben. Wegen der unterschiedlichen familiären Lebenslagen und der Beteiligung an vorschulischen Förderungen enthält das Konstrukt „Schulreife“ Implikationen des sozialen Hintergrundes. Zu vermuten sind zudem, dass auch bei der Einschulung sozial differente elterliche Bildungsaspirationen wirksam wurden und auch wirksam bleiben: Die Möglichkeiten der frühzeitigen Einschulung werden erweitert und es ist zu vermuten, dass davon eher bildungsnahe Familien Gebrauch machen.

In der Primarstufe gibt es – neben den hier nicht berücksichtigten Förderschulen – im Wesentlichen nur eine Schulart: die Grundschule.<sup>5</sup> In dieser ersten Stufe der Schule werden die Kinder gemeinsam unterrichtet. Eine Differenzierung der Bildungsbeteiligung erübrigt sich somit.

---

<sup>5</sup> Integrierte Gesamtschulen und Waldorfschulen erreichen im Primarbereich zusammen gut 1% der Kinder.

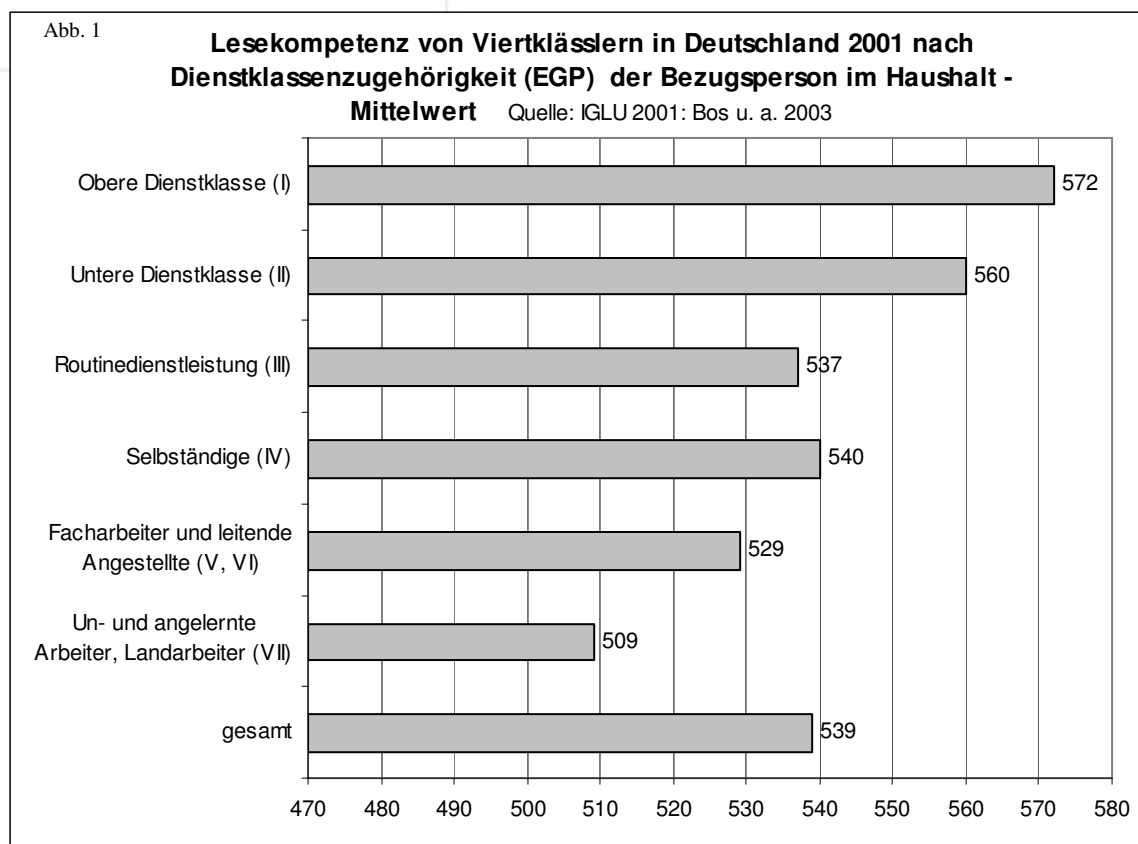
## 3.2 Bildungsleistung

Vergleichsstudien zu den Kompetenzen von Kindern bei ihrer Einschulung liegen nicht vor. Untersucht werden aber die Schulleistungen gegen Ende der Grundschulzeit. Die folgenden Ergebnisse stammen aus der internationalen Vergleichsstudie IGLU; sie werden ergänzt mit Befunden aus Hamburg (KESS 4) und Berlin (Element).

In der internationalen Studie IGLU, an der alle deutschen Bundesländer beteiligt waren, erreichten die deutschen Viertklässler insgesamt einen Mittelwert von 539 Testpunkten und lagen damit auch im europäischen Mittel und etwas über dem OECD-Mittelwert. Die Kompetenzen streuen in Deutschland deutlich weniger als in den Vergleichsstaaten (Standardabweichung Deutschland 67 Punkte, Europäische Staaten 74 Punkte, OECD-Staaten 77 Punkte).

### 3.2.1 Kompetenzen nach Dienstklassenzugehörigkeit

In Abb. 1 wird der Mittelwert der Lesekompetenz der deutschen Viertklässler insgesamt sowie differenziert nach der Dienstklassenzugehörigkeit (EGP) der Eltern ausgewiesen.



Kinder aus Familien von Routinedienstleistenden und Selbständigen erreichen Mittelwerte, die den Mittelwerten insgesamt entsprechen. Kinder der oberen und unteren Dienstklassen (EGP-Klassen I und II) erreichen signifikant bessere Lesekompetenzen, Arbeiterkinder (Klassen V – VII) signifikant niedrigere. Die Mittelwerte der Kinder un- und angelernter Arbeiter und Kinder der oberen Dienstklasse unterscheiden sich um 63 Punkte. Diese Differenz entspricht dem durchschnittlichen Lernzuwachs eines Schuljahres. (Bos u.a. 2003, S. 281)

Betrachtet man allerdings die Streuung der Mittelwerte der einzelnen Herkunftsgruppen, so sind erhebliche Überlappungen vorhanden. Das heißt zum Beispiel, dass es einen erheblichen Anteil von Kinder un- und angelernter Arbeiter gibt, die den Mittelwert der Kinder der oberen Dienstklasse überschreiten. Diese Überlappungen gelten für alle Gruppen. Die sozialen Differenzen der Lesekompetenz sind im Mittelwert deutlich und stark ausgeprägt, aber nicht zwingend.

In den Kompetenzbereichen Mathematik und Naturwissenschaften wurden bei IGLU Sozialschichtsdifferenzen festgestellt, die mit denen der Lesekompetenz nahezu identisch sind (vgl. Bos u.a. 2003, S. 283).

Die Hamburger Untersuchung KESS 4 kommt für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu ähnlichen Ergebnissen, wobei der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft noch etwas stärker ausgeprägt ist.

### **3.2.2 Kompetenzstufen**

Die in KESS 4 eingesetzten Testaufgaben ermöglichen, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben auf einer gemeinsamen Skala abzubilden. So können die erreichten Fähigkeitswerte durch Kompetenzstufen dargestellt werden.

Es wurden drei Kompetenzstufen gebildet.

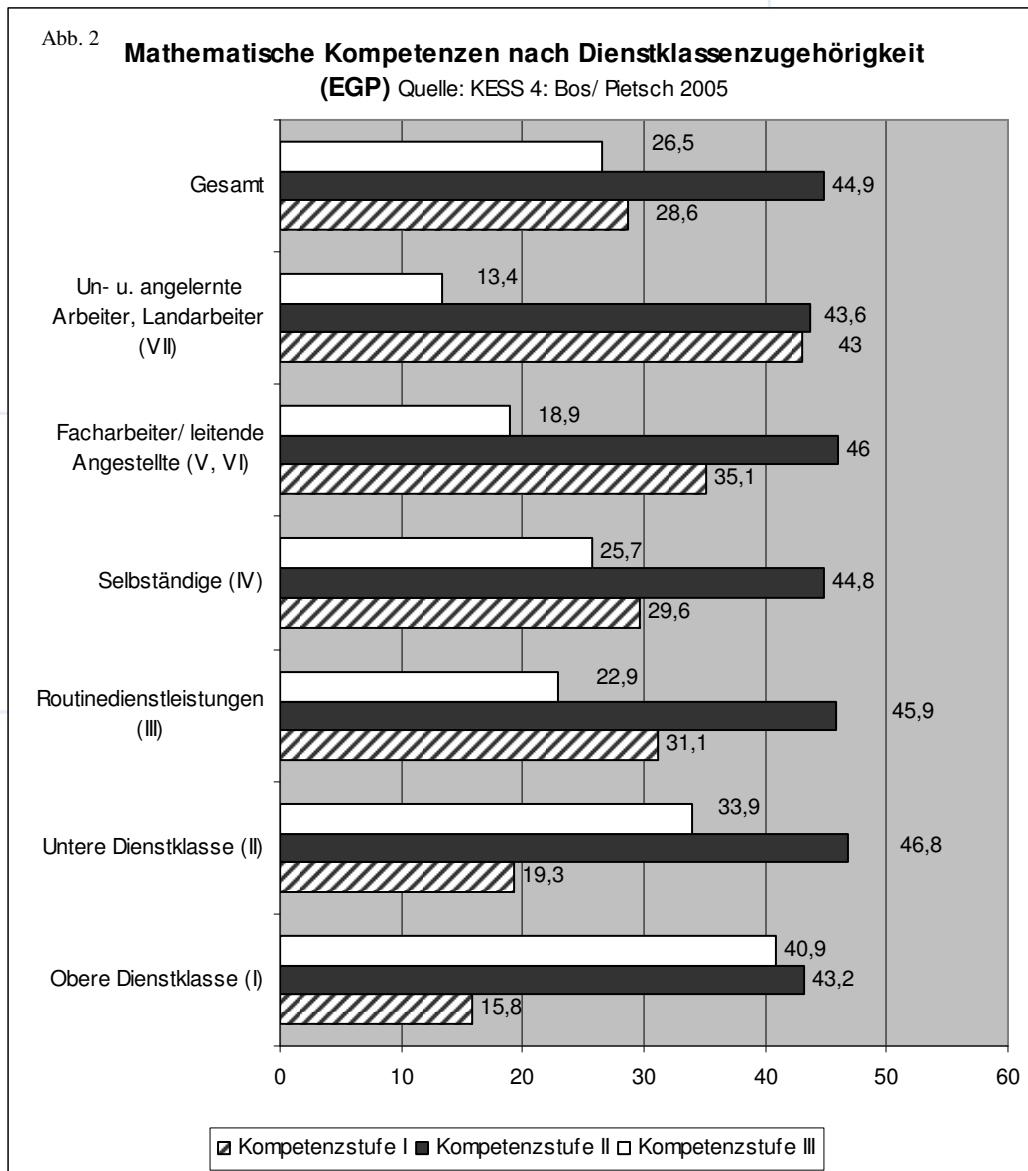
Kinder, die weniger als 78,5 Skalenpunkte erreicht haben, sind in der unteren Kompetenzstufe (I) eingruppiert. Sie lösen einfache arithmetische Aufgaben ohne Kontextbezug, doch ihre Rechenfertigkeit beschränkt sich auf das Lösen von Additionsaufgaben, die nicht über den Tausenderbereich hinausgehen.

Kinder, die zwischen 78,5 und 122,5 Skalenpunkte erreicht haben, sind der mittleren Kompetenzstufe (II) zugeordnet. Sie lösen Additions-, Subtraktions- und Multiplikationsaufgaben, wobei sie Zahlen runden und Rechenergebnisse überschlagen können und auch über geometrisches Wissen verfügen.

Kinder, die mehr als 122,5 Skalenpunkte erreicht haben, sind in der oberen Kompetenzstufe (III) eingruppiert. Sie beherrschen die Grundrechenarten, nutzen Muster zur Lösung von Auf-

gaben, haben ein vertieftes geometrisches Wissen und im Sachrechnen lösen sie Aufgaben, die eine eigene Modellentwicklung erfordern. (vgl. Bos/ Pietsch 2005, S. 150)

Abb. 2 zeigt die Verteilung auf die Kompetenzstufen nach Herkunftsgruppen für die mathematische Kompetenz.



Zunächst fällt auf, dass sämtliche EGP-Klassen in der mittleren Kompetenzstufe mit einem ähnlich hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern vertreten sind. Dieser Anteil beträgt durchschnittlich 44,9% und ist somit auch der größte Anteil an Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen EGP-Klassen. Das heißt, nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erreicht ein mittleres Kompetenzniveau, unabhängig von ihrer sozialen Herkunftsklasse. Hier sind also keine signifikanten Differenzen zu beobachten.

Anders verhält sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der unteren und in der oberen Kompetenzstufe.

Kinder, die der oberen Dienstklasse entstammen, teilen sich zu 15,8% auf die untere Kompetenzstufe, zu 43,2% auf die mittlere Kompetenzstufe und zu 40,9% auf die obere Kompetenzstufe auf. Von allen Schülerinnen und Schülern, die aus dieser EGP-Klasse stammen, haben also über 40% Leistungen erbracht, die sie zu Angehörigen der oberen Kompetenzstufe machen. Diese Kinder erreichten Werte von über 122,5 Skalenpunkten.

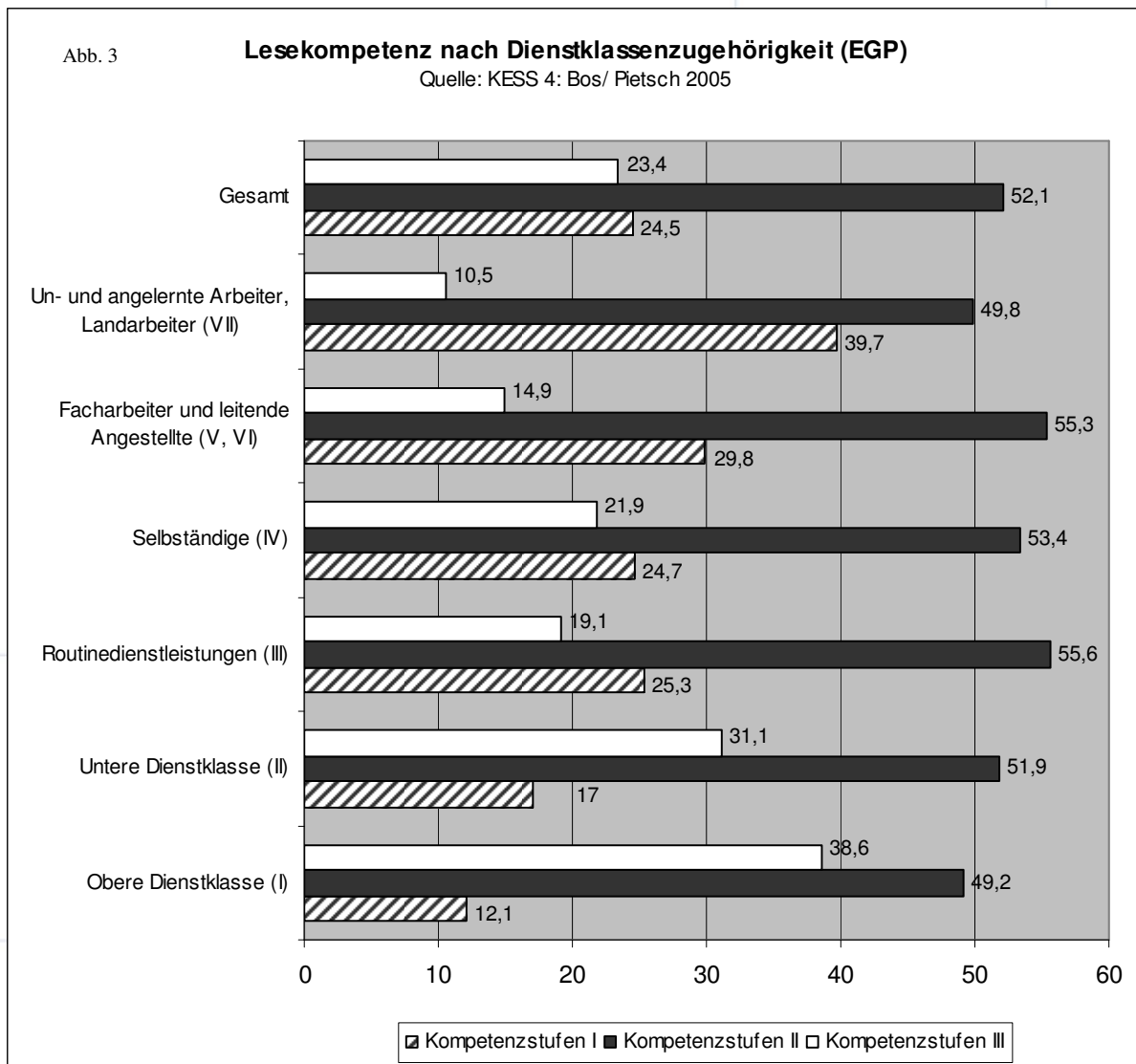
Von den Kindern un- und angelernter Arbeiter erreichen nur 13,4% Werte von über 122,5 Skalenpunkten, also nur etwa jedes siebte Kind aus dieser EGP-Klasse erreicht die obere Kompetenzstufe, wohingegen 43% der unteren Kompetenzstufe angehören.

Mit der Klassenzugehörigkeit, die von I bis VII skaliert ist, nimmt der prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern ab, die die oberste Kompetenzstufe erreichen. Umgekehrt nimmt jedoch der jeweilige prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern zu, die in der untersten Kompetenzstufe vorzufinden sind.

Abb. 3 zeigt die entsprechenden Ergebnisse für die Lesekompetenz. Auch hier ist ein ähnlich hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern aus allen EGP-Klassen in der mittleren Kompetenzstufe vorzufinden (durchschnittlich 52,1%), und somit sind auch hier die jeweils meisten Schülerinnen und Schüler aus den einzelnen EGP-Klassen vorzufinden.

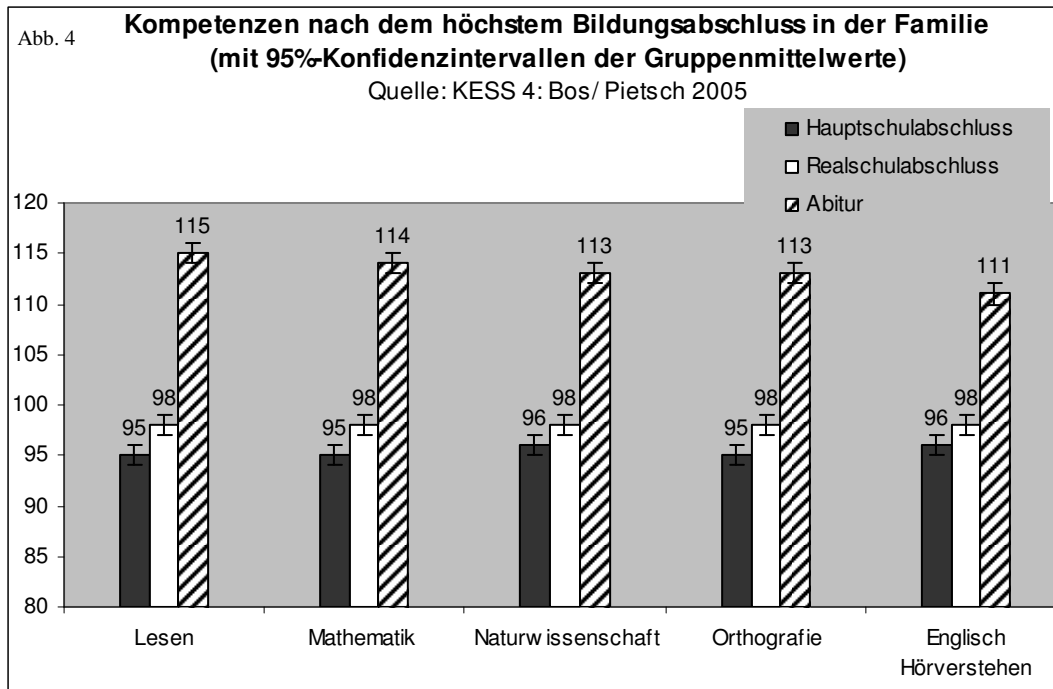
Die Verteilung von Schülerinnen und Schülern in der unteren und in der oberen Kompetenzstufe zeigt auch hier, dass mit der Klassenzugehörigkeit der prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die oberste Kompetenzstufe erreichen, abnimmt, während der jeweilige prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern in der untersten Kompetenzstufe zunimmt. Nur 10,5% der Kinder, deren Eltern un- und angelernte Arbeiter sind, erreichen die obere Kompetenzstufe, während rund 39% der Kinder aus der oberen Dienstklasse (I) dieser Kompetenzstufe erreichen.

Zusammenfassend kann man feststellen: Kinder von Eltern mit beruflich hohem Status erreichen häufig die obere und mittlere Kompetenzstufe, selten die untere; bei Kindern von Eltern ist es umgekehrt: sie erreichen häufig die mittlere und die untere Kompetenzstufe, relativ selten die obere. Etwa die Hälfte der Kinder aller Herkunftsgruppen erreicht die mittlere Kompetenzstufe.



### 3.2.3 Bildungsabschlüsse der Eltern

In KESS 4 wurde auch nach dem Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und den Kompetenzen der Kinder gefragt. In allen untersuchten Bereichen, also Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft, Orthografie und Englisch (Hörverstehen), sind die Kompetenzen mit deutlichem Abstand bei den Kindern am stärksten ausgeprägt, deren Eltern über die Hochschulreife verfügen. Die Kompetenzen von Kindern, deren Eltern über den Realschulabschluss verfügen, unterscheiden sich nicht gravierend von denen, deren Eltern den Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erreichen. (Abb. 4)



### 3.2.4 Buchbestand in der Familie

In verschiedenen Schülerleistungsstudien wurde auch der Zusammenhang zwischen dem häuslichen Leseverhalten und den Lesekompetenzen untersucht. Ein Faktor des Leseverhaltens ist der Buchbestand der Familie. In IGLU wurden die getesteten Kinder in zwei Gruppen eingeteilt, Kinder aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern und Kinder aus Haushalten mit weniger als 100 Büchern. Die Untersuchung zeigt Ergebnisse zu einem Teilbereich der Lesekompetenz, nämlich dem Leseverständnis, das besagt, ob Kinder das Gelesene sinnentnehmend verstehen. Kinder aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern erreichen in Deutschland durchschnittlich 39 Leistungspunkte mehr als Kinder aus Haushalten mit weniger als 100 Büchern. Das entspricht deutlich mehr als einer halben Standardabweichung.

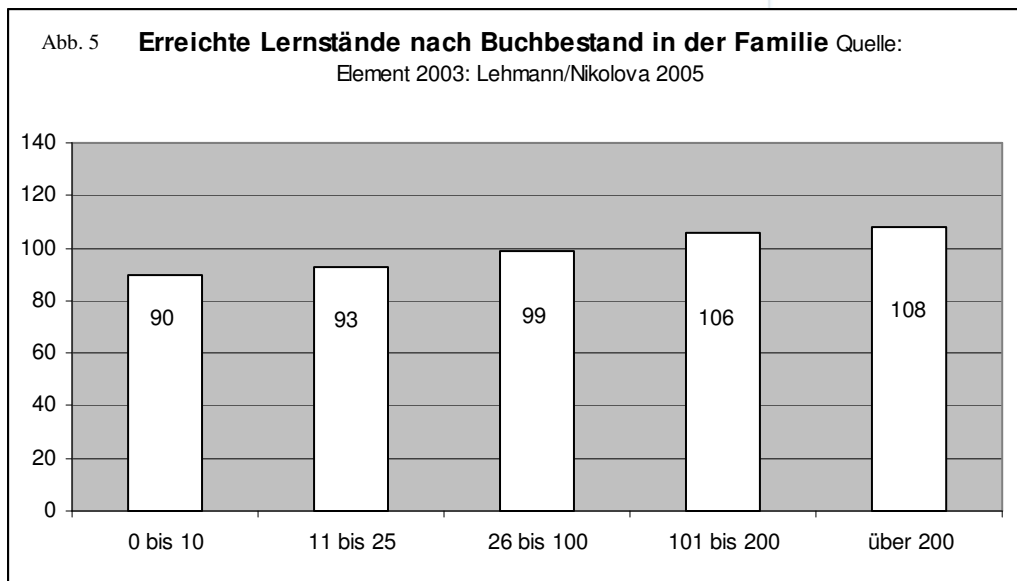


Abb. 5 zeigt die Befunde der Berliner Untersuchung Element 2005 zum Zusammenhang zwischen Buchbestand und Lernständen. Für die Lernstände wurde ein standardisierter Mittelwert von 100 zugrunde gelegt, die Standardabweichung beträgt 15. Mittelwerte unter 100 weisen somit unterdurchschnittliche Leistungen auf, Werte über 100 liegen über dem Durchschnitt. Die Abbildung zeigt, dass die Lernstände der Kinder kontinuierlich mit dem Buchbestand wachsen, wobei die Zuwächse bei über 200 Büchern gering sind

Der Buchbestand und die Sozialschichtzugehörigkeit stehen in engem Zusammenhang. In IGLU wird der Buchbestand als ein Indikator für den soziokulturellen Hintergrund und als Approximation für den Sozialstatus der Familie gewählt (Bos. U.a. 2003, S. 294). Tab. 4 zeigt den Zusammenhang zwischen Bücherbestand und Dienstklassenzugehörigkeit der Hamburger Schülerfamilien der Studie KESS 4.

Tab. 4

<b>Besitz von Büchern und Kinderbüchern nach Dienstklassen (EGP) der Schülerfamilien in %</b> Quelle: KESS 4: Bos/ Pietsch 2005		
Soziale Lage	mehr als 100 Bücher im Haushalt	mehr als 50 Kinderbücher im Haushalt
Obere Dienstklasse (I)	75,8	68,1
Untere Dienstklasse (II)	60,8	54,2
Routinedienstleistungen (III)	36	32,2
Selbständige (IV)	49	41,7
Facharbeiter und leitende Angestellte (V)	31,1	31,8
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	17,7	19,6
Insgesamt	47	43,2



Mit der Höhe der Klassenzugehörigkeit steigt auch die Anzahl der Bücher und Kinderbücher in den entsprechenden Haushalten. Der durchschnittliche Bücherbesitz liegt bei 47 Stück, Haushalte der oberen Dienstklasse besitzen durchschnittlich 75,8, die untere Dienstklasse 60,8, Selbständige noch 49. Die Routinedienstleistenden, Facharbeiter und leitenden Angestellten liegen mit ihrem jeweiligen Bücherbesitz unter dem Durchschnitt - am wenigsten Bücher besitzen die un- und angelernten Arbeiter und die Landarbeiter mit 17,7 Stück. Bei dem Besitz von Kinderbüchern bietet sich ein sehr ähnliches Bild, der durchschnittliche Bestand liegt bei 43,2 Stück, darüber liegt die obere Dienstklasse mit 68,1 Büchern und die untere Dienstklasse mit 54,2 Büchern. Die Gruppe der Selbständigen liegt mit 41,7 Büchern pro Haushalt knapp unter dem Durchschnitt. Die wenigsten Kinderbücher besitzen die Angehörigen der untersten Klasse mit 19,6 Büchern pro Haushalt.

Tab. 5 zeigt, welcher Herkunftsschicht Eltern angehören, die Lesen als eine wichtige Aktivität bzw. als eine unwichtige Aktivität erachten.

Tab. 5

<b>Angaben der Bezugsperson zu der Beschäftigung "Lesen" als wichtige Aktivität nach Sozialschichtindikator EGP</b>				
Quelle: IGLU 2001: Baumert u. a. 2003				
<b>Sozialschicht der Bezugsperson* im Haushalt (EGP)</b>	<b>Stimme stark zu</b>	<b>Stimme einiger- maßen zu</b>	<b>Stimme wenig zu</b>	<b>Stimme über- haupt nicht zu</b>
Obere Dienstklasse (I)	54,50%	28,20%	13,50%	3,80%
Untere Dienstklasse (II)	49,50%	28,10%	16%	6,40%
Routinedienstleistung (III)	41,90%	28,10%	19,10%	10,90%
Selbständige (IV)	43,60%	28,30%	17,70%	10,40%
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	35,20%	32,10%	22,30%	10,50%
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	30,10%	33%	24,80%	12%
<b>Insgesamt</b>	<b>41,70%</b>	<b>30,10%</b>	<b>19,30%</b>	<b>8,90%</b>

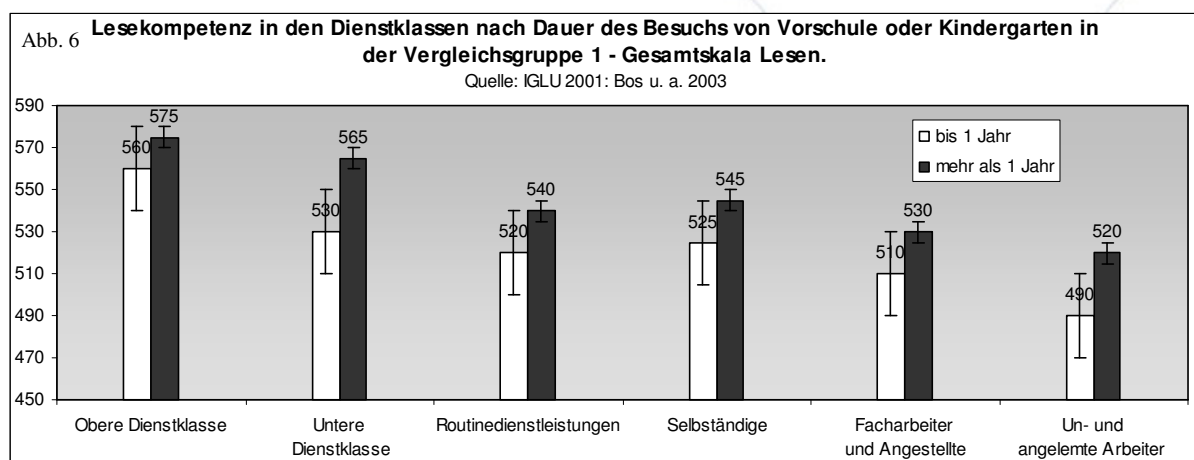
Mehr als die Hälfte aller Eltern der oberen Dienstklasse stimmte zu, als gefragt wurde, ob Lesen als wichtige Aktivität angesehen wird, und nur 3,8% verneinten dies vollkommen. Bei den un- und angelernten Arbeitern und Landarbeitern war nur etwa ein Drittel der Meinung, dass Lesen als wichtige Aktivität anzusehen ist, während mehr als zehn Prozent angaben, dem überhaupt nicht zustimmen zu können. Insgesamt jedoch waren es 41,7% aller befragten Eltern, die Lesen als wichtige Aktivität einschätzten, und nur 8,9% konnten dieser Aussage gar nicht zustimmen.

Der starke Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und häuslichem Leseverhalten verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Lesekompetenz. Er zeigt jedoch auch, dass die Bildungseffekte der Sozialstruktur nicht zwangsläufig und, auch jenseits der Schule, beeinflussbar sind.

### 3.2.5 Weitere häusliche Kontextbedingungen

Die Schülerleistungsstudien untersuchen einige weitere häusliche Kontextbedingungen, die zwar in engem Zusammenhang mit der Sozialstruktur stehen, aber daran nicht unmittelbar gekoppelt sind. Es handelt sich um Lebenslagen, Verhaltensweisen und Einstellungen in der Familie. Sie relativieren die Befunde zur sozialstrukturellen Ungleichheit der Bildungsleistung nicht, sondern geben Einblicke, wie sie entstehen und beeinflusst werden können. Besonders reichhaltige Befunde enthält der internationale Bericht von PIRLS/ IGLU (Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Gonzalez, E.J./Kennedy, A.M., 2003). Es werden im Folgenden nur einige ausgewählte Befunde dargestellt.

Die Beteiligung an vorschulischer institutioneller Förderung ist eine solche Kontextbedingung, deren Effekte für die schulischen Leistungen in IGLU untersucht wurden. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass „[...] die Kindergärten in Deutschland heute ihre Arbeit als eine ganzheitliche Förderung von allgemeinen sozialen und kognitiven Kompetenzen und somit nur mittelbar und nicht direkt als Vorbereitung auf die Schule“ verstehen (Bos u. a. 2003, S. 84), so hat deren Besuch doch Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler. Abb. 6 zeigt, dass die längere Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Kinder hat, unabhängig davon, aus welcher Schicht die Kinder stammen. Kinder, die länger als ein Jahr einen Kindergarten oder eine Vorschule in der Bundesrepublik Deutschland besuchten, erreichten mindestens 15 Skaleneinheiten mehr als Kinder, die diese Einrichtungen nicht oder nur für bis zu einem Jahr besuchten. Die Effektstärke differenziert nach Herkunftsschicht. Am meisten profitieren Kinder der unteren Dienstklasse (35 Punkte) vom längeren Besuch der Fördereinrichtung, gefolgt von den Kindern un- und angelernter Arbeiter (30 Punkte).



Bei KESS 4 wurde gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit regelmäßig allein seien. Dabei ergaben sich deutliche Differenzen. Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig in ihrer Freizeit allein sind, erreichen erheblich geringere Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler, die dies verneinten. Daher kann davon ausgegangen werden, dass das Eingebundensein in soziale Netzwerke mit der Schulleistung von Kindern, die die vierte Klasse besuchen, korreliert. Daraus wird geschlussfolgert: „Das gleichzeitige Eingebundensein in eine Vielzahl verschiedener Beziehungsmöglichkeiten wie Familie, Schulklasse, Sportgruppe und Nachbarschaft ermöglicht den Rückgriff auf ein breites Spektrum sozialer Unterstützung in Problemlagen. Das Vorhandensein stabiler Beziehungsgeflechte [...] senkt so z. B. die Wahrscheinlichkeit eines frühzeitigen Schulabbruchs.“ (Bos/ Pietsch 2004, S. 26). Das häufige Alleinsein könnte auch mit einem extensiven Medienkonsum und mit Bewegungsarmut verbunden sein und dadurch die schulische Leistungsfähigkeit einschränken.

### 3.2.6 Sozialer Gradient

Gegen Ende der Grundschulzeit bzw. nachdem die Kinder vier Jahrgangsklassen durchlaufen haben, besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen. Dieser Zusammenhang lässt sich mit Hilfe des sozialen Gradienten ausdrücken. Die Steigung des sozialen Gradienten quantifiziert den Kompetenzunterschied bei zunehmendem Status (Erhöhung um eine Standardabweichung). Die Berechnung erfolgt durch eine einfache Regression. Der soziale Gradient ermöglicht – eine vergleichbare Datenlage vorausgesetzt - einen Vergleich, sowohl zwischen Vergleichsgruppen, z.B. zwischen Bundesländern und Staaten, als auch in der zeitlichen Entwicklung als auch — zwischen Schulstufen. Je höher der Wert, desto steiler die Steigung des Gradienten und enger der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Herkunft.

Zur Berechnung wird bei IGLU und KESS 4 der ISEI-Index verwendet Für die bundesweite, repräsentative IGLU-Stichprobe, wurde eine Steigung von 31 ( $r = .31$ ) für den Zusammenhang zwischen Leseverständnis und sozioökonomischem Status (ISEI) ermittelt (Bos u.a. 2003, S. 284). In der Hamburger Stichprobe der KESS-Studie ist die Steigung des Gradienten mit 36 ( $r = .36$ ) noch etwas enger. In derselben Studie wurde aus allen Testbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft, Orthografie und Englisch-Hörverstehen) ein allgemeiner Schulleistungsindex gebildet; die Steigung verläuft mit einem Wert von 39 besonders steil (Bos/Pietsch 2005, S.219f).

Die Schulleistungsstudie PISA wird Auskunft geben, wie sich dieser Zusammenhang während der Sekundarstufe I entwickelt (Kap. 4).

### 3.2.7 Internationaler Vergleich

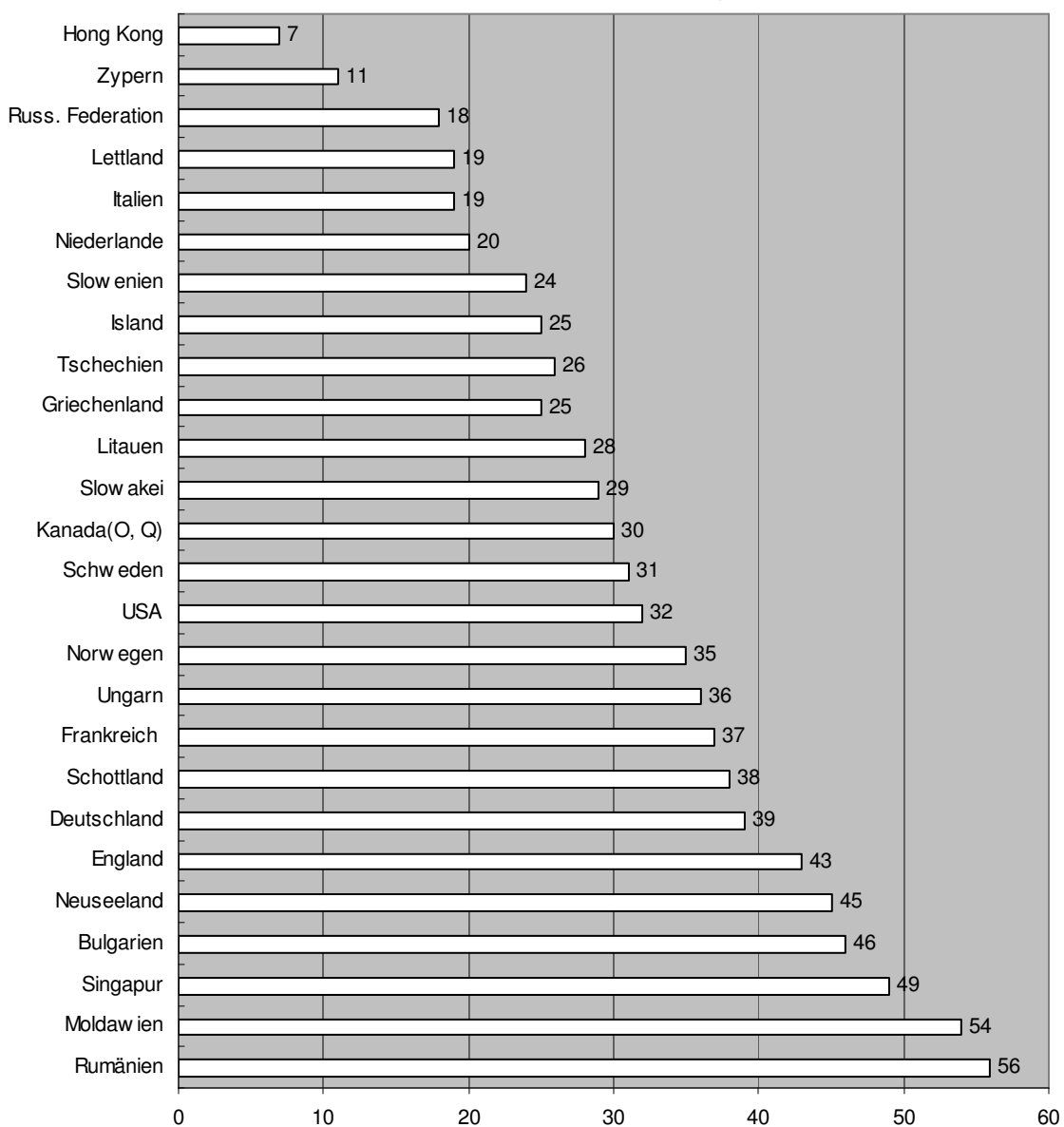
Internationale Vergleichsmöglichkeiten bietet die Studie IGLU, wobei der Vergleich des Zusammenhangs zwischen Bildungsleistung und sozialem Hintergrund sich auf den Buchbestand in der Familie beschränkt (vgl. Bos u. a. 2003, S. 292). Es wurden die Merkmalsausprägungen „mehr als 100 Bücher“ und „weniger als 100 Bücher“ gewählt.

Abb. 7 zeigt die beteiligten OECD-Staaten im Vergleich. In allen Ländern besteht ein Zusammenhang zwischen dem Buchbestand der Familie und den Lesekompetenzen der Kinder: Ein großer Buchbestand erhöht die durchschnittliche Lesekompetenz. Der Vorsprung variiert jedoch zwischen 7 Leistungspunkten (Hong Kong) und 56 Leistungspunkten (Rumänien). Deutschland gruppiert sich mit einem Leistungsvorsprung von 39 Skalenpunkten im unteren Bereich des obersten Drittels ein. Es gibt nur ein EU-Land, nämlich England, in dem der Zusammenhang stärker ausgeprägt ist.

Abb. 7

**Leistungsvorsprung im Bereich Lesekompetenz von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern zu Familien mit weniger als 100 Büchern**

Quelle: IGLU 2001: Bos u.a. 2003, S. 295

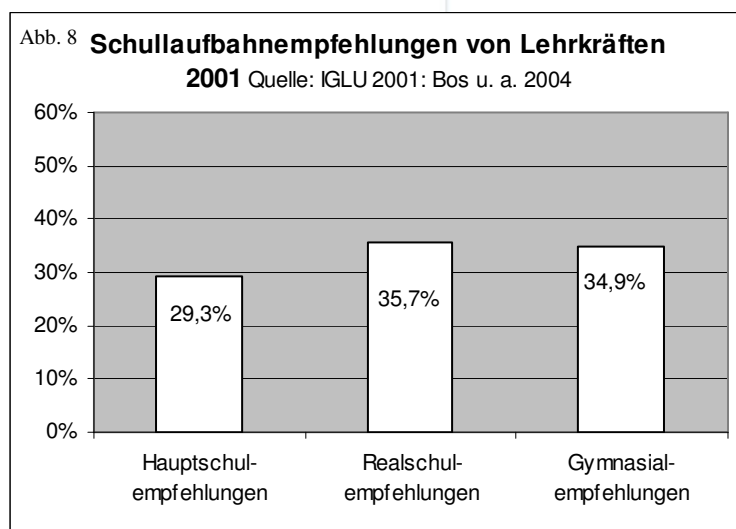


### 3.3 Übergänge in die Sekundarstufe I

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I findet in Deutschland nach der vierten Klasse, in Berlin und Brandenburg sowie in einzelnen Schulen einzelner Bundesländer, die eine schulformunabhängige Orientierungsstufe führen, nach der sechsten Klasse statt. Damit ist auch das Ende der gemeinsamen Beschulung aller Kinder verbunden. Nach der Grundschule wird die Schullaufbahn entweder an einem Bildungsgang der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums fortgesetzt, in einigen Bundesländern können zudem an Gesamtschulen Bildungsgänge besucht werden, die ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schularten zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen. Die Wahl des Bildungsganges ist von zwei Aspekten abhängig: der Schulempfehlung der Grundschule und der Entscheidung der Eltern. Die Kultusministerkonferenz hat in den 70er Jahren keine einheitliche, nationale Regelung diesbezüglich getroffen, sondern nur einen Rahmen festgelegt, der von den Ländern unterschiedlich ausgefüllt wird. Die Empfehlungen sollen aufgrund von Leistungen und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler erfolgen: „Dabei berücksichtigt die Empfehlung der Grundschule nicht nur die Leistungen in Bezug auf die fachlichen Lehrpläne, sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten“ (KMK 2003, S. 7).

#### 3.3.1 Übergangsempfehlungen und Übergangsentscheidung

Abb. 8 zeigt, wie sich die Schulempfehlungen der repräsentativen IGLU-Stichprobe auf die Schularten verteilen.



Es wurden 29,3% Empfehlungen für den Bildungsgang der Hauptschule erteilt, 35,7% für den Bildungsgang der Realschule (der höchste Wert) und 34,9% für den Bildungsgang des Gymnasiums.

Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob die Übergangsempfehlungen und die Übergangsentscheidungen mit der sozialen Herkunft in Verbindung stehen, also ob Kinder unterschiedlicher Herkunft bei gleicher Leistung unterschiedliche Schulempfehlungen erhalten und ob die tatsächlichen Übergangsentscheidungen nach Herkunft differieren.

Tab. 6 vergleicht die relativen Chancen von Kindern unterschiedlicher Sozialschicht, bestimmte Schulempfehlungen zu bekommen. In Modell I wird nur die Sozialschicht der Kinder berücksichtigt. In Modell II werden neben der Sozialschicht auch die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert, d.h., es werden die Chancen auf eine bestimmte Schulempfehlung berechnet, wenn die Kinder unterschiedlicher Sozialschicht entstammen, aber über gleiche kognitive Grundfähigkeiten verfügen. In Modell III werden schließlich auch die Lesekompetenzen kontrolliert; aus den verschiedenen Schulleistungsstudien ist bekannt, dass die Lesekompetenzen hoch mit den Kompetenzen in anderen Bereichen korrelieren. Bei einem Wert von 1 bestehen gleiche Chancen, Werte zwischen 0 und 1 drücken geringere, Werte über 0 drücken höhere Chancen aus. Als Referenz werden die Realschulempfehlungen und die Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten gewählt.

Tab. 6

<b>Relative Chancen der Schullaufbahneempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Sozialschicht der Familie (Verhältnisse der Bildungschancen /odds ratios)</b>						
Quelle: IGLU 2001: Bos u.a. 2003, S. 213						
Sozialschicht der Bezugsperson im Haushalt (EGP)	Bildungsgang (Referenz: Realschule)					
	Hauptschule			Gymnasium		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	0,57	0,58	0,75	3,33	3,27	2,68
Untere Dienstklasse (II)	0,59	0,59	0,66	2,27	2	1,76
Routinedienstleistung (III)	ns	ns	ns	1,33	1,33	ns
Selbständige (IV)	1,27	ns	1,36	1,62	1,68	1,51
Facharbeiter und leitende Angestellte(V, VI)	Referenzgruppe (odds ratio = 1)					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	1,58	1,4	1,28	0,79	ns	ns

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten.

Modell II: Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten.

Modell III: Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz.

ns: Ergebnisse nicht signifikant

Referenzgruppen: Realschule, Facharbeiter

Die Tabelle 6 zeigt, dass bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenzen Kinder aus höheren Schichten eine 2,68- bzw. 1,76-fach größere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als ein Kind aus der Familie eines Facharbeiters oder leitenden Angestellten.

In der Hamburger Studie LAU 5 wurde die Schulempfehlung nach dem Schulabschluss der Eltern differenziert. Ein Kind, dessen Vater keinen Schulabschluss hat, muss, um eine Gym-

nasialempfehlung zu erreichen, durchschnittlich ein höheres Leistungsniveau aufweisen als ein Kind, das eine Klasse überspringt. Dem Kind eines Vaters mit Abitur dagegen genügt eine Testleistung, die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt.

Die meisten Länder orientieren sich am Elternrecht, d. h., letztendlich entscheiden die Eltern, welchen Bildungsgang ihr Kind nach der Grundschule besucht (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, S. 48ff.), wobei die Eltern überwiegend der Grundschulempfehlung entsprechen. Allerdings weichen die Übereinstimmungen von Schulempfehlung und Elternentscheidung nach empfohlener Schulform voneinander ab. Tab. 7 zeigt das für die IGLU-Stichprobe.

Tab. 7 **Übergangsempfehlungen der Grundschule und Elternentscheidungen** (Zeilenprozent)

		weiterführende Schule nach Elternangaben			
		Hauptschule n = 1022	Realschule n = 1356	Gymnasium n = 1924	Gesamtschule n = 275
Empfehlung der Schule	Hauptschule	74,7%	16,1%	1,4%	7,9%
	Realschule	10,1%	66,0%	14,5%	9,3%
	Gymnasium	0,2%	7,1%	90,7%	2,0%

Quelle: IGLU 2001: Bos u.a. 2003, S. 132

Am höchsten ist die Übereinstimmung bei einer Gymnasialempfehlung: 90% der Kinder gehen tatsächlich in ein Gymnasium über. Drei Viertel der Kinder mit einer Hauptschulempfehlung besuchte im Anschluss tatsächlich eine Hauptschule. Die Übereinstimmung beträgt bei der Hauptschulempfehlung noch drei Viertel. Die geringste Übereinstimmung besteht bei einer Realschulempfehlung, sie erreicht nur zwei Drittel, wobei die meisten Abweichungen von der Empfehlung die höhere Schulart betreffen

Bei der „Empfehlungstreue“ der Schulentscheidung werden wiederum Effekte der sozialen Herkunft wirksam. Tab. 8 zeigt, wie die Gymnasialentscheidungen nach dem Bildungshintergrund der Familie variieren, hier am Schulabschluss des Vaters gemessen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schulempfehlung in Hamburg für die tatsächliche Entscheidung nicht verbindlich ist.



Tab. 8 <b>Gymnasialentscheidung nach Bildungsabschluss des Vaters</b> LAU 5: Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997				
Bildungsabschluss Vater	Entscheidung gegen das Gymnasium	davon trotz Empfehlung	Entscheidung für das Gymnasium	davon ohne Empfehlung
	Anzahl	%	Anzahl	%
ohne Schulabschluß	316	3,8%	77	33,8%
Haupt-/Volksschule	1.491	4,2%	704	26,3%
Real-/Mittelschule	908	6,3%	872	24,4%
Fachhochschulreife	183	8,2%	314	23,2%
Abitur	420	17,1%	1.693	17,1%
gesamt	6.848	6,8%	5.194	23,0%

Zunächst wird an der breiten Streuung der Prozentwerte deutlich, dass die sozialen Gruppen auf die Schulempfehlung sehr unterschiedlich reagieren. Es lassen sich Regeln erkennen. Je höher der Bildungsabschluss des Vaters, desto häufiger wird trotz Gymnasialempfehlung ein anderer Bildungsgang gewählt. Umgekehrt gilt: Je niedriger der Bildungsabschluss, desto häufiger wird trotz anderer Empfehlung der gymnasiale Bildungsgang gewählt.

Die Autoren des Berichtes LAU 5 vermuten in diesen Tendenzen den

Ausdruck eines mit der Höhe des Bildungsabschlusses zunehmenden Realismus (...). Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen sind mit den Anforderungen des Gymnasiums und ggf. mit alternativen Bildungsgängen im flexiblen Bildungssystem vermutlich eher vertraut; danach würde in einigen Fällen die Entscheidung gegen die Beobachtungsstufe des Gymnasiums als die langfristig bessere Option erscheinen. (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 6.1)

Diese nicht ganz seltene Bereitschaft, sich gegen die Grundschulempfehlung zu entscheiden, wirkt in beiden Richtungen der sozialen Selektivität beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I entgegen.

Mit der Schulempfehlung sind die Lehrer zu einer Prognose bezüglich des Schulerfolges der ca. 10-jährigen aufgefordert, wobei der Schulerfolg aber von einer Fülle von unabsehbaren Faktoren abhängt, zudem dürften Effekte der *self-fulfilling prophecy* wirksam werden. Block (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Jugendlichen, die während der Sekundarstufe I die Schulart wechseln, eine Grundschulempfehlung für die Schulart hatten, die sie verlassen. „Die Schullaufbahneempfehlungen sind weniger ein Problem übersteigerter elterlicher Bildungsansprüche als vielmehr ein Ausdruck der mangelnden prognostischen Zuverlässigkeit von Grundschulempfehlungen.“ (ebd., S. 6) (vgl. zu den Bildungsgangwechseln Kap. 4)

## 4 Sekundarstufe I

### 4.1 Einführung

Nach der Primarstufe mit der gemeinsamen Beschulung in der im Wesentlichen einzigen Schulart Grundschule folgt die Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe I gehört zum Bereich der Schulpflicht, die mit dieser Schulstufe endet. (Die gleichwohl vorhandenen Probleme der Schulverweigerung nicht berücksichtigend, wird deshalb hier eine vollständige Bildungsbeteiligung unterstellt.) Sie umfasst die Jahrgangsklassen 5 bis 10, in Berlin und Brandenburg die Klassen 7 bis 10.

Es werden die Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums angeboten, wobei auch andere Bezeichnungen gewählt werden, wie etwa in Brandenburg der „Bildungsgang zum Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife“ bzw. der „Fachoberschulreife“. Diese neuen Bezeichnungen weisen auf eine stärkere Integration allgemeiner und beruflicher Bildung hin.

Große Unterschiede zeigen sich bei den angebotenen Schularten. In allen Bundesländern gibt es das Gymnasium als eigenständige Schulform. Hauptschule und Realschule sind in einigen Bundesländern unter verschiedenen Bezeichnungen (z.B. Regionalschule) zu Schularten mit mehreren Bildungsgängen zusammengeführt. Ein Teil der Länder führt integrierte Gesamtschulen mit allen drei Bildungsgängen.

Die ehemals zwei Schulabschlüsse der Sekundarstufe I – Hauptschulabschluss und Realschulabschluss – wurden, je nach Bundesland, differenziert, etwa um den „erweiterten“ oder den „qualifizierten Hauptschulabschluss“, die jeweils mit abgestuften Berechtigungen versehen sind, weitere Bildungswege zu gehen.

Die Abschlüsse wurden von den ursprünglich mit ihnen verbundenen Schularten und Bildungsgängen weitgehend entkoppelt. So können die unteren und mittleren Abschlüsse an allen weiterführenden Schularten und Bildungsgängen erreicht werden. Zudem können alle allgemein bildenden Abschlüsse auch an beruflichen Schulen erreicht werden. Die Entkopplung von Abschlüssen und Schularten, -formen und Bildungsgängen ist mit dem Ziel verbunden dient der stärkeren Durchlässigkeit des Schulsystems und deswegen werden daran Hoffnungen geknüpft,

Eine vollständige Darstellung der Regelungen in den Bundesländern bietet Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004.

## 4.2 Bildungsgangwechsel

Während der Sekundarstufe kann die beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe gewählte Schulart grundsätzlich noch gewechselt werden. Das wurde von der Kultusministerkonferenz durch den Beschluss „Übergänge von einer Schulart in die andere“ vom 8./9.12.1960 empfohlen und in allen Bundesländer rechtlich geregelt (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004). In den vergangenen Jahrzehnten hat es weitere Ansätze gegeben – etwa bei der Angleichung der Lehrpläne –, die Grenzen zwischen den Schulformen des gegliederten Sekundarschulsystems durchlässiger zu gestalten.

Amtliche Statistiken über die Schulformwechsel werden in den Bundesländern nicht geführt bzw. nicht veröffentlicht. Vorliegende Statistiken stammen aus einzelnen Studien oder aus einzelnen Bundesländern.

Die Daten zeigen, dass Schulformwechsel nicht häufig sind, aber doch zugenommen haben. Lag die Mobilitätsquote, also der Anteil der Schulformwechsler am Jahrgang, Ende der 1960er Jahre noch unter 10%, ist sie bis zum Jahr 2000 auf 14,4% für die 15-Jährigen in Deutschland (ohne Bayern, Berlin und Hamburg) angestiegen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 309).

Empirisch ist gut belegt, dass ein Wechsel der Schulform in den meisten Fällen einen Abstieg bedeutet (vgl. Bellenberg/Klemm 2000; Schümer/Tillmann/Weiß 2001). Aufsteiger kommen wesentlich seltener vor als Absteiger. Im Jahr 2000 waren von den Schulformwechseln der 15-jährigen PISA-Population 77% Abstiege und nur 22,2% Aufstiege. Die Relation von Aufstiegen zu Abstiegen kann sich jedoch von Land zu Land - auf insgesamt niedrigem Niveau - erheblich unterscheiden. Relativ günstig sind die Aufstiegschancen in den neuen Ländern Brandenburg, Sachsen und Thüringen sowie in den alten Ländern Baden-Württemberg und Hessen.

Von großem Interesse ist die Relation zwischen Aufstiegs- und Abstiegswahrscheinlichkeit. Sie gibt Auskunft darüber, wie viele Aufsteiger auf einen Absteiger kommen. Allerdings ist die Aussagekraft der Aufstiegs-Abstiegs-Relation begrenzt bzw. von anderen Faktoren abhängig. Die Basiswahrscheinlichkeiten des Schulerfolgs sind vom jeweiligen relativen Schulbesuch abhängig; ein Beispiel: Wenn ohnehin nur wenige, tendenziell besonders leistungsstarke Schüler zum Gymnasium zugelassen werden, könnte die Rückläuferquote geringer sein als wenn viele, durchschnittlich nicht ganz so leistungsstarke Schüler diese Chance erhalten. Dadurch ist sowohl der Vergleich zwischen den Bundesländern als auch die Entwicklung innerhalb der Bundesländer in Verbindung mit dem relativen Schulbesuch zu beurteilen.

Zur Sozialstruktur sind keine Befunde bekannt. Somit muss offen bleiben, ob die – insgesamt geringe – Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen eher zur Korrektur oder zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung beiträgt.

Tab. 9

<b>15-jährige, die 2000 innerhalb der Sekundarstufe I die Schulform gewechselt haben in %</b>				
Quelle: PISA 2000: Baumert/Trautwein/Artelt 2003				
	kein Wechsel	Aufstieg	Abstieg	Anteil der Aufstiege an allen Wechseln
Baden-Württemberg	90,2	2,9	6,9	29,6
Hessen	79,6	5,2	15,3	25,4
Niedersachsen	89,2	1,1	9,8	10,1
Nordrhein-Westfalen	86,2	1,6	12,1	11,7
Rheinland-Pfalz	86,8	2,2	11	16,7
Saarland	82,6	3,9	13,5	22,4
Schleswig-Holstein	81	1,3	17,7	6,8
Brandenburg	83,1	10,1	6,8	59,8
Mecklenburg-Vorpommern	80,7	3,9	15,4	20,2
Sachsen	85,6	5,2	9,2	36,1
Sachsen-Anhalt	83	3,8	13,2	22,4
Thüringen	81,4	5,1	13,6	27,3
Deutschland	85,6	3,2	11,2	22,2

Deutschland ohne Bayern, Berlin und Hamburg

### 4.3 Bildungsbeteiligung

Die bisher für das Ende der Grundschulzeit festgestellten sozialen Ungleichheiten der Schülerleistung – im folgenden Abschnitt wird gezeigt, dass sie gegen Ende der Sekundarstufe I angewachsen sind - sowie der Schulempfehlung lassen vermuten, dass die Beteiligung an den verschiedenen Bildungsgängen bzw. Schularten auch gegen Ende der Sekundarstufe sozial ungleich verteilt ist.

Zunächst zeigt Tab. 10, wie sich die Schüler im Schuljahr 2004/05 insgesamt auf die Schularten verteilen. Die Werte beziehen sich auf die Klassenstufe 8, weil zu diesem Zeitpunkt die Bildungsgangwechsel im Wesentlichen abgeschlossen sind.

Tab. 10

<b>Schüler in Klassenstufe 8 (2004/2005): Verteilung nach Schularten in % (Zeilenprozent)</b>							
Quelle: KMK 2006							
	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Freie Waldorfschule	Sonderschule
BG	22,5	7,7	25,2	30,4	8,6	0,6	5,0
BW	31,8	-	33,0	30,8	0,5	1,3	2,6
BY	37,4	-	28,9	28,9	0,3	0,4	4,2
BE	12,1	-	20,2	34,1	28,0	0,6	4,9
BB	-	-	17,8	28,7	46,3	0,4	6,8
HB	18,6	-	26,6	33,2	15,1	1,1	5,3
HH	11,1	5,1	13,9	37,0	25,6	1,4	5,9
HE	16,8	-	27,3	33,8	16,4	0,6	5,2
MV	7,0	25,7	26,0	33,5	6,2	0,4	1,2
NI	26,1	0,4	33,8	29,8	3,7	0,5	5,8
NW	23,7	-	26,9	29,2	14,3	0,6	5,3
RP	20,2	16,6	23,7	29,8	4,6	0,4	4,6
SL	0,3	46,4	2,2	30,4	15,6	0,9	4,2
SN	-	60,7	-	31,6	-	0,2	7,5
ST	-	56,6	-	32,5	1,6	0,2	9,1
SH	28,6	-	32,8	26,6	6,0	1,2	4,8
TH	-	55,5	-	34,9	1,6	0,3	7,8

Die erste Zeile weist die Werte für das Bundesgebiet aus. Die Hauptschulen haben einen Anteil von 22,5% aller Schülerinnen und Schüler, die Realschulen 25% und die Gymnasien 30%. Hinzu kommen die Schularten mit mehreren Bildungsgängen und die Integrierten Gesamtschulen, die beide deutlich unter 10% bleiben. Jeder 20. Achtklässler besucht eine Sonder-/Förderschule.

Hinter diesem Gesamtbild verbergen sich in den Bundesländern sehr unterschiedliche Konstellationen. In Bayern ist die Hauptschule die bei weitem größte Schulform, während sie in anderen Bundesländern nur noch gut ein Zehntel der Schüler aufnimmt. In diesen Ländern sind Schularten mit mehren Bildungsgängen bzw. integrierte Gesamtschulen stark ausgebaut, die es in Bayern kaum gibt. Ähnlich variantenreich stellt sich die Situation der Realschulen

dar. Haupt- und Realschulen gibt es nicht mehr in allen Bundesländern, in weiteren laufen sie aus. Die größten Gemeinsamkeit zeigt sich bei der Gymnasialbeteiligung: die Werte streuen vergleichsweise gering um den Bundesdurchschnitt, sie reichen von 26,6% in Schleswig-Holstein bis 37% in Hamburg.

Im Folgenden werden Daten der zweiten PISA-Erhebung (2003) herangezogen, um die Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft darzulegen. Verwendet wurde die ESCS-Klassifizierung (Index of Economic, Social and Cultural Status). Sie ist ein in PISA 2003 genutzter Index, der ökonomische, soziale und kulturelle Indikatoren der Herkunft integriert. Der Index weist einen Wertebereich von -4,6 bis 3,0 auf, hat einen OECD-Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1.

In Tab. 11 sind die häufigsten Schulformen in Deutschland und die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler nach dem ESCS-Index dargestellt. Die Erhebung bezieht sich auf 15-jährige Schülerinnen und Schüler.

Tab. 11 Anteil der Schüler/innen an den Schultypen nach ESCS-Klassifizierung						
Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u.a. 2004, S.244						
Schulform	Ökonomischer, sozialer und kultureller Status					
	MW	0-25% Quartil	25-50% Quartil	50-75% Quartil	75-100% Quartil	gesamt
Hauptschule	-0,43	44,7%	31,7%	16,7%	6,9%	100%
integr. Gesamtschule	0,13	24,0%	24,1%	27,0%	24,9%	100%
Realschule	-0,01	25,8%	31,6%	26,7%	15,9%	100%
Gymnasium	0,83	5,6%	12,1%	29,5%	52,8%	100%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	

Zunächst wird der ESCS-Mittelwert der Schülerschaften angegeben: Gymnasiasten haben den bei weitem höchsten Status, die Gesamtschulen folgen erst mit großem Abstand. Erwartungsgemäß ist der Sozialstatus der Hauptschüler deutlich unterdurchschnittlich. Zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten liegt mehr als eine Standardabweichung.

Die Schüler wurden nach individuellem Status in Quartilen gruppiert. Das Viertel der Schüler mit dem geringsten Status findet sich im Quartil 0-25%, die Schüler mit dem höchsten Status im Quartil 75-100%.

Die integrierten Gesamtschulen weisen in etwa ähnliche Anteile an Schülerinnen und Schülern aus allen ESCS-Quartilen auf, mit Abstrichen gilt das auch noch für die Realschulen. An den Hauptschulen und Gymnasien hingegen sind die Quartile sehr ungleichmäßig repräsentiert. An den Hauptschulen stammen 45% der Schülerinnen und Schüler aus dem untersten Quartil stammen, aber nur 6,9% aus dem obersten. An den Gymnasien ist es in etwa umgekehrt. Mehr als die Hälfte der Schülerschaft (52,8%) stammt aus dem statushöchsten Quartil.

Die Bildungsbeteiligung ist in der Sekundarstufe I in hohem Maß ungleich verteilt.

Ein Teil dieser Ungleichheit ist ein unmittelbarer Effekt der sozialen Herkunft: Bildungsaspirationen der Eltern und die sozial segregierenden Empfehlungen der Grundschule resp. Lehrerinnen und Lehrer sind die wesentliche Einflussfaktoren. Diese Ungleichheit entsteht bei den Übergängen und kann als sekundäre Ungleichheit bezeichnet werden.

Ein anderer Teil dieser Ungleichheit liegt in den Kompetenzen begründet, die erworben wurden. Die Ungleichheit der Kompetenzverteilung steht, wie im kap. 3 nachgewiesen wurde, in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Es handelt sich um primäre Ungleichheit.

Wie bereits in der IGLU-Studie für den Zusammenhang zwischen Schulempfehlung und Sozialschicht (Kap.3.2) wurde auch in PISA 2003 verschiedene Modellierungen vorgenommen, mit denen diese Typen der der sozialen Ungleichheit differenziert werden können.

Tab. 12 <b>Relative Chancen der Bildungsbeteiligung nach ökonomischem, sozialen und kulturellem Status (ESCS)</b> Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u. a. 2004, S.246									
ESCS	besuchte Schulform								
	Hauptschule			Gymnasium			Integrierte Gesamtschule		
	Modell I	Model II	Modell III	Modell I	Modell II	Model III	Modell I	Modell II	Modell III
75-100% Quartil	0.44	0.50	0.65	8.67	7.31	5.70	2.06	2.13	2.39
50-75% Quartil	0.63	0.71	0.79	2.87	2.69	2.28	1.33	ns	ns
25-50% Quartil	Referenzkategorie (odds=1)								
0-25% Quartil	1.73	ns	ns	0.57	0.61	0.71	1.22	ns	ns

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten.

Modell II: Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten.

Modell III: Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Mathematikkompetenz.

ns: Ergebnisse nicht signifikant

Referenzkategorie Schulart: Realschule

In Modell I werden die Kompetenzen der Jugendlichen nicht berücksichtigt.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Jugendlicher aus dem obersten Quartil ein Gymnasium besucht, ist beinahe neun mal so hoch wie die Wahrscheinlichkeit eines Jugendlichen, der aus dem untersten Quartil stammt. Die zusätzlichen Analysen durch Modell II und Modell III zeigen die relativen Chancen bei Kontrolle der kognitiven Grundfertigkeiten sowie der mathematischen Kompetenzen. Damit werden die Ungleichheiten des Schulbesuchs erkennbar, die nicht durch Kompetenzunterschiede abgedeckt sind. Die relative Wahrscheinlichkeit eines Jugendlichen aus dem höchsten ESCS-Quartil das Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, ist noch immer beinahe sechs mal so hoch wie für einen Jugendlichen mit gleichen Leistungen aus dem 3. Quartil.

Auffällig ist, dass Jugendliche aus den oberen Quartilen bei gleichen Leistungen eher als Jugendliche des 25-50%-Quartils eine Hauptschule besuchen. Dieser Befund entspricht dem dem in der Hamburger Studie LAU 5 zum Übergangsverhalten von der Grundschule zu den Sekundarschularten.

In der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 sind die relativen Chancen des Gymnasialbesuches in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit im Ländervergleich der Bundesrepublik Deutschland dargestellt worden. Tab 13 zeigt, dass sich die geringsten sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung in Brandenburg und Sachsen zu finden sind, während in Bayern ein Kind aus der Referenzgruppe der Facharbeiter und leitenden Arbeiter eine sechs Mal niedrigere Chance hat, ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus der oberen Dienstklasse.

Tab. 13

<b>Relative Chancen des Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit</b>						
Quelle: PISA 2000, Baumert u. a. 2002						
	Obere Dienstklasse (I)	Untere Dienstklasse (II)	Routinedienstleistungen (III)	Selbstständige (IVa-d)	Facharbeiter und leitende Arbeiter (V-VI)	Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)
Baden-Württemberg	3,23	2,26	1,72	ns	1	0,56
Bayern	6,22	3,87	3,53	2,48	1	ns
Hessen	2,58	2,09	ns	ns	1	ns
Niedersachsen	4,42	2,78	ns	ns	1	ns
Nordrhein-Westfalen	3,09	2,12	ns	2	1	ns
Rheinland-Pfalz	4,87	2,26	ns	ns	1	ns
Saarland	3,41	2,19	ns	ns	1	ns
Schlesweig-Holstein	6,46	3,53	1,68	ns	1	ns
Alte Länder <sup>3</sup>	3,73	2,46	1,68	1,71	1	0,82
Brandenburg	1,73	1,99	ns	ns	1	ns
Meckl.-Vorpommern	3,57	2,03	ns	ns	1	ns
Sachsen	2,07	1,75	ns	ns	1	ns
Sachsen-Anhalt	2,59	3,33	ns	ns	1	0,58
Thüringen	3,33	2,57	ns	2,9	1	ns
Neue Länder	2,41	2,11	ns	ns	1	ns
Bremen	2,96	1,59	ns	ns	1	ns
Großstädte 4	4,26	3,48	ns	ns	1	ns
Deutschland insgesamt	3,12	2,12	3,18	1,47	1	0,83

1 Ohne Sonderschüler

2 EGP-Klassenzugehörigkeit; fehlende Werte imputiert (NORM)

3 Ohne Stadtstaaten

4 Städte über 300.000 ohne Stadtstaaten

Die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 schlussfolgerte:

Die Ergebnisse [...] zeigen insgesamt, dass die sozialen Disparitäten beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt sind. Die Trennungslinie verläuft hier zwischen der Arbeiterschicht insgesamt und den übrigen Sozialschichten. Bei der Alternative eines Haupt- und Realschulbesuchs sind die sozialen Unterschiede nicht aufgehoben, aber deutlich abgemildert.

(Baumert u.a. 2001, S. 359)



## 4.4 Bildungsleistungen

Gegen Ende der Grundschulzeit besteht ein deutlicher, auch im internationalen Vergleich relativ starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Kap.3). Fraglich ist, wie die Kompetenzen sich bis gegen Ende der Sekundarstufe I fortentwickeln, unter der fortgesetzten Bedingung der unterschiedlichen häuslichen Milieus einerseits, der ungleichen Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe andererseits.

Mit der deutschen Beteiligung an den internationalen PISA-Erhebungen ist eine reichhaltige Forschungslage entstanden, die tiefe Einblicke in den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsleistung bietet. Berichtet werden hier die Ergebnisse aus der zweiten PISA-Erhebung 2003.

Zum Vergleich werden hier zunächst für alle drei untersuchten Kompetenzbereiche – Lesen, mathematische sowie naturwissenschaftliche Kompetenz - die allgemeinen Werte genannt, nämlich die Mittelwerte und Standardabweichungen für Deutschland sowie für den OECD-Durchschnitt. (Tab.14)

Tab. 14 <b>Kompetenzen der 15-jährigen in Deutschland 2003</b> Quelle: Pisa 2003; Prenzel u.a. 2004						
	Lesekompetenz		Mathematische Kompetenz		Naturwiss. Kompetenz	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Deutschland	491	109	503	103	502	111
OECD-Durchschnitt	494	100	500	100	500	105

### 4.4.1 Sozioökonomischer Status

Als Indikator für den sozioökonomischen Status einer Herkunftsfamilie wird der HISEI-Index gewählt. Gewertet wird der höchste von einem Elternteil erreichte Status. Tab. 15 zeigt den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Eltern und der mathematischen Kompetenz im internationalen Vergleich der OECD-Staaten.

Tab. 15

<b>Internationaler Vergleich der mathematischen Kompetenz nach dem höchsten sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI)</b>								
Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u. a. 2004, S. 236								
	<b>Höchster sozialökonomischer Status (HISEI)</b>		<b>Mathematische Kompetenz nach Quartilen</b>					
			0-25% Quartil	25-50% Quartil	50-75% Quartil	75-100% Quartil	Differenz 4. - 1. Quartil	
<b>OECD-Staaten</b>	MW	(S.E.)	MW	MW	MW	MW	Differenz	(S.E.)
Norwegen	54.6	(0.4)	461	489	507	533	72	(5.0)
USA	54.6	(0.4)	448	477	497	530	82	(4.9)
Island	53.7	(0.3)	497	512	519	538	41	(4.4)
Australien	52.6	(0.3)	489	520	539	566	77	(4.0)
Kanada	52.6	(0.3)	506	531	544	569	63	(3.4)
Neuseeland	51.5	(0.4)	485	514	532	564	80	(5.1)
Niederlande	51.3	(0.4)	502	535	559	584	83	(5.8)
Schweden	50.6	(0.4)	477	501	518	551	74	(5.6)
Belgien	50.6	(0.4)	482	527	555	590	108	(4.9)
Finnland	50.2	(0.4)	515	536	552	576	61	(3.9)
Tschechische Republik	50.1	(0.3)	486	508	530	570	84	(5.8)
Japan	50.0	(0.3)	505	534	543	568	62	(8.1)
Deutschland	49.3	(0.4)	463	505	528	565	102	(6.3)
Schweiz	49.3	(0.4)	487	524	538	568	81	(5.6)
Dänemark	49.3	(0.5)	481	504	525	554	73	(4.9)
Slowakische Republik	48.8	(0.4)	457	484	523	544	88	(5.7)
Frankreich	48.7	(0.5)	469	507	525	557	87	(5.3)
Ungarn	48.6	(0.3)	450	473	503	547	98	(5.6)
Irland	48.3	(0.5)	471	496	513	541	70	(5.3)
Luxemburg	48.2	(0.2)	448	481	509	542	94	(4.3)
Österreich	47.1	(0.5)	467	492	524	548	81	(6.2)
Griechenland	46.9	(0.7)	409	435	450	493	84	(6.6)
Italien	46.8	(0.4)	430	457	478	502	72	(5.9)
Korea	46.3	(0.4)	511	547	549	568	56	(7.5)
Polen	45.0	(0.3)	455	479	498	534	79	(5.0)
Spanien	44.3	(0.6)	454	475	496	519	65	(4.9)
Portugal	43.1	(0.5)	431	447	481	511	80	(6.5)
Türkei	41.6	(0.7)	395	411	420	479	84	(13.7)
Mexiko	40.1	(0.7)	357	374	394	424	67	(6.8)
OECD-Durchschnitt	48.8	(0.1)	455	493	516	548	92	(1.2)

Der mittlere sozioökonomische Status (HISEI) der Familien in Deutschland liegt mit 49,3 etwa auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts, der 48,8 beträgt. In allen Staaten ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den mathematischen Kompetenzen deutlich ausgeprägt.. Im OECD-Durchschnitt unterscheiden sich Jugendliche mit Eltern im unteren Quartil von denen im oberen Quartil um 92 Kompetenzpunkte, was einer knappen Standardabweichung und in etwa einem Kompetenzzuwachs von zwei Schuljahren entspricht. (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 235)

Deutschland erreicht hier nach Belgien unter allen OECD-Staaten den zweithöchsten Wert mit 102 Differenzpunkten, was bedeutet, dass Deutschland zu den Ländern mit den höchsten sozialen Disparitäten zählt. Am Beispiel Finnland wird aber deutlich, dass ein hohes Leis-

tungsniveau gleichzeitig mit einer geringen Streuung einhergehen kann, denn Finnland erreicht nur einen Differenzwert von 61 Punkten bei einem höheren Mittelwert, was den sozioökonomischen Status betrifft, als Deutschland (50,2). Ähnliches zeigt auch Kanada mit einem Differenzwert von 63 Punkten und dem fünfthöchsten Mittelwert des sozioökonomischen Status (52,6).

#### **4.4.2 Bildungsabschluss der Eltern**

Bei den Bildungsabschlüssen werden drei Stufen unterschieden: Abschlüsse der Primar-/Sekundarstufe I sind in Deutschland die hauptschul- und mittleren Abschlüsse; Abschlüsse der Sekundarstufe II sind die Hochschulzugangsberechtigungen; Abschlüsse der Tertiärstufe sind Hochschulabschlüsse. Der Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsabschluss und mathematischer Kompetenz von Kindern wird dargestellt, in dem die mittlere Mathematikkompetenz auf Stufe I (höchster Abschluss auf Primar-/Sekundarstufe I) mit der auf Stufe III (höchster Abschluss auf Tertiärstufe) verglichen wird. (Tab. 16)

Im OECD-Durchschnitt betragen die Kompetenzunterschiede 88 Punkte, was einem Kompetenzzuwachs von etwa zwei Schuljahren entspricht. In Deutschland liegt die Effektstärke weit darüber. Jugendliche, von denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt erreichen durchschnittlich 106 Kompetenzpunkte mehr als Jugendliche mit Eltern, die höchstens einen mittleren Schulabschluss erreicht haben. Unterschied liegt bei 106 Kompetenzpunkten im Bereich Mathematik. Nur in drei Staaten ist dieser Effekt stärker, nämlich in der tschechischen und der slowakischen Republik sowie in Ungarn. (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 232)

Tab. 16 **Internationaler Vergleich der mathematischen Kompetenz nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern**  
 Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u. a. 2004

	Höchster Bildungsabschluss der Eltern			Mathematische Kompetenz nach Bildungsabschluss der Eltern				
	Primar-/ Sek I	Sek II	Tertiärstufe	Primar-/ Sek I	Sek II	Tertiärstufe	Differenz der Mittelwerte	
<b>OECD-Staaten</b>	in %			MW			Differenz	(S.E.)
Finnland	10.0%	23.3%	66.7%	512	533	554	42	(3.6)
Kanada	4.3%	32.2%	63.6%	492	521	548	56	(4.0)
Norwegen	3.8%	33.4%	62.8%	447	478	511	64	(7.6)
Schweden	10.6%	28.8%	60.6%	461	512	521	60	(5.2)
Dänemark	10.7%	30.8%	58.5%	463	500	536	73	(5.8)
Japan	5.9%	36.2%	58.0%	487	513	553	65	(15.5)
Belgien	8.5%	34.3%	57.2%	467	522	561	94	(5.7)
Australien	13.3%	32.5%	54.2%	497	508	544	47	(4.7)
Luxemburg	18.7%	31.0%	50.4%	453	491	519	66	(3.5)
USA	5.8%	45.8%	48.5%	424	470	506	81	(6.4)
Niederlande	16.7%	35.7%	47.6%	515	533	567	52	(7.0)
Neuseeland	10.0%	45.4%	44.6%	470	524	550	79	(5.1)
Österreich	6.6%	50.2%	43.2%	449	506	519	70	(7.5)
Griechenland	20.5%	38.0%	41.6%	406	443	466	61	(6.7)
Schweiz	22.8%	35.7%	41.5%	476	538	549	73	(5.8)
Deutschland	15.9%	43.1%	41.1%	440	513	546	106	(6.2)
Island	12.9%	46.9%	40.3%	486	510	533	46	(4.1)
Irland	15.7%	44.4%	39.9%	464	498	525	61	(4.9)
Spanien	33.1%	28.9%	38.0%	462	483	511	49	(4.0)
Frankreich	17.7%	44.9%	37.4%	472	514	535	63	(6.1)
Korea	20.2%	42.5%	37.3%	503	538	570	67	(6.6)
Italien	29.9%	35.8%	34.4%	429	482	482	53	(5.3)
Ungarn	7.0%	60.3%	32.7%	407	474	538	132	(7.1)
Mexiko	55.3%	13.7%	31.0%	363	420	412	49	(5.9)
Tschechische Republik	1.9%	71.4%	26.6%	434	509	567	133	(13.5)
Slowakische Republik	3.4%	70.3%	26.3%	401	486	544	144	(13.6)
Portugal	55.4%	18.7%	25.9%	449	487	493	44	(6.3)
Polen	2.7%	75.0%	22.3%	433	479	534	101	(9.6)
Türkei	55.7%	24.3%	20.1%	393	442	489	97	(15.1)
OECD-Durchschnitt	17.2%	39.8%	43.0%	442	498	530	88	(2.3)

#### 4.4.3 Einstellungen und Verhaltensweisen im Elternhaus

Die Einstellungen und Verhaltensweisen im Elternhaus zu Angelegenheiten der Schule, schulischer Leistung und zu fachlichen Fragen gehören zu dem Bedingungsgefüge, unter dem der Kompetenzerwerb der Jugendlichen stattfindet und haben darauf Einfluss. Die PISA-Ergebnisse stützen diese Annahme. In PISA 2003 wurden die Schüler nach verschiedenen solcher Einstellungen und Verhaltensweisen gefragt. Dazu gehörten Fragen zur Wertschätzung von Mathematik (Beispielitem: „Wir interessieren uns in unserer Familie für Mathematik.“), Lernunterstützung (Beispielitem: „Wenn ich nicht mehr weiter weiß, helfen mir meine Eltern.“), Lernbezogene Autonomieunterstützung (Beispielitem: „Wenn mir meine Eltern bei den Mathematikhausaufgaben helfen, ermuntern sie mich, erst mal selbst die richtige Lösung

zu finden.“) und Leistungsdruck (Beispielitem „Meine Eltern möchten, das ich in Mathematik zusätzlich übe.“).

Tab. 17 zeigt, wie sich diese Einstellungen und Verhaltensweisen nach sozialem Status unterscheiden.

Tab. 17

Umgang mit Mathematik nach ökon., sozialem und kulturellem Status der Familien								
Quelle: PISA 2003/ Prenzel/Baumert u. a. 2004								
ESCS	Lernbezogene Autonomie- unterstützung		Lernunterstützung		Leistungsdruck		Wertschätzung von Mathematik	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
0-25% Quartil	-0,14	1,06	-0,09	1,03	0,21	1,04	0,05	0,99
25-50% Quartil	-0,09	0,95	-0,08	1,02	-0,01	0,96	-0,09	0,97
50-75% Quartil	0,02	1	-0,05	1	-0,04	1,01	-0,07	1,01
75-100% Quartil	0,02	0,94	0,2	0,91	-0,15	0,94	0,09	1,02

Die Antworten der Jugendlichen zeigen insgesamt eher geringe Unterschiede, das heißt, diese Einstellungen und Verhaltensweisen hängen nur wenig von der Sozialschicht ab. Die Unterschiede in den einzelnen Sozialschichten sind, an der Standardabweichung erkennbar, groß. Eltern mit hohem Status geben etwas mehr lernbezogene Autonomie- und Lernunterstützung. Der Leistungsdruck sinkt mit zunehmender Sozialschicht; die Wertschätzung der Mathematik schließlich ist in dem niedrigsten und dem höchsten ESCS-Quartil etwas größer als in den mittleren.

#### 4.4.4 Zugehörigkeit zu Kompetenzgruppen

Die mittleren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich sehr deutlich nach sozialer Herkunft. Nun werden die Kompetenzen innerhalb der Schülergruppen ebenfalls streuen: Auch in den Gruppen der Jugendlichen mit niedrigen Statuswerten gibt es leistungsstarke Jugendliche, auch unter den Jugendliche aus oberen Schichten gibt es Leistungsschwache. Für die Jugendlichen mit den jeweils ungünstigsten Merkmalen der sozialen Herkunft zeigt Tabelle 18 die relativen Chancen, zur Gruppe der Leistungsstarken sowie zur Gruppe der Leistungsschwachen zu gehören.

Als leistungsschwache gelten die Jugendlichen, die höchstens Kompetenzstufe 1 erreicht haben. Diese Gruppe ist in Deutschland mit 21,7 % aller Schülerinnen und Schüler (Mathematiktest PISA 2003) besonders groß. Die Gruppe der leistungsstarken Jugendlichen erscheint hingegen für eine weitere Ausbildung, auch im mathematischen Bereich, besonders gut vorbereitet und hat sehr gute Voraussetzungen für die Berufswelt.

Die Werte über 1 bedeuten eine erhöhte Wahrscheinlichkeit („Chance“), zur jeweiligen Leistungsgruppe zu gehören, Werte unter 1 bedeuten eine geringe Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit.

Tab. 18

Relative Chancen der Zugehörigkeit zur Gruppe der leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler					
Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u. a. 2004, S. 237					
Relative Chance der Zugehörigkeit zur	Sozioökonomischer Status: unteres Quartil	Bildungsabschluss: Primar/Sek I	Kulturelle Besitztümer: unteres Quartil	Vater nicht in Vollzeit erwerbstätig	Familienstruktur: alleinerziehend
leistungsschwachen Gruppe	2,38	3,19	1,26	1,83	ns
leistungsstarken Gruppe	0,31	0,21	0,56	0,6	ns

Referenzklasse: Jugendliche aller anderen Statusgruppen, Referenzwert: 1  
 Fehlende Angaben wurden imputiert; Analyse ohne Sonder-/Förderschulen  
 ns: nichtsignifikant

Die Wahrscheinlichkeit eines Jugendlichen aus dem untersten sozioökonomischen Quartil, zu den Leistungsschwachen zu gehören, steht 2,38 zu 1, ist also sehr groß. Noch größer ist diese Wahrscheinlichkeit, wenn die Eltern höchstens einen Schulabschluss auf Sek.I-Niveau erreicht haben. Kulturelle Besitztümer (u.a. Bücher) und die aktuelle Erwerbstätigkeit des Vaters sind vergleichsweise schwache Prädiktoren für die Leistungsstärke der Jugendlichen.

Noch stärker ausgeprägt ist die Vorhersagekraft für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Leistungsstarken. Der stärkste Prädiktor ist der Bildungsabschluss der Eltern: die Chance zu den Leistungsstarken zu gehören steht für Jugendliche aus bildungsferneren Schichten 0,21 zu 1, ist also knapp fünfmal niedriger als bei den durchschnittlichen Kindern aus höheren Bildungsschichten. Auch Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status gehören besonders selten zu den Leistungsstarken.

Hingegen zeigt die Familienstruktur „allein erziehend“ keine signifikanten Ergebnisse.

#### 4.4.5 Kompetenzen, soziale Herkunft und besuchte Schulart

Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen an den unterschiedlichen Sekundarschularten ist stark von der sozialen Herkunft abhängig, wie bereits gezeigt wurde (Kap. 4.3) und an den Schularten werden unterschiedliche Kompetenzniveaus erreicht. Erreichen die Jugendlichen, die eine gemeinsame Schulart besuchen, die gleichen Kompetenzen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft? Das entspräche der dem gegliederten Schulsystem zugrunde liegende Theorie der Leistungshomogenität. Die bisherigen Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung zeigten allerdings, dass Jugendliche aus unteren Schichten mehr leisten müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, deswegen könnte man annehmen, dass Jugendliche mit niedrigen ESCS-Werten (untere Quartile) an höheren Schularten bessere Kompetenzen erreichen als Jugendliche aus höheren Quartilen.

In der folgenden Tabelle werden die Mittelwerte der mathematischen Kompetenz angegeben, wobei 40 Leistungspunkte etwa dem durchschnittlichen Lernzuwachs eines Schuljahres entsprechen.

Tab. 19

<b>Schulartvergleich der mathematischen Kompetenz nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Status (ESCS)</b>								
Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u. a. 2004								
<b>Schuart</b>	0-25% Quartil		25-50% Quartil		50-75% Quartil		75-100% Quartil	
	MW	(S.E.)	MW	(S.E.)	MW	(S.E.)	MW	(S.E.)
Hauptschule	400	(6,8)	429	(7,4)	436	(8,7)	450	(10,9)
Integ. Gesamtschule	438	(10)	469	(10,3)	489	(9,8)	515	(10,9)
Realschule	482	(6,9)	504	(4,8)	528	(4,3)	526	(5,0)
Gymnasium	578	(6,6)	581	(5,2)	587	(2,7)	602	2,6

An allen Schulformen gilt, dass Jugendlichen mit zunehmendem Status auch höhere Kompetenzen erreichen. Die Tabelle zeigt nur eine Ausnahme, nämlich bei den Realschülern der beiden oberen ESCS-Quartile, die nahezu gleiche Kompetenzen erreichen. Der größte Kompetenzabstand ist an den integrierten Gesamtschulen zu finden, an denen die Jugendlichen des untersten Quartils besonders geringe Kompetenzen (MW 438) erreichen. Der geringste Leistungsabstand liegt zwischen den Jugendlichen an den Gymnasien. Obwohl Realschulen und Gesamtschulen in Bezug auf die soziale Herkunft vergleichbare Schülerschaften aufweisen, erreichen alle Quartile an den Realschulen bessere Leistungen als an den Gesamtschulen, am deutlichsten ist der Vorsprung des untersten Quartils. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Schularten größer als die Unterschiede innerhalb einer Schulart.

Differenzielle Auswirkung der Schulmilieus, darauf wurde schon in der ersten PISA-Publikation (Baumert u.a. 2001) hingewiesen, sind auch für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen bedeutsam. Schüler und Schülerinnen gleicher sozialer Herkunft und ausgestattet mit gleichen kognitiven Grundkompetenzen unterscheiden sich in der Entwicklung ihrer Kompetenzen in Abhängigkeit von der besuchten Schulform: Jugendliche im Gymnasium übertreffen Jugendliche in den Hauptschulen, die über einen identischen sozioökonomischen Status und gleiche kognitive Grundfähigkeiten verfügen, in ihrer Mathematikkompetenz um 49 Testpunkte. Dieser Unterschied ist größer als die Differenz von 46 Testpunkten, die zwischen dem Durchschnitt aller deutschen und dem aller finnischen Schülerinnen und Schüler liegt (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 174). Den hier deutlich werdenden Wirkungen der differenziellen Lernmilieus unterschiedlicher Schulformen sind Baumert u.a. weiter nachgegangen. Auf der Grundlage der BIJU-Daten (BIJU: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter) zeigen sie, dass sich die Mathematikleistungen vom Beginn der siebten bis zum Ende der 10. Klasse unter Kontrolle der Mathematikleistun-

gen, der kognitiven Grundfähigkeiten und der Sozialschichtzugehörigkeit zu Beginn der siebten Klasse schulformspezifisch entwickeln. Sie fassen ihre Untersuchung so zusammen:

„Diese Befunde weisen darauf hin, dass die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird.“ (Baumert u.a. 2003, S. 288).

Wenn ein den Schulleistungen nach ‚gymnasiales‘ Kind in der Hauptschule ‚landet‘, wird es dort bei der Entfaltung seiner Potentiale so ausgebremst, dass es den Anschluss an gymnasiale Klassen nur noch schwer findet. Je länger es in dem seine Potentialentfaltung ausbremsenden Lernmilieu lernt, desto mehr vergrößert sich sein Rückstand zu den Kindern und Jugendlichen, die in Realschulen oder Gymnasien lernen.

#### **4.4.6 Sozialer Gradient**

Mit Hilfe des sozialen Gradienten kann abgeschätzt werden, wie eng der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Herkunft ist. (vgl. Kap. 3). Die Steigung drückt aus, um wie viel Punkte die mathematischen Kompetenzen mit Zunahme des Statuswertes der Schüler um einen Standardabweichung anwachsen. Je steiler die Steigung des Gradienten, desto enger der Zusammenhang. In PISA 2003 wurde die Steigung des sozialen Gradienten für 15-jährige Schülerinnen und Schüler und auf Grundlage des ESCS-Index berechnet, der den ökonomischen, sozialen und kulturellen Status integriert. Tab. 20 zeigt die Ergebnisse.



Tab. 20 Vergleich des sozialen Gradienten der mathematischen Kompetenz				
Quelle: PISA 2003: Prenzel/ Baumert u. a. 2004, S.249				
	Mathematische Kompetenz	Steigung des sozialen Gradienten	Stärke des Zusammenhangs	Fünfzehnjährige im 15%-Perzentil
OECD-Staaten	MW (S.E.)	Steigung <sup>1</sup> (S.E.)	Varianz-aufklärung in % (S.E.)	Prozent <sup>2</sup> (S.E.)
Ungarn	490 (2,8)	55 (2,3)	27 (1,81)	13,3 (0,7)
Belgien	529 (2,3)	55 (1,7)	24,2 (1,32)	10,4 (0,6)
Slowakische Republik	498 (3,3)	53 (2,6)	22,2 (1,85)	10,5 (1,1)
Tschechische Republik	516 (3,5)	51 (2,1)	19,4 (1,44)	5,7 (0,5)
Schweiz	527 (3,4)	47 (2,1)	16,8 (1,27)	12,8 (0,7)
<b>Deutschland</b>	<b>503 (3,3)</b>	<b>47 (1,7)</b>	<b>22,8 (1,47)</b>	<b>9,7 (0,6)</b>
Japan	534 (4,0)	46 (4,1)	11,6 (1,69)	9,3 (0,5)
Türkei	423 (6,7)	45 (4,8)	22,3 (3,70)	54,1 (2,3)
Niederlande	538 (3,1)	45 (2,4)	18,6 (1,71)	8,8 (0,7)
Polen	490 (2,5)	45 (1,8)	16,6 (1,21)	15,3 (0,9)
USA	483 (2,9)	45 (1,6)	19 (1,19)	8 (0,6)
Dänemark	514 (2,7)	44 (2,0)	17,6 (1,41)	6,9 (0,5)
Norwegen	495 (2,4)	44 (1,7)	14,1 (1,09)	1,9 (0,2)
Neuseeland	523 (2,3)	44 (1,6)	16,8 (1,20)	8,8 (0,5)
Österreich	506 (3,3)	43 (2,3)	16,3 (1,57)	9 (0,7)
Frankreich	511 (2,5)	43 (2,2)	19,6 (1,78)	15,3 (0,9)
Australien	524 (2,1)	42 (2,2)	13,7 (1,19)	6,6 (0,4)
Schweden	509 (2,6)	42 (2,1)	15,3 (1,32)	7,3 (0,6)
Korea	542 (3,2)	41 (3,1)	14,2 (1,95)	14,6 (0,7)
Irland	503 (2,4)	39 (2,0)	16,3 (1,55)	14,6 (0,8)
Griechenland	445 (3,9)	37 (2,2)	15,9 (1,92)	20,7 (1,2)
Luxemburg	493 (1,0)	35 (1,2)	17,1 (1,02)	16,1 (0,5)
Italien	466 (3,1)	34 (2,0)	13,5 (1,34)	21,9 (0,8)
Kanada	532 (1,8)	34 (1,4)	10,5 (0,82)	3,9 (0,2)
Spanien	485 (2,4)	33 (1,7)	14,1 (1,34)	25,7 (1,1)
Finnland	544 (1,9)	33 (1,6)	10,8 (1,05)	6,7 (0,4)
Mexiko	385 (3,6)	29 (1,9)	17,1 (2,06)	57,3 (1,8)
Portugal	466 (3,4)	29 (1,2)	17,5 (1,50)	42,1 (1,4)
Island	515 (1,4)	28 (1,7)	6,5 (0,84)	2,3 (0,2)
<b>OECD-Durchschnitt</b>	<b>500 (0,6)</b>	<b>42 (0,4)</b>	<b>16,8 (0,35)</b>	<b>15,1 (0,2)</b>

<sup>1</sup> Kompetenzwert-Unterschied bei Erhöhung des ESCS um eine Einheit

<sup>2</sup> Entspricht angenähert dem Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern, deren Wert auf dem ESCS-Index kleiner als -1 ist

In allen Staaten steigt der Gradient sehr deutlich mit dem ESCS-Wert an, überall erreichen also Jugendliche höherer sozialer Herkunft bessere Schulleistungen als Jugendliche unterer bzw. bildungsfernerer Schichten. Die Steigung ist aber nicht über all gleich steil. In Deutschland beträgt die Steigung des sozialen Gradienten gegen Ende der Sekundarstufe I 47 Leistungspunkte und liegt damit zwar über dem OECD-Durchschnitt von 42 Punkten, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Die Spannweite reicht von 28 Punkten in Island bis 55 Punkten in Ungarn. Wie eng die soziale Herkunft mit dem Kompetenzerwerb zusammenhängt, wird durch das Kriterium der aufgeklärten Varianz exakter beschrieben. (Tab. 20) Es drückt aus, inwieweit die Unterschiede in den sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen des Elternhauses vorhergesagt werden können. Die Vorhersagbarkeit ist in Deutschland mit einem Wert von 22,8 besonders hoch und die Kopplung somit eng; unter allen untersuchten OECD-Staaten nimmt Deutschland nach Ungarn und Belgien den dritten Platz ein.

Unter den Ländern mit sehr flach verlaufenden sozialen Gradienten sind auch solche mit besonders hohen Mittelwerten, insbesondere zu nennen Kanada und Finnland. Der mathematischen Kompetenz. Die Befunde der PISA-Studie 2000 werden damit bestätigt: Mehr soziale Gleichheit muss keineswegs mit niedrigerer Durchschnittsleistung „bezahlt“ werden.

#### **4.4.7 Lernmilieus an den Schulen**

Diese Befunde enthalten viele Hinweise darauf, dass die besonders frühe Aufteilung der Jugendlichen im gegliederten Sekundarschulsystem und die damit verbundene soziale Segregation mit der sozialen Ungleichheit des Kompetenzerwerbs in einem ursächlichen Zusammenhang stehen. In dem internationalen PISA-Bericht der Erhebung von 2000 werden hierzu mit besonderem Blick auf Deutschland Ausführungen gemacht, die diese Einschätzung bestätigen und die entsprechenden Politikoptionen stützen, zugleich aber relativieren. Dieses PISA-Kapitel, überschrieben mit „Entscheidende Erkenntnisse aus den PISA-Resultaten – Hinweise für die Politikgestaltung“, lohnt sich genau zur Kenntnis zu nehmen, weil hier Aspekte der sozialen Ungleichheit in den Blick kommen, die mit den Indikatoren der familiären Herkunft und mit den Schularten allein nicht erfasst werden und ein klareres Bild zeichnen, wie soziale Ungleichheit in der Schule „passiert“.

Es werden zwei Wirkungsweisen des sozioökonomischen Hintergrundes unterschieden. Erstens kann der familiäre Hintergrund des Schülers seine Leistung direkt beeinflussen. Zweitens kann zusätzlich der sozioökonomische Hintergrund der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler einer Schule Einfluss ausüben. Der zweite genannte Effekt kann festgestellt werden, indem die Kompetenzunterschiede zwischen den Einzelschulen, auch der gleichen Schulart, und die durchschnittliche Sozialstruktur der Schülerschaft berücksichtigt werden. Deutschland ist eines der Länder, in denen die Kompetenzunterschiede zwischen den Einzelschulen besonders groß sind.

Es wird ein fiktives Beispiel für Deutschland dargestellt: Schüler A und Schüler B verfügen über etwa gleiche Grundfähigkeiten und stammen beide aus Familien durchschnittlicher Sozialschicht. Schüler A wohnt in einem relativ gut situierten Wohngebiet, die durchschnittlichen Sozialstrukturwerte liegen etwas über seinen eigenen. Die meisten seiner Mitschüler kommen aus wohlhabenderen Familien als er selbst. Schüler B hingegen wohnt in einem Quartier mit Sozialwerten, die unter seinen eigenen liegen und entsprechend ist es auch an seiner Schule. Schüler A wird durchschnittlich erheblich mehr Kompetenzen erreichen als Schüler B – trotz gleicher Ausgangsvoraussetzungen in den Grundfähigkeiten und der Herkunft. (vgl. OECD 2001, S. 238) Die unterschiedlichen Lernmilieus an den Einzelschulen sind für die Bildungsleistung ein erheblicher Faktor.

Durch relativ homogene Sozialstrukturen in den Wohnumfeldern entstehen relativ homogene Sozialstrukturen der Schülerschaften an den Einzelschulen, die durch die differenzierten Schularten verstärkt werden. Für die Kompetenzentwicklung eines Schülers ist erheblich, welche Schulart er besucht, außerdem aber ist wichtig in welchem Wohngebiet er diese Schulart besucht. Die Veränderung der Schulstruktur oder die veränderte Bildungsbeteiligung nach Schularten könnte zur sozialen Gleichheit der Bildungsleistung beitragen. Die Effekte der Sozialstruktur für die Lernmilieus bleiben aber begrenzt.

## 4.5 Bildungserwartungen

Wenn die Abschlüsse von den Schularten entkoppelt werden, so bleiben die Bildungswege doch daran gebunden. Die einzelnen Schulformen zeichnen sich durch Milieus aus, die den Schülern und Schülerinnen systemspezifisch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten (vgl. Kap. 4). Diese differenziellen Milieus wirken sich doppelt aus: bei der Herausbildung von Bildungserwartungen („Aspirationen“) hinsichtlich der Abschlüsse ebenso wie bei den Schülerleistungen.

Im Rahmen der deutschen PISA-Erhebung wurden die Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Eltern nach ihren Bildungsabschlusswünschen gefragt. Mit den dabei gewonnenen Daten kann der Zusammenhang von Abschlusswünschen, kognitiven Kompetenzen und Schulformzugehörigkeit betrachtet werden. Es wurden drei Gruppen mit vergleichbarer mathematischer Kompetenz gebildet. Aus der Gruppe der Hauptschüler wurden die leistungsstärksten, bei den Realschülern und Gymnasiasten leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ausgewählt (vgl. zur Bildung der Vergleichsgruppen: Klemm 2004). Die Hauptschülergruppe ist, wenn sie sich von den beiden anderen Gruppen leistungsmäßig abheben sollte, eher leistungsstärker denn leistungsschwächer als die beiden Gruppen aus den Realschulen und den Gymnasien.

Betrachtet man nun den Zusammenhang zwischen Abschlusswünschen von leistungsmäßig vergleichbaren Schülergruppen unterschiedlicher Schulformen und konzentriert sich dabei auf den unteren („Lehre“) und den oberen („Hochschulabschluss“) Abschlusswunsch, so zeigt sich: 34% der Hauptschüler, 37% der Realschüler und 8% der Gymnasiasten streben in dieser Leistungsgruppe einen Abschluss im Rahmen der Dualen Berufsausbildung („Lehre“) an. Umgekehrt streben in dieser Leistungsgruppe nur 5% der Hauptschüler, 8% der Realschüler, aber 38% der Gymnasiasten einen universitären Bildungsabschluss an. Nimmt man beide Hochschulabschlüsse zusammen, so wird das Bild noch deutlicher: Den 15% der Hauptschülergruppe, die einen Fachhochschul- oder einen Universitätsabschluss wünschen, stehen 58% der entsprechenden Gymnasiasten gegenüber. Die Abschlusswünsche der Eltern der Hauptschülergruppe und auch die der Eltern der Realschülergruppe bleiben deutlich bzw. schwach hinter denen ihrer Kinder zurück, die der gymnasialen Gruppe dagegen übertreffen die ihrer Söhne

und Töchter. Die Milieus der einzelnen Schulformen, dies wird deutlich, wirken sich bei der Herausbildung von Bildungserwartungen differenziell aus.

Tab 21 zeigt die Berufsaspiration nach Schulform. Gravierend im Unterschied ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die eine Lehre machen möchten und die Hauptschule besuchen (42,8%) zu den Schülerinnen und Schüler mit gleichem Ziel, die ein Gymnasium besuchen (3,7%). Letztere gaben mit 69,3% an, eine wissenschaftliche Hochschule besuchen zu wollen, von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern waren es hingegen nur 8,5%.

Tab. 21 Berufsaspiration nach Schulart (in % der Schüler einer Schulart)					
Quelle: Baumert/Stanat/Watermann 2006					
Schulart	Lehre	Berufsfachschule/ Fachschule	Meisterprüfung	Fachhochschule	Wissenschaftl. Hochschule
Hauptschule	42,8%	22,5%	18,8%	7,5%	8,5%
Realschule	29,9%	22,4%	14,8%	16,5%	16,3%
Gymnasium	3,7%	6,2%	4,5%	16,3%	69,3%
Integrierte Gesamtschule	27,7%	19,5%	13,1%	15,6%	24,1%
Schule mit mehreren Bildungsgängen	45,7%	20,3%	16,8%	8,9%	8,4%

## 4.6 Abschlüsse

Die Schulabschlüsse der Sekundarstufe I stellen Zugangsberechtigungen zu weiteren Bildungswegen dar und eröffnen Berufswahlmöglichkeiten, sind insofern für die Zuweisung sozialer Chancen ein wesentlicher Faktor. In allen Ländern sind zwei Grundtypen der Hauptschulabschluss ist in allen Ländern erreichbar, auch wenn er teilweise unter anderen Bezeichnungen geführt wird. Ebenfalls haben alle Länder die mittleren Abschlüsse (auch unter verschiedenen Namen). In einigen Ländern existiert zudem eine zweite Stufe des Hauptschulabschlusses und in wenigen eine zweite Stufe des Realschulabschlusses. Beide sind mit zusätzlichen Berechtigungen verbunden. (vgl. Bellenberg, Hovestadt, Klemm 2004, S. 83ff.)

Tab. 22 gibt einen Überblick über die im Jahr 2002 erreichten Abschlüsse. Hier sind nicht die jeweiligen Anteile an allen Schulabgängern gelistet, sondern die Anteile an den typischen Altersjahrgängen, weswegen berücksichtigt werden muss, dass beispielsweise Schulabgänger mit Hauptschulabschluss durchschnittlich jünger sind als Schulabgänger, die die Hochschulreife erlangen.

Tab. 22

<b>Schulabgänger allgemein bildender Schulen und beruflichen Schulen nach Art des Abschlusses 2002 (in % der entsprechenden Geburtsjahrgänge)</b>						
Quelle: Bellenberg/ Hovestadt/ Klemm 2004						
	ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Hochschulabschluss	davon	
					Fachhochschulreife	Allg. Hochschulreife
Baden-Württemberg	7,8	38	48,3	39,7	9,2	30,5
Bayern	9,6	39,5	46,2	30,8	10,7	20,1
Berlin	11,9	25,7	41,4	38,5	6,3	32,2
Brandenburg	8,6	24,3	46,4	37,3	6	31,2
Bremen	9,9	30,8	62,2	41,2	10,4	30,8
Hamburg	11,6	31,7	41,2	43,9	12,9	31
Hessen	8,8	29,1	43,7	41,6	12,6	29
Meckl.-Vorpommern	10,6	22,9	49,3	28,8	4,7	24,1
Niedersachsen	10	28	63,2	37	12,3	24,7
Nordrhein-Westfalen	7	33,6	47,7	46,2	18,3	27,9
Rheinland-Pfalz	9	38,1	45,8	36,7	12,1	24,5
Saarland	9	35,6	45,2	41,2	20,1	21,1
Sachsen	10,5	17,1	58	32,9	5,4	27,5
Sachsen-Anhalt	13,8	8,5	59,8	32,8	6,1	26,8
Schleswig-Holstein	11,1	44,6	45,7	35,7	10,1	25,7
Thüringen	11,6	24,1	48,5	34,2	6,7	27,4
Deutschland	9,2	31,4	49,5	38,1	11,4	26,7

Ohne Abschluss verließen 2002 knapp 10% der entsprechenden Geburtenjahrgänge die Schule, wobei Nordrhein-Westfalen mit 7% die wenigsten Schüler ohne Abschluss entließ und Sachsen-Anhalt mit 13,8% die meisten. Dazu muss aber angemerkt werden, dass der innerdeutsche Leistungsvergleich von PISA 2000 deutlich gemacht hat, dass die Gruppe der be-

sonders Leistungsschwachen in NRW nicht kleiner ist als in anderen Ländern, sondern dass das Mindestleistungsniveau für einen Hauptschulabschluss niedriger liegt als in anderen Ländern. (vgl. Baumert 2001).

## 5 Sekundarstufe II: Gymnasiale Oberstufe

### 5.1 Einführung

Die Sekundarstufe II führt zu den höchsten Schulabschlüssen, den Hochschulreifen, und ermöglicht damit auch im Anschluss den Übergang zum höchsten Bildungsbereich außerhalb des schulischen Systems, der Hochschule. In der Sekundarstufe II hat es seit den 70er Jahren eine Reihe von Modernisierungen gegeben, die dazu dienten, die Bildungsbeteiligung an den höheren Bildungswegen zu erhöhen. „Bildungsexpansion“ wurde zu einem der wichtigsten Schlagworte für die internationale Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland.

Während bisher nur das allgemein bildende Schulsystem in die Untersuchung einbezogen wurde, sollen nun auch die beruflichen Gymnasien berücksichtigt werden. Die Gründe sollen erläutert werden.

Das allgemein bildende Gymnasium und der Schulabschluss „Allgemeine Hochschulreife“ haben ihre Monopolstellung als Weg zur Hochschulbildung verloren. Die Gymnasiale Oberstufe wird in den meisten Bundesländern auch an Integrierten Gesamtschulen, in allen Ländern auch an Schulen des „2. Bildungsweges“ (Abendschulen, Kollegs) und einigen Förderschulen (früher: Sonderschulen) angeboten. Hinzu kommt, dass nicht nur – wie in der Sek.I – der Schulabschluss, sondern auch die Schulstufe im beruflichen Schulwesen angeboten wird: In allen Bundesländern werden berufliche gymnasiale Oberstufe angeboten, zumeist an Fachgymnasien.

Tab. 23 **Schulformen, an denen 2005 Hochschulreifen erreicht wurden**

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
<b>Allgemein bildende Schulen</b>																
Gymnasien	A	F/A	A	A	A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A	A	F/A	F/A	F/A
Integrierte Gesamtschulen	A		A	A		F/A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A			F/A	F/A	F/A
Freie Waldorfschulen	F/A	A	A	A	A		F/A	F/A	F/A	F/A	A	A	A	A	F/A	F/A
Sonderschulen			A	A			A			F/A						
Abendrealschulen										F						
Abendgymnasien	A	A	A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A	F/A		A	A	F/A	F/A	
Kollegs	A	F/A	A	A		F/A	F/A		F/A	F/A	F/A	A	A	F/A		F/A
Externe <sup>1</sup>		A	A	A		F/A	A	A	A							F/A
<b>Berufliche Schulen</b>																
Berufsschulen dualen System				F				F	F	F			F		F	F
Berufsfachschulen	F		F	F	F/A	F	F	F	F	F/A	F	F	F	F	F	F
Fachoberschulen		F	F	F	F	F	F	F	F	F/A	F	F	F	F	F	F
Fachgymnasien	F/A		A	A	A	F/A	F/A	F/A	F/A		F/A	F/A	A	F/A	F/A	A
Berufs-/Techn. Oberschulen	A	F/A								A						A
Fachschulen	F	F		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Fachakademien		F/A														

<sup>1</sup> Schulfremdenprüfungen

F = Fachhochschulreife

A = Allgemeine Hochschulreife

Quelle: Statistisches Bundesamt

Ebenso kam ein weiterer Schulabschluss hinzu: Neben der Allgemeinen Hochschulreife kann an den allgemein bildenden gymnasialen Oberstufen nun auch der berufsbildende Schulabschluss „Fachhochschulreife“ erteilt werden, der zum Besuch der in den 70er Jahren entwickelten Fachhochschulen berechtigt. Tab. 23 zeigt, dass man in allen Bundesländern an einer Vielzahl von Schularten und –formen Hochschulreifen erreichen kann, es wird von der Entkopplung von Schulart und Abschluss gesprochen.

Die gymnasiale Oberstufe ist ein Bildungsweg, die nun nicht mehr allein zur Hochschule führt und die Hochschulreife hat entsprechend nicht mehr nur eine Funktion als Eintrittskarte zum tertiären Bereich. Mit der Expansion der höheren Schulbildung und der Erweiterung der Wege war verbunden, dass die Hochschulreife als Weg in die berufliche Ausbildung Bedeutung gewann und weiter gewinnt. Mit der allgemeinen Hochschulreife soll nach Beschluss der KMK auch der Übergang in die berufliche Ausbildung gewährleistet werden (KMK 2000) und in erheblichen Bereichen der beruflichen Ausbildung ist die Hochschulreife faktisch zu einer Zugangsschranke geworden.

Der Ausbau der Wege und die Expansion der Bildungsbeteiligung sollte ohne Qualitätseinbußen erfolgen: In jeden Fall sollte – je nach Abschluss - die an den Universitäten oder Fachhochschulen geforderte Studierfähigkeit erreicht werden.

Die Expansion konnte nur erreicht werden, indem „Begabungsreserven“ in bildungsferneren Schichten, die bisher an der höheren Bildung kaum beteiligt waren, rekrutiert wurden. Die Gliederung des Sekundarschulwesens, die in der Entstehung eng mit der ständischen Gesellschaft verbunden war (Klemm/Hovestadt 2004) und soziale Ungleichheiten der Herkunft auch weiterhin reproduziert, wurde beibehalten. Die Erweiterung der Wege zur Hochschulreife war insbesondere von dem Gedanken getragen, die frühe Festlegung von Bildungswegen im gegliederten Schulsystem aufzuweichen.

„Die Öffnung der Wege zur Hochschulreife jenseits der traditionellen Karrieren über die Sekundarstufe I eines allgemein bildenden Gymnasiums ermöglicht es eher gymnasialfernere Schülerschaften die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erlangen.“ (Köller u.a. 2004, S. 114)

Insbesondere bei Fragestellungen zur sozialen Gleichheit in der Sekundarstufe II ist es deswegen sinnvoll, nicht nur die allgemein bildenden Schulen zu betrachten, sondern auch die Oberstufen an den beruflichen Schulen einzubeziehen.

Empirische Studien zur Sekundarstufe II gibt es nur wenige und sie sind gerade wegen der Vielfältigkeit der Bildungswege auch besonders schwierig. Ergebnisse zu Fragen der sozialen Gleichheit liegen vor allem aus der Studie TOSCA vor, auf die im Folgenden immer wieder Bezug genommen wird, die sich allerdings auf Baden-Württemberg beschränkt. TOSCA ist die Abkürzung für „Transformation des Sekundarschulsystem und akademische Karrieren“. Unter diesem Titel führten Köller / Watermann / Trautwein / Lüdtke einen Vergleich der

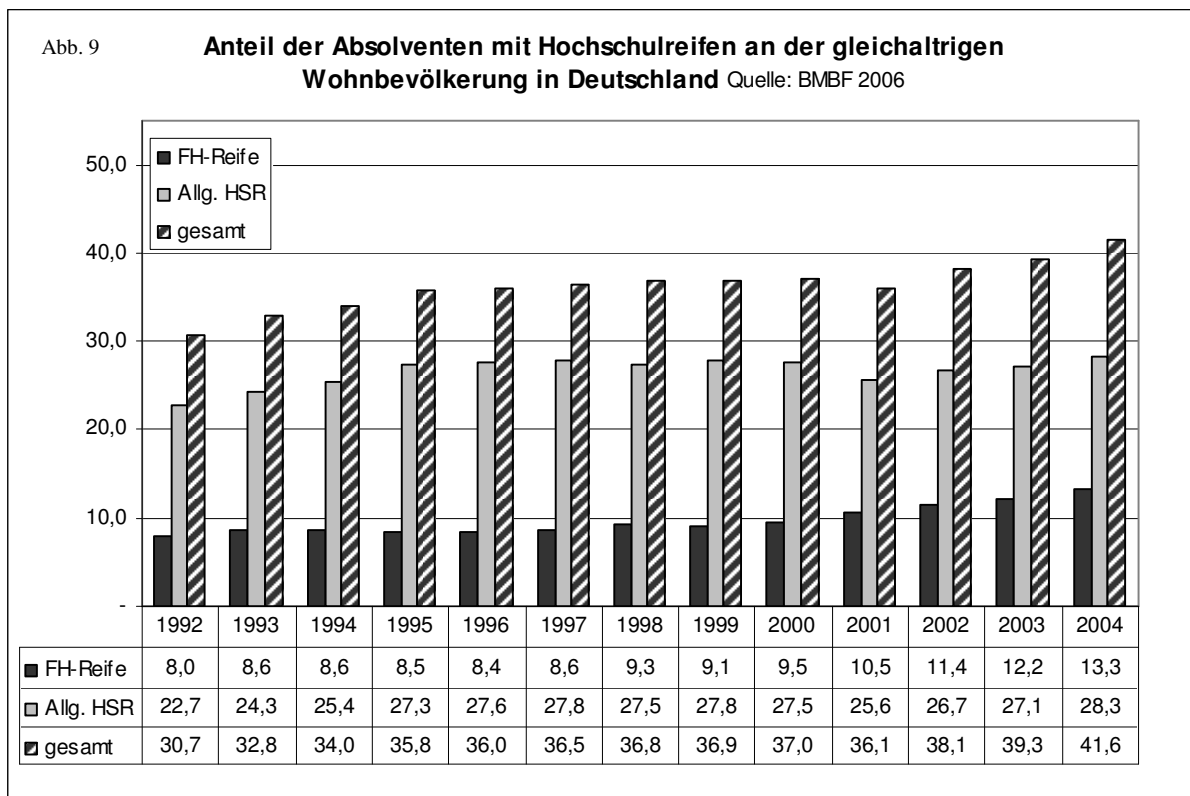


gymnasialen Oberstufen an allgemein bildenden und an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg durch. Im Frühjahr 2002 wurden in einer repräsentativen Erhebung knapp 5.000 Schülerinnen und Schüler an 90 allgemein bildenden und 59 beruflichen gymnasialen Oberstufen befragt und getestet.

Weil die Bildungsbeteiligung in Baden-Württemberg, wie den folgenden Abschnitten zu entnehmen ist, sich von dem übrigen Bundesgebiet deutlich unterscheidet, ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse begrenzt.

## 5.2 Umfang und Strukturen der Sekundarstufe II

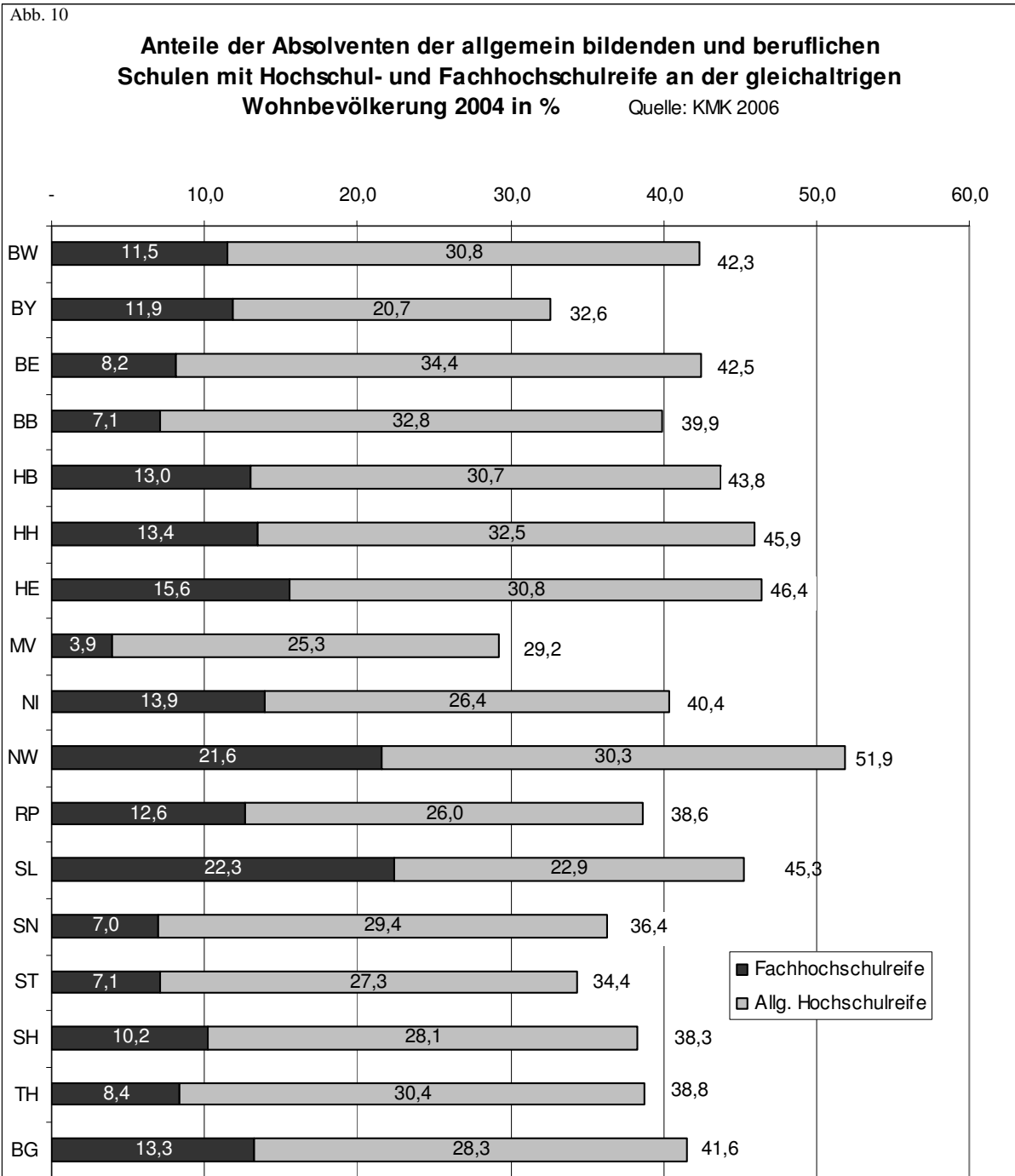
Abb. 9 zeigt, wie sich die Hochschulreifen in Deutschland seit den frühen 90er Jahren entwickelt haben.



Während in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts nur etwa jeder achte Jugendliche das Abitur erreichte, ist es inzwischen mit über 40% nahezu jeder zweite. Die Hochschulreife kennzeichnet nicht mehr eine gesellschaftliche Sonderstellung, sondern ist ein „Normalfall“ geworden und es ist evident, dass diese Jugendlichen nicht alle aus einer Bildungselite stammen können. Trotz Phasen der Stagnation ist auch in der vergangenen Dekade insgesamt ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen. Fachhochschulreifen machen inzwischen annähernd ein Drittel aller Hochschulreifen aus.

Im internationalen Vergleich ist die Hochschulreifequote weiterhin gering, was regelmäßig zur Kritik durch die OECD führt (zuletzt OECD 2006b). Der relative Anstieg in Deutschland führt nicht zum Anschluss an die internationale Entwicklung, weil die Bildungsexpansion in den OECD-Staaten schneller verläuft, so dass Deutschland weiter ins Hintertreffen gerät.

In den Bundesländern ist der Stand sehr unterschiedlich (Abb. 10). Die beiden bevölkerungsreichsten Bundesländer, Nordrhein-Westfalen und Bayern, markieren unterschiedliche Stände der Bildungsbeteiligung. In Nordrhein-Westfalen erreicht die Hälfte aller Jugendlichen eine Hochschulreife, in Bayern ist es hingegen nur ein Drittel. Unterschiede zeigen sich auch beim Anteil der Fachhochschulreifen an den Hochschulreifen insgesamt: Im Saarland machen die Fachhochschulreifen die Hälfte aller Hochschulreifen aus, in Mecklenburg-Vorpommern hingegen nur einen kleinen Anteil. Baden-Württemberg, wegen seiner Studie TOSCA hier von besonderem Interesse, liegt mit seinen Hochschulreifen insgesamt leicht über dem bundesweiten Durchschnitt, der Anteil der Fachhochschulreifen ist unterdurchschnittlich.



### 5.3 Zugangsberechtigungen zur gymnasialen Oberstufe

Anders als für die Schularten der Sekundarstufe I, für deren Besuch der Elternwille in Verbindung mit der Schulempfehlung entscheidend ist, ist für den Besuch der gymnasialen Sekundarstufe II eine formale Zugangsberechtigung erforderlich. Es sollen nur Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die „auf Grund ihrer Leistungen einen erfolgreichen Durchgang durch die Oberstufe erwarten lassen“. (KMK 2003).

Grundsätzlich gilt: An jeder allgemeinbildenden Schulart der Sekundarstufe I kann die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe erworben werden. Auch von den Hauptschulbildungsgängen führen vorgezeichnete und ausgewiesene Pfade zur Hochschulreife. Die formale Berechtigung zum Oberstufenbesuch stellt sich für die Schüler der Sekundarschularten jedoch sehr unterschiedlich dar.

Schüler der gymnasialen Sekundarstufe I gelangen durch Versetzung in die gymnasiale Oberstufe. Für einen Gymnasialschüler stellt das Ende der Sekundarstufe I somit in der Schulbiographie, wenn überhaupt, nur eine kleine Zäsur dar und die Beendigung der Schulpflichtzeit dürfte von den meisten Schülern kaum bemerkt werden. Es gibt einen gewissen Automatismus, der bei erfolgreichem Durchlaufen der Jahrgangsklassen zur allgemeinen Hochschulreife führt. Eine aktive Entscheidung und Übergangshandeln wird nur in dem Ausnahmefall erforderlich, dass Jugendliche ihre Bildungslaufbahn nicht an der allgemein bildenden gymnasialen Oberstufe fortsetzen wollen.

Für die Schüler aller anderer Sekundarschulformen stellt das Ende der Schulpflichtzeit bzw. der Sekundarstufe I hingegen eine gravierende Zäsur dar, die zumindest in das letzte Jahr der Sekundarstufe hineinwirkt: die Sorge um das Profil des Abschlusszeugnisses, Berufsorientierung, Praktika, Bewerbung und Bewerbungstraining und der Versuch, auf dem problematischen Ausbildungsmarkt erfolgreich zu sein sind Kernthemen der neunten und zehnten Jahrgangsklasse. Jugendliche, die sich für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe entscheiden, müssen sich bewerben und haben keine Erfolgsgarantie. Für die Bewerbungen an gymnasialen Oberstufen gelten nach Ländern und teilweise auch nach Schulform unterschiedliche Bedingungen, die in Tab. 24 aufgelistet sind. In Sachsen-Anhalt berechtigt der erweiterte Realschulabschluss zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, unabhängig davon, wo er erworben wurde.

Zugespitzt kann man sagen: Entsprechende schulische Leistungen (Oberstufenzulassung) vorausgesetzt, führt Trägheit den Gymnasiasten zum Hochschulabschluss, den Haupt- oder Realschüler in die Warteschleifen der Berufsausbildung.

Wegen der ungleichen Beteiligung an den Sekundarschularten treffen diese Zugangsbedingungen die Jugendlichen nach Herkunft in unterschiedlicher Weise.

<b>Mittlere Schulabschlüsse und die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe</b>			
Stand: August 2004			
	Ob ein mittlerer nichtgymnasialer Abschluss zum Besuch der allg. bild. gymnasialen Sek.II berechtigt, hängt ab		Aufnahmeprüfungen für die allg. bild. gymn. Sek.II
	vom Leistungsprofil des Abschlusszeugnisses	von der Schulform, die das Zeugnis verliehen hat <sup>1)</sup>	
<b>BW</b>	ja	nein	falls das Leistungsprofil des Abschlusszeugnisses nicht erreicht wird
<b>BY</b>	ja	ja; der mittlere Abschluss aus beruflichen Schulen ist mit Ausnahme der Wirtschaftsschule für den Zugang zur gymnasialen oder (kaum angebotenen) beruflichen Oberstufe irrelevant	für alle Schüler, die nicht aus der Klasse 10 Gymnasium versetzt werden: ja. Für alle, die formale Anforderungen (Abschluss, ausstellende Schulform, Notenprofil) nicht erfüllen, ist Zugang durch Aufnahmeprüfung möglich
<b>BE</b>	ja	ja	nein
<b>BB</b>	ja	ja	nein
<b>HB</b>	ja		nein
<b>HH</b>	ja		nein
<b>HE</b>	ja	kann	nein
<b>MV</b>	ja	nein	nein
	ja		nein
<b>NW</b>	ja	ja	nein
<b>RP</b>	ja	nein	Aufnahmeprüfung kann bei Absolventen der Haupt-, Real- oder Regionalschule die Schulempfehlung für die Sek.II ersetzen
<b>SL</b>	ja		nein
<b>SN</b>	ja	nein	nein
<b>ST</b>	nein	nein	nein
<b>SH</b>	ja	nein	nein
<b>TH</b>	ja	nein	wenn bestimmtes Leistungsprofil oder Empfehlung der abgebenden Schule nicht vorhanden sind

1) Zumeist handelt es sich um schulformspezifisch definierte Leistungsprofile oder um erforderliche Schulempfehlungen  
 In einigen Ländern (z.B. Brandenburg) berechtigen mittlere Abschlüsse aus beruflichen Schulen ausschließlich zum Besuch beruflicher Oberstufen, nicht der allgemein bildenden Oberstufen.

Quelle: Bellenberg / Hovestadt/ Klemm 2004

## 5.4 Bildungsbeteiligung in der gymnasialen Oberstufe

Auch das tatsächliche Übergangsgeschehen ist durch die Schulformen und ihre Lernmilieus geprägt. Die folgenden Daten sind einer Studie von Mauthe / Rösner (1998) in Nordrhein-Westfalen entnommen und beziehen sich auf die Übergänge vom Schuljahr 1994/95 zum Schuljahr 1995/96 (Tab. 25). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler, der am Gymnasium die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben hat, diese dann auch besucht, beträgt 95%. Bei Realschülern beträgt diese Wahrscheinlichkeit nur noch 35% und bei Hauptschülern schrumpft sie auf 17%. Für Gymnasiasten erscheint der Übergang wenn nicht als selbstverständlich, dann doch als das Normale, selbst dann, wenn die Schulleistungen im Vergleich der Lerngruppe unterdurchschnittlich sind. Für einen Hauptschüler ist dagegen der Weg in die berufliche Bildung als Norm ausgebildet – obwohl diese Jugendlichen vermutlich bereits seit Jahren und entgegen dem Lernmilieu in ihrer Lerngruppe weit überdurchschnittliche Leistungen zustande gebracht haben.

Tab. 25 <b>Berechtigungen zum Besuch der gymnasialen Oberstufe und tatsächliche Übergänge nach Schulformen in Nordrhein-Westfalen</b>				
Abgebende Schulform	Anzahl der Schüler, die 1994/05 die Berechtigung zum Besuch der gymn. Oberstufe erlangt haben	davon Übergänge 1995/96 (in %)		
		zur Klasse 11 GY	zur Klasse 11 IGS	zur Klasse 11 gesamt
Hauptschule	8.833	10,9	6,2	17,1
Realschule	17.927	32,3	2,9	35,2
Gymnasium	44.616	94,6	0,5	95
Integrierte Gesamtschule	8.460	1,6	80,8	82,3

Quelle: Mauthe / Rösner 1998, S. 121

Für die Sekundarstufe I hatte PISA 2003 mit repräsentativen Daten die massive soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung nachgewiesen. Zwar besuchen alle Jugendlichen in dieser Phase noch eine allgemein bildende Schule, sie verteilen sich jedoch nach Schularten und sozialer Herkunft sehr ungleich. Wie entwickelt sich die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II?

Maaz/Chang/Köller (2004) vergleichen die Daten aus PISA 2000 für die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg (n = 1.905) mit der TOSCA-Stichprobe 2002 (13. Jahrgangsstufe Baden-Württemberg, allgemein bildende und berufliche Gymnasien); in beiden Fällen handelt es sich um Repräsentativerhebungen. Verglichen wird der Mittelwert des sozioökonomischen Status (HISEI) der Schülerschaften in den Schulstufen und den Schularten.

In der Sekundarstufe I erreicht die Schülerschaft der Gymnasien den höchsten, die der Hauptschulen den niedrigsten HISEI-Mittelwert. Die Eltern der Oberstufenschüler weisen einen Mittelwert auf, der höher liegt als der der Gymnasiasten in der Sekundarstufe I. Differenziert man nach Gymnasialtyp, so liegt der Sozialstatus der Schüler an den allgemeinbildenden Gymnasien am höchsten; an den beruflichen Gymnasien liegt der mittlere Sozialstatus etwa unter dem der gymnasialen Sekundarstufe I. (Maaz/Chang/Köller 2004, S. 191)

Nun kann dieser Effekt auf primären oder sekundären Ungleichheiten beruhen. Primäre Ungleichheiten könnten darin bestehen, dass Kinder mit niedrigeren HISEI-Werten seltener als die mit höheren Werten die Sekundarstufe I mit einer Zugangsberechtigung zur Oberstufe abschließen. Sekundäre Ungleichheiten bestünden insbesondere dann, wenn Jugendliche mit Oberstufenzulassung ihre Übergangsentscheidung sozialschichtabhängig treffen.

Maaz/Chang/Köller führen deswegen einen Vergleich bei Kontrolle der Schulnoten der Schülerinnen und Schüler der Realschule durch. Das Ergebnis: Realschüler mit einem hohen Notendurchschnitt haben einen höheren Sozialstatus als Schüler mit schlechteren Noten; aber auch zwischen den Realschülern mit einem guten Durchschnitt und dem statusniedrigen Oberstufentyp (berufliches Gymnasium) klafft eine deutliche Statuslücke.

„Bei gleicher Schulnote wagen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohen ISEI-Werten offenbar eher den Schritt auf das berufliche Gymnasium als Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigeren ISEI-Werten.“ (ebd., S. 192f)

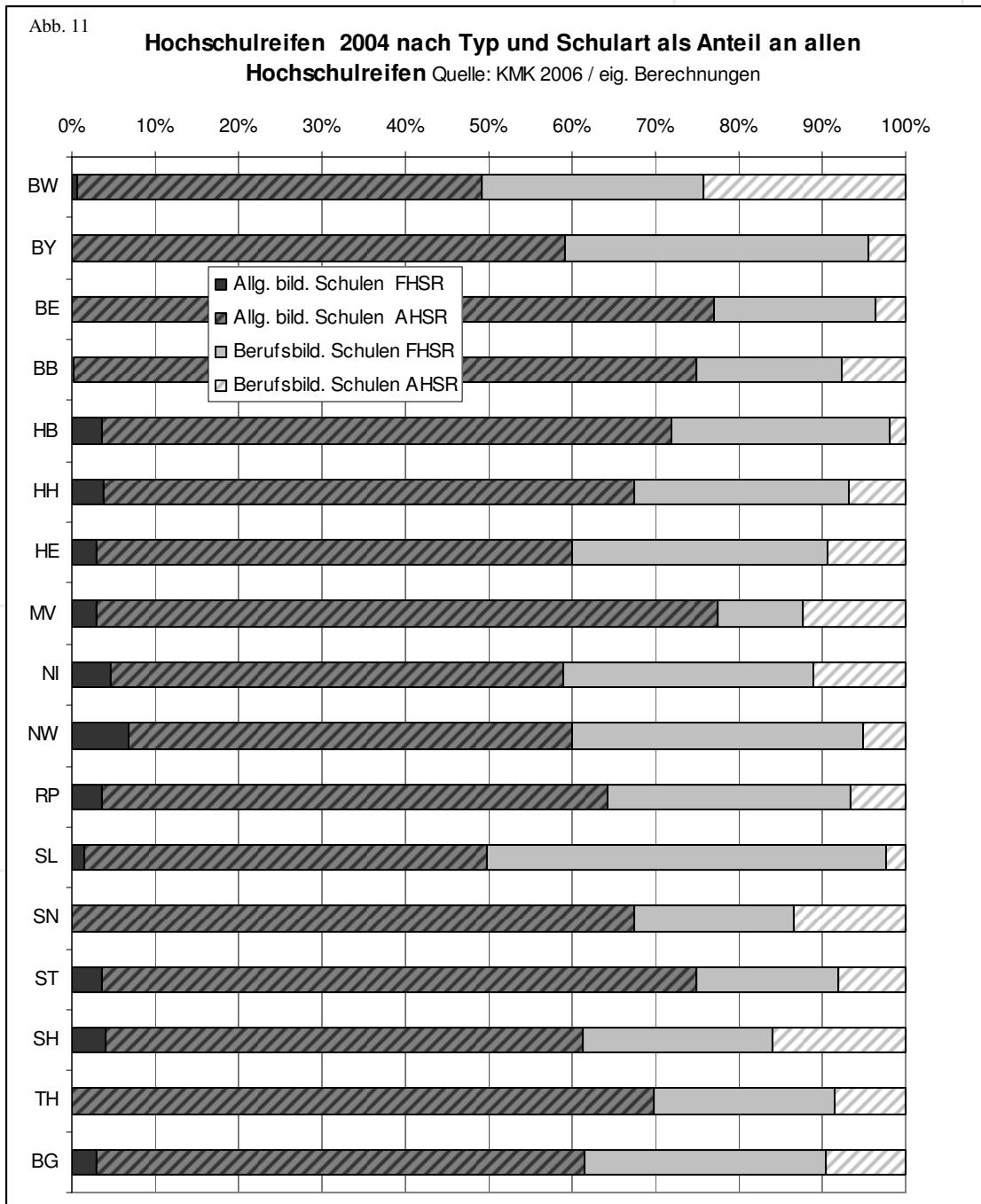
Beim Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe finden erneut systematische soziale Selektionsprozesse statt.

## **5.5 Bildungsbeteiligung und Abschlüsse nach Oberstufentypen**

Die Öffnung berufsbildender Wege war eine Strategie, die Hochschulreifequote auch in bildungsferneren Schichten zu erhöhen. Nun stellt sich die Frage, ob diese Strategie sich realisiert hat: Werden die berufsbildenden Wege häufiger als die allgemein bildenden auch von Jugendlichen sozial schwächerer Herkunft genutzt?

### **5.5.1 Abschlüsse**

Die Bildungsbeteiligung wird hier daran gemessen, an welchen Oberstufentypen die Hochschulreifen erworben werden. Abb. 11 zeigt, welchen Anteil die allgemein bildenden Schulen einerseits, die berufsbildenden Schulen andererseits an den Hochschulreifen haben, Tab. 26 weist die entsprechenden Werte aus.



Bundesweit werden nur noch knapp zwei Drittel aller Hochschulreifen an allgemein bildenden Schulen, mehr als ein Drittel an beruflichen Schulen erreicht. In Baden-Württemberg und in Schleswig Holstein ist der Beitrag der beruflichen Schulen zur höheren Bildung mit 50% am größten.

Die allgemeine Hochschulreife wird in allen Bundesländern überwiegend an allgemein bildenden Schulen, die Fachhochschulreife – ein berufsbildender Abschluss – überwiegend an beruflichen Schulen erreicht. Auch hier fällt Baden-Württemberg auf: Ein Drittel aller allgemeinen Hochschulreifen wird an beruflichen Oberstufen vergeben, bundesweit ist es hingegen etwa ein Sechstel. (vgl. Prenzel/ Baumert 2004, S. 235)



Tab. 26

<b>Hochschulreifen 2004 nach Typ und Schulart als Anteil an allen Hochschulreifen</b>				
	Allg. bild. Schulen		Berufsbild. Schulen	
	FHSR	AHSR	FHSR	AHSR
<b>BW</b>	0,6%	48,5%	26,5%	24,4%
<b>BY</b>	0,1%	59,2%	36,4%	4,4%
<b>BE</b>	0,0%	77,1%	19,2%	3,7%
<b>BB</b>	0,2%	74,6%	17,6%	7,6%
<b>HB</b>	3,6%	68,3%	26,2%	2,0%
<b>HH</b>	3,7%	63,8%	25,5%	6,9%
<b>HE</b>	3,0%	57,1%	30,5%	9,4%
<b>MV</b>	3,1%	74,3%	10,4%	12,2%
<b>NI</b>	4,6%	54,3%	29,9%	11,2%
<b>NW</b>	6,8%	53,2%	34,8%	5,1%
<b>RP</b>	3,5%	60,8%	29,2%	6,5%
<b>SL</b>	1,5%	48,3%	47,9%	2,3%
<b>SN</b>	0,0%	67,6%	19,1%	13,3%
<b>ST</b>	3,6%	71,2%	17,1%	8,1%
<b>SH</b>	3,9%	57,4%	22,7%	16,0%
<b>TH</b>	0,0%	69,8%	21,7%	8,6%
<b>BG</b>	3,1%	58,5%	28,9%	9,6%

Quelle: KMK 2006/Eig. Berechnungen

(vgl. Prenzel/ Baumert 2004, S. 235)

### 5.4.2 Herkunftsschule

Weil sich die Schülerschaft der Schularten in der Sekundarstufe I nach sozialer Herkunft deutlich unterscheidet, stellt sich hier die Frage, wie die Absolventen dieser Schularten an den beruflichen Oberstufen repräsentiert sind. Hierzu liegen Ergebnisse aus Baden-Württemberg vor. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Rechtsvorschriften des Landes vorschreiben, dass mindestens 85% der Schüler an den beruflichen Gymnasien nicht aus dem Gymnasium kommen sollen.<sup>6</sup>

Die beruflichen Gymnasien sollen also die Korrektur einer beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule getroffenen Entscheidung ermöglichen.

In Tabelle 27 wird die Schule, an der die Oberstufenberechtigung erworben wurde, als Herkunftsschultyp genannt. Knapp drei Viertel (73,4%) aller Schüler in den Abschlussklassen der gymnasialen Oberstufen Baden-Württembergs 2002 hatten ihre Oberstufenberechtigung am Gymnasium erlangt, ein knappes Viertel an der Realschule. An den allgemein bildenden gymnasialen Oberstufen rekrutiert sich hingegen nahezu die gesamte Schülerschaft aus der eigenen Schulform. An den beruflichen Gymnasien hingegen stammen mehr als zwei Drittel der Schüler aus der Realschule und mit über 6% erreichen auch Hauptschüler eine immerhin nennenswerte Größenordnung. Die beruflichen Oberstufen rekrutieren weniger als die vorge-

<sup>6</sup> Verordnung des Kultusministeriums über die Aufnahme in die beruflichen Gymnasien der dreijährigen Aufbauform vom 23. Dezember 1982, zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Februar 2004, §3 Abs.3

schriebenen 85% ihrer Schülerinnen und Schülern aus den nicht-gymnasialen Schulen, das weist auf einen Angebotsüberhang hin.

Tab. 27

<b>Herkunftsschultyp bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe Baden-Württemberg 2002</b> (in %, N = 4.730)			
	<b>Insgesamt</b>	<b>allg. bild. gymn. Oberstufe</b>	<b>berufl. gymn. Oberstufe</b>
<b>Gymnasium</b>	73,4	97,5	21,8
<b>Realschule</b>	22,9	2,0	67,5
<b>Hauptschule<sup>1</sup></b>	2,1	0,1	6,4
<b>Sonstige<sup>2</sup></b>	1,6	0,4	4,3
<b>gesamt</b>	100,0	100,0	100,0

<sup>1</sup> Einschließlich verbundene Haupt- und Realschule sowie Berufsfach- und Berufsaufbauschule.

<sup>2</sup> Unter sonstige Schulen sind subsumiert: Gesamtschule, Sekundärschule, Mittelschule, Regelschule, Freie Waldorfschule und Schulen ohne nähere Angaben.

Quelle: Köller zu.a. 2004, S. 160

### 5.4.3 Vergleich der Schülerschaften nach soziale Herkunft

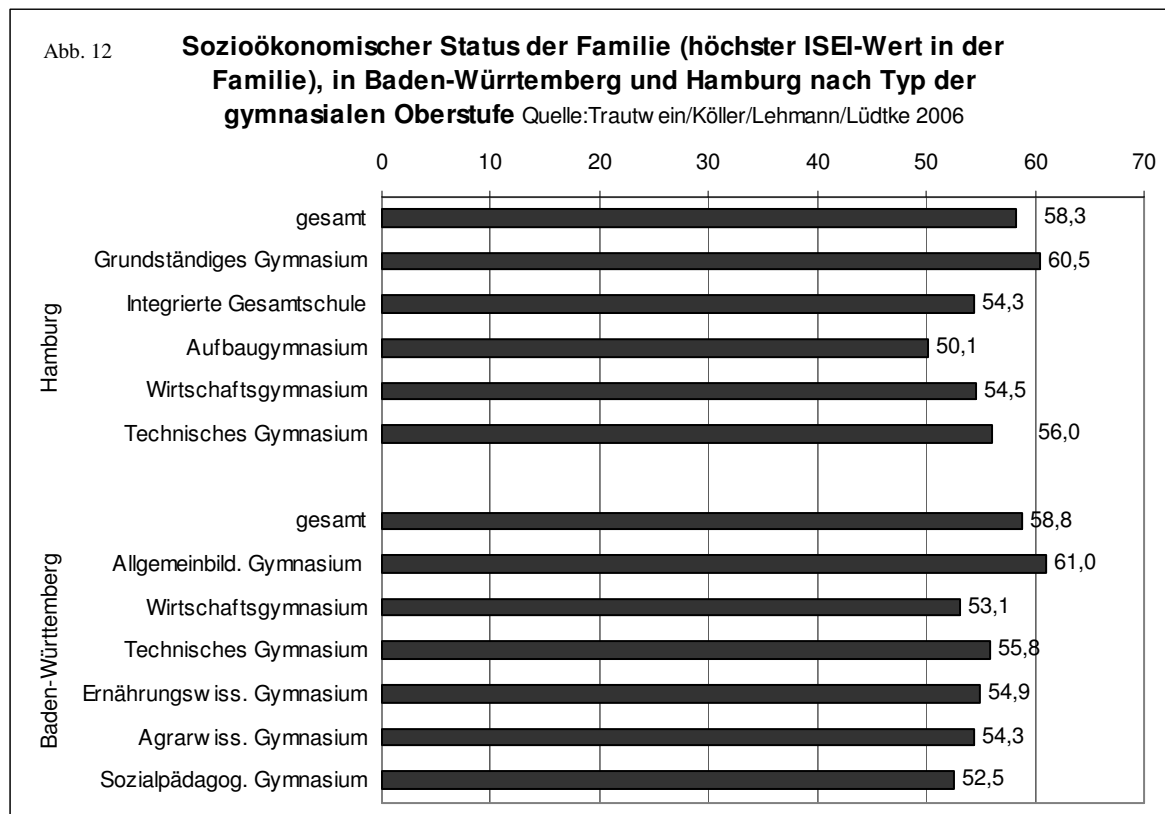
#### Sozioökonomischer Status

Für zwei Bundesländer, nämlich Baden-Württemberg und Hamburg, wurden Untersuchungen zum Vergleich der sozialen Herkunft der Schülerschaften nach Oberstufentypen durchgeführt. In Hamburg werden im allgemein bildenden Bereich neben dem traditionellen („grundständigen“) Gymnasium auch an Integrierten Gesamtschulen und an Aufbaugymnasien Oberstufen angeboten. In Baden-Württemberg gibt es zwar Integrierte Gesamtschulen, jedoch nur in zu vernachlässigendem Umfang; sie wurden in die Erhebung (TOSCA) nicht einbezogen. In beiden Ländern werden außerdem mehrere Typen beruflicher gymnasialer Oberstufen angeboten.

Die Oberstufenschülerschaft in Hamburg und in Baden-Württemberg stammen aus durchschnittlich nahezu identischen Sozialschichten (ISEI-Werte 58,3 bzw. 58,8) (Abb. 12). In beiden Ländern sind es nur die traditionellen allgemein bildenden / grundständigen Gymnasien, deren Schülerschaft einer überdurchschnittlichen Sozialschicht entstammt. Alle anderen Oberstufen liegen unter dem jeweiligen Landesdurchschnitt, erreichen somit auch Jugendliche aus relativ niedrigeren Schichten als die traditionellen Gymnasien.

Den niedrigsten Sozialschichtwert haben in Hamburg die Schüler an den beiden nichttraditionellen allgemein bildenden Gymnasialtypen (Integrierte Gesamtschule und Aufbaugymnasium); die beruflichen Gymnasien liegen dazwischen. In Baden-Württemberg klafft zwischen der durchschnittlichen Sozialschicht der Schülerschaft traditioneller Gymnasien einerseits und

der Sozialschicht aller anderen (das sind alles berufliche) Oberstufen eine auffällige Lücke. Den niedrigsten Wert erreichen die – quantitativ kleinen – Sozialpädagogischen Gymnasien, gefolgt von den Wirtschaftsgymnasien. Mit Ausnahme des Technischen Gymnasiums in Hamburg sind in beiden Ländern die Unterschiede zwischen dem traditionellen Gymnasialtyp und allen anderen Oberstufentypen statistisch signifikant. (Trautwein u.a. 2006; Köller u.a. 2004)



Weiterhin wurde der sozioökonomische Hintergrund der Oberstufenschüler der TOSCA-Stichprobe mit dem der Schüler der PISA-Erhebung 2001 (Baumert u.a. 2001) verglichen (Neuntklässler Baden-Württemberg). Die Schülerschaft der gymnasialen Oberstufe erreicht unter den Vergleichsgruppen den höchsten sozioökonomischen Status, der auch über dem der Neuntklässler am Gymnasium liegt. Die Schülerschaft der beruflichen Oberstufe erreicht einen durchschnittlichen sozioökonomischen Status, der etwas unter dem der Neuntklässler am Gymnasium, aber deutlich über dem der Neuntklässler der Realschule liegt.

### Schulbildung der Eltern und Bildungsweg

In den folgenden Tabellen werden die Anteile von Schülergruppen an den Schülerschaften der beiden Oberstufentypen - allgemein bildende und berufliche gymnasiale Oberstufen - in Prozent angegeben. Es handelt sich nicht um gewichtete Quoten, somit geben die Prozentwerte keine Informationen über die Bildungsbeteiligung der jeweiligen Gruppe.

Tab. 28 vergleicht die Schülerschaften der allgemein bildenden und der beruflichen gymnasialen Oberstufen nach der Schulbildung der Eltern sowie für die berufliche gymnasiale Oberstufe nach dem Herkunftsschultyp.

	Schulbildung der Eltern bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe Baden-Württemberg 2002 (in %, N = 4.730)							
	Väter				Mütter			
	allg. bild. gymn. Ober- stufe	berufl. gymn. Oberstufe			allg. bild. gymn. Ober- stufe	berufl. gymn. Oberstufe		
		gesamt	Herkunftsschultyp			gesamt	Herkunftsschultyp	
nicht Gymna- sium	Gymna- sium		nicht Gymna- sium	Gymna- sium				
Hochschulreife	59,0	41,1	37,7	54,7	43,2	26,1	23,5	36,6
Mittlere Reife <sup>3</sup>	17,9	18,1	18,9	14,8	31,2	34,9	34,4	37,2
Hauptschulabschluss <sup>2</sup>	19,2	34,8	36,6	27,5	22,0	33,3	35,6	23,8
Ohne Abschluss <sup>1</sup>	3,8	6,0	6,8	3,0	3,7	5,7	6,5	2,3
gesamt	100,0	59,2	56,6	69,5	100,0	61,0	100,0	100,0

<sup>1</sup> Ohne Schulabschluss, mit Abgangszeugnis (auch Abgang nach der 8. Klasse der POS), sonstig Abschlüsse

<sup>2</sup> Einschließlich Volksschule

<sup>3</sup> Realschule, POS Abschluss 10. Klasse

Quelle: TOSCA: Köller u.a. 2004, S. 181

Von den Schülern der allgemein bildenden gymnasialen Oberstufe hatten knapp 60% einen Vater, der bereits die Hochschulreife erworben hatte. An den beruflichen Gymnasien war dieser Anteil zwar mit über 40% auch noch hoch, immerhin aber doch gegenüber den allgemein bildenden Oberstufen um ein Drittel geringer. Auffällig ist auch der Unterschied bei den Vätern mit Hauptschulabschluss. Dieser Anteil ist bei den traditionellen Gymnasiasten, mit 19,2% eher gering, während er bei den Schülern der beruflichen Oberstufe bei über einem Drittel liegt.

An der beruflichen gymnasialen Oberstufe, sind Schüler deren Eltern eine Hochschulreife erreicht haben, stärker bei dem gymnasialen Weg vertreten als bei dem nicht gymnasialen. Bei den niedrigen Abschlüssen ist es umgekehrt.

Es lassen sich auf diese Weise zwei Gruppen bilden.

- ▶ Kinder, deren Eltern eine Hochschulreife erreicht haben, sind an der allgemein bildenden Oberstufe stärker repräsentiert als an der beruflichen und sind bei dem gymnasialen Bildungsweg stärker repräsentiert als bei dem nichtgymnasialen.
- ▶ Kinder hingegen, deren Eltern höchstens den mittleren Schulabschluss erreicht haben, sind an den beruflichen stärker als an den allgemein bildenden Oberstufen vertreten und

sind gleichzeitig an den nicht gymnasialen Bildungswegen stärker vertreten als an dem gymnasialen.

Die Trennlinie verläuft zwischen den Kindern von Eltern, die selbst bereits den gymnasialen Weg bis zur Hochschulreife gegangen sind, und den anderen Kindern. Bei Kindern von Eltern mit mittlerer Reife sind die Differenzen wenig ausgeprägt.

### Berufsbildung der Eltern und Bildungsweg

Diese Tendenzen setzen sich fort, wenn man die Zusammensetzung der Schülerschaft nach der Berufsbildung der Eltern differenziert (Tab. 29)

Tab. 29 <b>Berufsbildung der Eltern bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe Baden-Württemberg 2002</b> (in %, N = 4.730)								
	Väter				Mütter			
	allg. bild. gymn. Ober- stufe	beruf. gymn. Oberstufe			allg. bild. gymn. Ober- stufe	beruf. gymn. Oberstufe		
		gesamt	Herkunftsschultyp			gesamt	Herkunftsschultyp	
			nicht Gymna- sium	Gymna- sium			nicht Gymna- sium	Gymna- sium
Universität	38,5	19,6	16,7	31,5	25,1	10,5	9,5	14,4
Fachhochschulabschluss	15,7	13,9	13,2	16,6	8,3	6,3	5,7	8,9
Fachschule <sup>1</sup>	17,2	22,2	22,5	21,3	11,8	13,7	13,2	15,4
Berufsfachschule <sup>1</sup>	8,3	11,1	12,1	7,4	21,9	22,4	22,4	22,6
Lehre	16,2	26,6	28,3	19,9	25,0	34,8	36	30,1
Kein Abschluss	4,1	6,5	7,3	3,2	7,9	12,2	13,2	8,4
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>1</sup> Einschließlich Techniker- und Meisterschule

<sup>2</sup> Und Handelsschule

Quelle: TOSCA: Köller u.a. 2004, S. 182

Die Trennlinie der Bildungsbeteiligung verläuft zwischen der akademischen und der nicht-akademischen Bildung der Eltern. Bei den mittleren Abschlüssen (Fachschule und Berufsfachschule) sind die Unterschiede relativ gering, aber auch hier geht die Tendenz bereits zu den nicht gymnasialen bzw. berufsbildenden Wegen. Bei Jugendlichen, deren Eltern eine Lehre abgeschlossen haben oder keinen Berufsabschluss erreicht haben, ist diese Tendenz deutlich ausgeprägt.

## Berufliche Stellung der Eltern und Bildungsweg

Die folgende Tabelle (Tab. 30) differenziert die Schülerschaften der Oberstufentypen nach der beruflichen Stellung der Eltern.

Tab. 30 Berufliche Stellung der Eltern bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe Baden-Württemberg 2002 (in %, Spaltenprozent, N = 4.730)								
	Väter				Mütter			
	allg. bild. gymn. Oberstufe	berufl. gymn. Oberstufe			allg. bild. gymn. Oberstufe	berufl. gymn. Oberstufe		
		gesamt	Herkunftsschultyp			gesamt	Herkunftsschultyp	
			nicht Gymnasium	Gymnasium			nicht Gymnasium	Gymnasium
<b>Akadem.freie Berufe</b>	8,7	3,8	3,2	6,0	5,7	2,7	2,5	3,3
<b>Selbstständige</b>	17,8	18,7	19,1	17,0	12,3	11,3	11,6	10,2
<b>Einfache Angestellte und Beamte<sup>1</sup></b>	2,4	4,1	4,3	3,1	19,4	25,9	26,8	22,7
<b>Qualifizierte Angestellte und Beamte<sup>2</sup></b>	17,8	20,7	21,4	17,7	38,2	37,8	37,2	40,1
<b>Hochqualif. Angestellte und Beamte<sup>3</sup></b>	42,8	30,8	28,3	40,9	20,7	11,3	9,6	18,6
<b>Un- und Angelernte</b>	2,9	6,6	7,6	2,6	2,8	6,9	7,8	3,8
<b>Arbeiter</b>	7,6	15,4	16,0	12,7	1,0	3,9	4,6	1,4

<sup>1</sup> Zum Beispiel Schreibkräfte, Verkäufer, Postasträger.

<sup>2</sup> Berufe mit qualifizierter Berufsausbildung wie zum Beispiel Sachbearbeiter, technische Zeichner oder Buchhalter.

<sup>3</sup> Berufe, die einen Hochschulabschluss erfordern, wie zum Beispiel Lehrer, Ärzte, Betriebsleiter, Richter, Professoren.

Quelle: TOSCA: Köller u.a. 2004, S. 173

Nach der beruflichen Stellung der Eltern lassen sich wiederum zwei Gruppen unterscheiden:

- ▶ Die Kinder von Arbeitern, Un-/Angelernten, von einfachen sowie qualifizierten Angestellten / Beamten stellen an der beruflichen Oberstufe einen größeren Anteil als an der allgemein bildenden und sie haben gleichzeitig einen erhöhten Anteil an jenen, die auch in der Sekundarstufe I nicht das Gymnasium besucht haben. Die Kinder der Selbständigen gehören ebenfalls zu dieser Gruppe, die Ergebnisse zeigen jedoch keine starken Tendenzen, was vermutlich durch die Heterogenität der Gruppe der Selbständigen (vgl. Kap. 2) erklärt werden kann.
- ▶ Die Kinder von Eltern mit akademischen freien Berufen und von hochqualifizierten Angestellten und Beamten sind hingegen stärker an den allgemein bildenden gymnasialen

Oberstufen vertreten; sofern sie aber eine berufliche Oberstufe besuchen, haben sie einen größeren Anteil an der gymnasialen Herkunft.

Hier läuft die Trennlinie zwischen den durch akademische Berufsbildung definierten Gruppen und allen anderen Gruppen.

Jugendliche bildungsnaher Herkunft sind an den allgemein bildenden Oberstufen stärker repräsentiert als an den beruflichen Oberstufen; umgekehrt gilt es für die bildungsferneren Jugendlichen: wenn sie eine Oberstufe besuchen, dann eher die berufliche. Genauer kann man feststellen: Die Trennlinie verläuft zwischen der gymnasialen bzw. akademischen Herkunftsfamilie und der nicht-gymnasialen, nicht-akademischen Herkunftsfamilie, und zwar knapp oberhalb der mittleren Bildungsabschlüsse.

In Baden-Württemberg besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen dem Bildungsweg und der Schulform, an der die Hochschulreife erreicht wird. Es gibt Gruppen, die stärker auf dem allgemein bildenden gymnasialen Bildungsweg (Sek.I und Sek.II) repräsentiert sind, und Gruppen, die stärker auf dem nichtgymnasialen (Sek.I) bzw. den beruflichen gymnasialen (Sek.II) repräsentiert sind. Es gibt nur wenige Merkmale, unter dem dieser Zusammenhang aufgehoben ist, nämlich wenn die Mutter mittlere Bildungsabschlüsse erreicht hat.

Zwar sind die bildungsferneren Schichten an den beruflichen Gymnasien stärker repräsentiert als an den allgemein bildenden. Dennoch ist das berufliche Gymnasium in Baden-Württemberg keineswegs die „Schulform der Bildungsfernen“. Vielmehr fällt auf, dass auch Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern an den beruflichen Gymnasien stark vertreten sind. So hat nahezu jeder 5. Schüler der beruflichen Gymnasien einen Vater, der die Universität besucht hat (19,6%). Auch für diese Jugendlichen ist das berufliche Gymnasium eine attraktive Alternative zur Hochschulreife zu gelangen, und zwar nachdem sie zuvor eine niedrigere Schulform als das Gymnasium besucht haben (16,7%) oder aber auch dann, wenn sie zuvor am Gymnasium waren (31,5%).

Die soziale Selektion beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II findet somit in zwei Schritten statt, zunächst bei der Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe versus Ausbildung sowie bei der Wahl zwischen den Oberstufentypen. Fraglich ist, in welchem Umfang es sich dabei um primäre oder um sekundäre soziale Disparitäten handelt: Erreichen die Jugendlichen aus den sozial schwächeren Schichten seltener die für die Oberstufenzulassung erforderlichen Schulleistungen oder entscheiden sie sich bei vorhandener Oberstufenzulassung seltener für den Weg zur Hochschulreife? In die entsprechenden Berechnungen wurden die Realschüler der PISA-Stichprobe unter Berücksichtigung ihrer Oberstufenzulassung einbezogen. Bei den Übergangsentscheidungen wurden drei Wege unterschieden: Von der Real-

schule (1.) zur allgemein bildenden gymnasialen Oberstufe, (2.) zur beruflichen gymnasialen Oberstufe, (3.) keine von beiden. Der Übergang von der Hauptschule ist formal möglich, findet aber (wie bereits aus Tab. 30 hervorgeht) kaum praktische Anwendung. Relevant ist deswegen vor allem, welche Schüler sich für die berufliche gymnasiale Oberstufe entscheiden und welche Schüler sich – trotz erworbener Zulassung – gegen die gymnasiale Oberstufe entscheiden. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen mit dem höheren sozioökonomischen Status sich häufiger für die berufliche gymnasiale Oberstufe entscheiden als die Jugendliche mit niedrigerem Status. An dieser Übergangsschwelle findet eine weitere Selektion auf der Grundlage primärer sozialer Ungleichheit statt.

Das berufliche Gymnasium erleichtert Jugendlichen aus sozial relativ schwächeren Familien den Weg zur Hochschulreife; insofern dient der berufliche Weg zur Hochschulreife der sozialen Öffnung des Schulsystems. Gleichwohl findet auch beim Zugang zum beruflichen Gymnasium eine soziale Selektion statt. Jugendliche aus sozial schwachen Schichten erreichen auch das berufliche Gymnasium kaum.

## 5.6 Bildungsleistungen nach Oberstufentypen

Nach den bisher dargelegten Erkenntnissen muss angenommen werden, dass die Schülerleistungen nach Oberstufentypen differenzieren. In der allgemein bildenden Oberstufe an Gymnasien sind die leistungsstärkeren Kinder aus sozial höheren Schichten überrepräsentiert, die außerdem bereits in der Sekundarstufe I die höchste Schulart besuchten. Hingegen sind an den beruflichen Gymnasien die durchschnittlich leistungsschwächeren Kinder bildungsfernerer Herkunft und aus den leistungsschwächeren Sekundarschularten stärker vertreten. Das lässt vermuten, dass die allgemein bildende gymnasiale Oberstufe an den Gymnasien die höchsten Leistungswerte erreicht. Hinzu kommt, dass ein zwar nicht quantifizierbarer, aber schätzungsweise großer Anteil der beruflichen Oberstufenschüler in der Oberstufe kein Studium anstrebt, sondern die Oberstufe eher unfreiwillig besucht, um nach erfolglosen Bewerbungen auf dem Ausbildungsmarkt durch die Hochschulreife die Chancen für den Ausbildungsmarkt zu heben. (vgl. Hovestadt 2006) Unter den Oberstufenberechtigten dürften diese Jugendlichen eher den unteren Leistungsbereich vertreten.

Allerdings sprechen andere Überlegungen für vergleichsweise starke Schülerleistungen an den beruflichen Oberstufentypen. In der Hamburger Längsschnittstudie LAU 11 wurde festgestellt, dass die Gymnasialschüler der Sekundarstufe I zwar ein höheres Leistungsniveau haben als die Schüler der anderen Schularten, ihre Leistungszuwächse aber geringer sind. Es wurde vermutet, dass die hohe Selbstverständlichkeit des Übergangs in die gymnasiale Sekundarstufe wenig Leistungsanreiz bietet. Oberstufenschüler der beruflichen Gymnasien, für die es weniger selbstverständlich war die höhere Schulbildung zu erreichen, könnten hingegen



besonders motiviert sein. In den nichtgymnasialen Bildungsgängen könnte die Option einer Fortsetzung des schulischen Bildungsgangs in der gymnasialen Oberstufe Kräfte und Anstrengungen freisetzen, die die erfolgreiche Umsetzung solcher Ziele wahrscheinlich macht. (Lehmann/Hunger/Ivanov/Gänsfuß 2004, S. 119) Somit könnte der Leistungsvorsprung der Schüler an den allgemein bildenden Gymnasien gegen Ende der Sekundarstufe II erheblich abgeschmolzen sein.

Weitere Effekte sprechen für vergleichsweise gute Leistungen der Jugendlichen an den berufsbildenden gymnasialen Oberstufen. Wie Kinder aus unteren Schichten durchschnittlich stärkere Leistungen bringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, ist wahrscheinlich dass auch die Zeugnisse der Klasse 10, die die Zugangsberechtigung zur Sekundarstufe II darstellen, soziale Ungleichheiten enthalten, Schüler sozial schwächerer Schichten am untern Rande der Oberstufenfähigkeit also seltener eine Oberstufenberechtigung erhalten als Jugendliche aus höheren Schichten. Schließlich könnten die durchschnittlich niedrigeren Bildungserwartungen der unteren und bildungsfernen Schichten dazu führen, dass die Jugendlichen sich erst bei Erreichen einer besonders hohen Leistungsschwelle für die Oberstufe entscheiden.

Bisher liegen nur wenige empirische Leistungsvergleiche für die gymnasiale Oberstufe vor. Es gelten bundesweit vereinbarte Input-Standards zur Qualitätssicherung, die etwa die Dauer und Struktur der Sekundarstufe II, den Umfang des Unterrichts, die Unterrichtsfelder, und „Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ betreffen<sup>7</sup> und in der Mehrzahl der Bundesländer erfolgt eine Leistungsstandardsicherung durch Zentralabitur, d.h., die Aufgaben werden landesweit formuliert. Bundesweite Schülerleistungserhebungen gibt es dagegen für den Sekundarbereich II bisher nicht. Erstmals wurden nun mit den Studien TOSCA (Baden-Württemberg) und LAU/ULME (Hamburg) Leistungserhebungen vorgenommen, die auch Vergleiche nach Bildungswegen und sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler erlauben. In TOSCA wurden in einer Repräsentativerhebung die Mathematik- und die Englischkenntnisse der Schüler in den gymnasialen Oberstufentypen verglichen. Im Bereich der Mathematik wurde der TIMSS-Oberstufentest eingesetzt, für Englisch der TOFEL-Test (Test of English as a Foreign Language).

Im Bereich der Mathematik wurden sowohl die Grundkenntnisse (Mittelstufenniveau) als auch voruniversitäre Mathematikkenntnisse gemessen. Der Mittelwert ist auf 500, die Standardabweichung auf 100 transformiert. Die baden-württembergischen Ergebnisse aus TOSCA konnten mit den bundesweiten Ergebnissen der Erhebung TIMSS/III verglichen werden.

Im Bereich der mathematischen Grundkenntnisse erreichten die Schüler der allgemein bildenden Gymnasien durchschnittlich 566 Punkte, die Schüler der beruflichen Gymnasien 552.

---

<sup>7</sup> Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 i.d.F. vom 02.06.2006).

Differenziert man die Typen der beruflichen Gymnasien, zeigen sich deutliche Unterschiede: Die technischen Gymnasien erreichen den höchsten Mittelwert (571 Punkte) und liegen damit auch über dem Mittelwert der allgemein bildenden Gymnasien; alle anderen beruflichen Gymnasien liegen darunter.

Im Bereich der voruniversitären Mathematik sind die Differenzen größer. Während die Schüler der allgemein bildenden Gymnasien mit 505 Punkten knapp (nicht signifikant) über dem internationalen Mittelwert lagen, lagen die Schüler der beruflichen Gymnasien mit 454 Punkten deutlich darunter. Differenziert man zwischen den Typen der beruflichen Gymnasien, so erreichen die Schüler der technischen Gymnasien deutlich überdurchschnittliche Werte (496), die den Ergebnissen der Schüler der allgemein bildenden Gymnasien in etwa entsprechen. Alle anderen Typen beruflicher Gymnasien erreichen Mittelwerte zwischen 430 und 396 Punkten.

Im Kenntnisbereich Englisch zeigt sich zwischen den mittleren Leistungen an den allgemein bildenden und den beruflichen Gymnasien ein ähnliches Gefälle wie im Bereich der Mathematik, allerdings hebt sich hier kein bestimmter Typ beruflicher Gymnasien hervor. Die mittleren Leistungen der Schüler der allgemein bildenden Gymnasien lagen mit 36 TOEFL-Punkten (0.7 Standardabweichung) erheblich über denen der beruflichen Gymnasien. Grundkurschülerinnen an allgemein bildenden Gymnasien wiesen ein Leistungsniveau auf, das an den beruflichen Gymnasien nur noch von den Leistungskurschülern erreicht wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Gymnasien bessere Testleistungen bringen als die der beruflichen Gymnasien; eine Ausnahme stellen die technischen Gymnasien im Testbereich Mathematik dar.

Im Hinblick auf die Hochschulreife stellt sich die Frage, ob, bei Unterschieden der Mittelwerte und der Leistungsprofile, an allen Gymnasialformen Mindestleistungen der Studierfähigkeit erreicht werden.

Um die fachlichen Anforderungen der Studierfähigkeit zu umschreiben, wurden Mindeststandards der voruniversitären Mathematikkenntnisse definiert. An den allgemein bildenden Gymnasien erreichten 13,0% und an den technischen Gymnasien 16,5% der Schüler den Mindeststandard der voruniversitären Mathematik nicht. An allen anderen Typen der beruflichen Gymnasien war es die Hälfte bis über zwei Drittel der getesteten Schüler. (Tab. 31)

Tab. 31

<b>Schülerinnen und Schüler nach Gymnasialtyp und Erreichen der Mindeststandards im Bereich voruniversitärer Mathematik (Spaltenprozente)</b>						
Kompetenzniveau	Allgemein bildendes Gymnasium	Techn. Gymnasium	Wirtschaftswiss. Gymnasium	Agrarwiss. Gymnasium	Ernährungswiss. Gymnasium	Sozialpäd. Gymnasium
Unterhalb des Mindeststandards	13,0	16,5	51,5	57,8	60,2	69,5
Erreichen des Mindeststandards	87,0	83,5	48,6	42,2	39,8	30,5

Quelle: TOSCA: Köller u.a. 2004

Im Bereich der Englischkenntnisse wurde der Mindeststandard mit 500 TOEFL-Punkten festgesetzt, das entspricht den Aufnahmekriterien prestigeärmerer amerikanischer Universitäten. Weit über die Hälfte der Testschüler an den beruflichen Gymnasien erreichten den Mindeststandard nicht; an den allgemein bildenden Gymnasien ist es weniger als ein Drittel. Die Wahrscheinlichkeit, den Mindeststandard zu erreichen, ist an einem allgemein bildenden Gymnasium 4,5-mal höher als an einem beruflichen. (Köller/Trautwein in Köller u.a. 2004, S. 285-326)

Die Notengebung durch die Schule spiegelt diese Kenntnisstände ungleich: Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichten, erlangten an den allgemein bildenden Gymnasien im letzten Halbjahreszeugnis die relativ niedrigsten, an den technischen Gymnasien mittlere und an den übrigen beruflichen Gymnasien die relativ besten Zensuren. (Watermann/Nagy/Köller in: Köller u.a. 2004, S. 205-283)

## 6 Übergänge zur Hochschule

### 6.1 Einführung

Mit den Schulabschlüssen werden Zugangsberechtigungen zu weiteren Bildungs- und Berufswegen vermittelt.

Für die Berufsausbildung bestehen keine gesetzlichen Zugangsschranken, doch stellen Betriebe und Organisationen eigene Bedingungen an die Qualifikation ihrer Auszubildenden. Ein Studium können hingegen nur diejenigen in Betracht ziehen, die eine Zugangsberechtigung zum Studium in Form der allgemeinen Hochschulreife, der Fachhochschulreife oder eines gleichwertigen Abschlusses erlangen.

Der jährliche Berufsbildungsbericht der Bundesregierung macht keine Angaben darüber, wie die Einmündung von Schulabgängerinnen und –abgängern in die Berufsausbildung nach sozialer Herkunft differenziert. Auch unter anderen Aspekten gibt es in diesem oder anderen Berichtssystemen keine Untersuchung des Merkmals sozialer Herkunft. Hier ist ein deutliches Forschungsdefizit zu verzeichnen, zumal durchaus zu erwarten ist, dass duale und vollzeitschulische Ausbildungen sozial ebenso selektiv sind wie die Schule und die Hochschule. (vgl. Hovestadt 2003)

Für den Übergang zur Hochschule werden hingegen regelmäßig Daten veröffentlicht, die das Merkmal der sozialen Herkunft berücksichtigen.

Im Wintersemester 2003/2004 waren in der Bundesrepublik Deutschland erstmals über zwei Millionen Studierende (Deutsche und Ausländer) an deutschen Hochschulen immatrikuliert, wobei 1.403.000 Studierende an Universitäten und 552.000 Studierende an Fachhochschulen eingeschrieben waren. (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 66)

Während die Geschlechter annähernd gleich gewichtet waren (47% der Studierenden waren weiblich, wobei der Anteil der Studienanfängerinnen bereits bei nahezu 50% lag), waren gravierende Herkunftsunterschiede zu verzeichnen. Die 17. Sozialerhebung von Hochschul-Informationen-System/Deutschen Studierendenwerks stellt fest, dass

„...trotz z.T. erheblicher Veränderungen im Bildungswesen – kein signifikanter Abbau der Ungleichheit der Bildungschancen zu verzeichnen war.“ (DSW 2004, S. 92)

## 6.2 Studienaufnahme

Von 100 Jugendlichen nahmen 2003 37 ein Studium auf, davon 13 an Fachhochschulen und 24 an Universitäten. (Tab.33)

Tab. 33

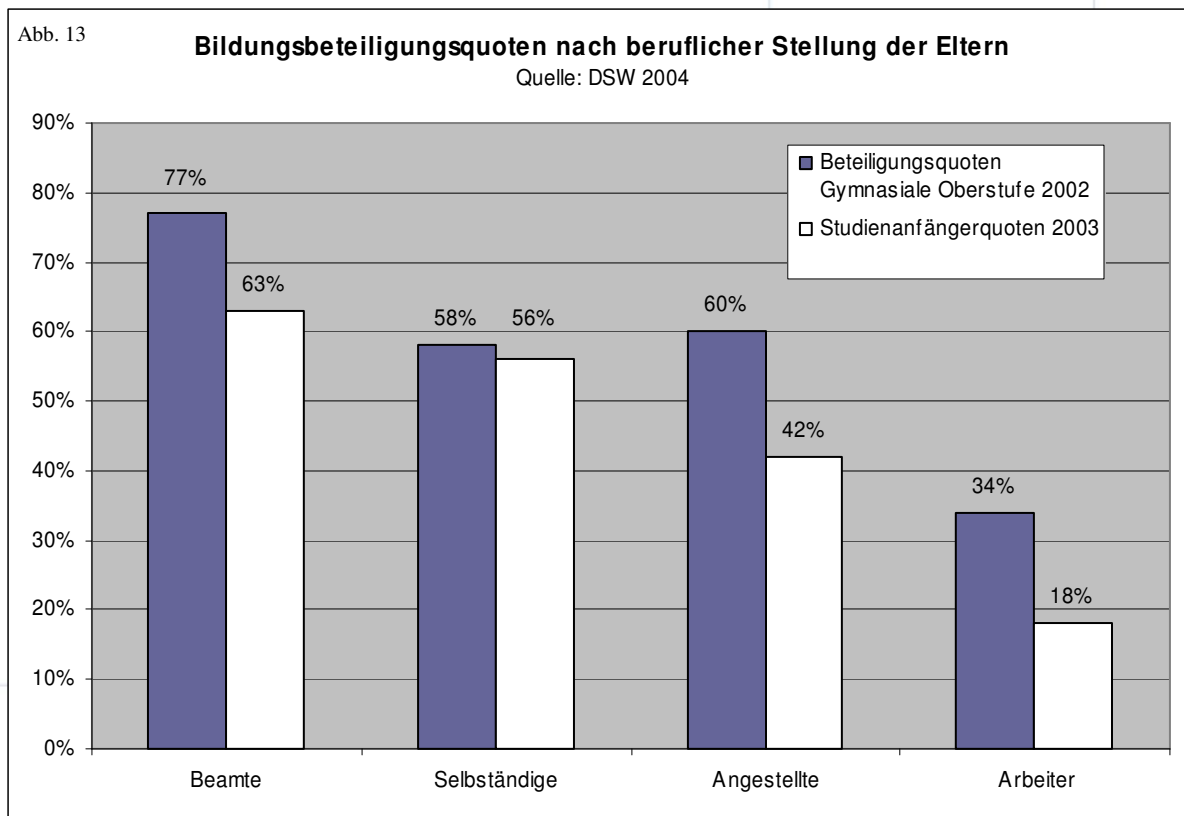
<b>Studienanfängerquoten 2003</b> berechnet als Anteil an den entsprechenden Geburtsjahrgängen Quelle: DSW 2004	
Fachhochschulen	13%
Universität	24%
Insgesamt	37%

Die sozialen Differenzen bei der Studienaufnahme werden mit zwei Fragestellungen verfolgt. Wie hoch sind die Studienaufnahmequoten nach Herkunftsschicht? Und: Wie hoch sind diese Quoten im Vergleich zu den Hochschulzugangsberechtigtenquoten? Nutzen die Jugendlichen ihre Hochschulreifezeugnis gleichermaßen, um tatsächlich ein Studium aufzunehmen?

Für die Berechnung der Bildungsbeteiligung an der gymnasialen Oberstufe ist die 17- und 18-jährige deutsche Bevölkerung und bei der Bildungsbeteiligung an den Hochschulen die 19-bis unter 25-jährige deutsche Bevölkerung die Referenzgruppe. (vgl. DSW 2004, S.91)

Abb. 13 zeigt die Beteiligungsquoten nach der beruflichen Stellung der Eltern. Die hell gekennzeichneten Säulen zeigen die Studienaufnahmequoten 2003. Knapp zwei Drittel (63%) aller Beamtenkinder nehmen ein Studium auf, hingegen nicht einmal ein Fünftel (18%) aller Arbeiterkinder. Die Chancen eines Beamtenkindes auf ein Hochschulstudium liegen somit 3,5 Mal höher als die Chancen eines Arbeiterkindes. Dazwischen liegen die Werte der Jugendlichen, deren Eltern selbständig oder angestellt sind.

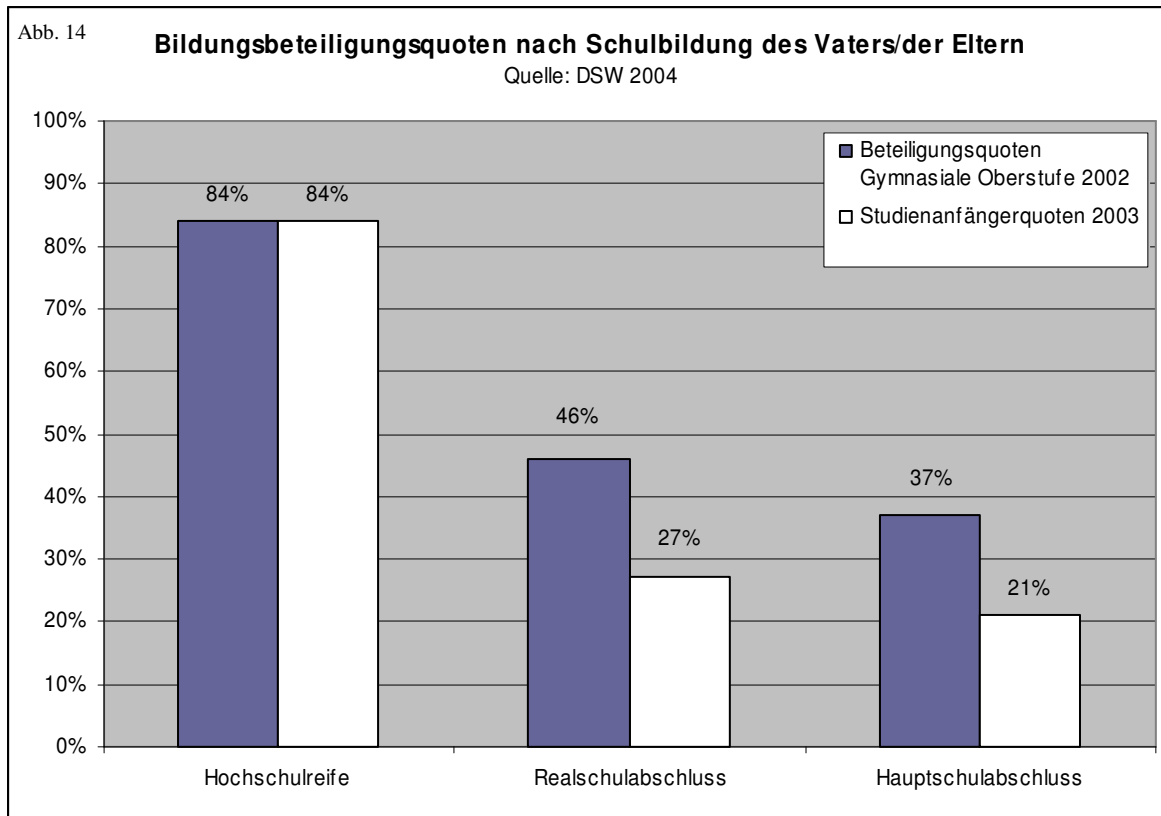
Der Vergleich mit den Beteiligungsquoten an der gymnasialen Oberstufe, dargestellt durch die dunkel markierten Säulen, macht Aussagen dazu, ob diese soziale Ungleichheit an der Übergangsschwelle von der Sekundarstufe II zur Hochschule entsteht oder ob sie bereits früher entstand: Nur wenn die Jugendlichen eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen, steht ihnen die Hochschule offen.



Es müssen zwei Einschränkungen geltend gemacht werden. Zum einen sind hier nur die gymnasialen Oberstufen berücksichtigt, nicht andere, quantitativ weniger bedeutsame Wege zur Hochschulreife. Zum anderen kann aus dem Besuch der gymnasialen Oberstufe – darauf beziehen sich die Beteiligungsquoten – nicht grundsätzlich darauf geschlossen werden, dass auch der Abschluss erreicht wurde.

Bei den Kindern Selbständiger sind kaum Verluste zu verzeichnen: Die Gymnasialbeteiligungsquote der Kinder von Selbständigen erreicht nur eine mittlere Höhe – 58 von 100 Jugendlichen; wenn sie aber eine gymnasiale Oberstufe besuchen, dann studieren sie mit wenigen Ausnahmen im Anschluss auch. Diese Selbstverständlichkeit gibt es bei den anderen Gruppen nicht. Bei den Angestelltenkindern schrumpft die Quote um etwa ein Drittel, bei den Arbeiterkindern halbiert sie sich gar: Ohnehin besucht nur jedes dritte Arbeiterkind die gymnasiale Oberstufe, und nur die Hälfte von ihnen nutzt die Hochschulzugangsberechtigung, um ein Studium aufzunehmen.

Abb. 14 differenziert die Bildungsbeteiligungen nach der Schulbildung der Eltern. Die Zuordnung zu den Abschlüssen erfolgte für den Gymnasialbesuch nach dem Abschluss des Vaters, bei den Hochschulzugängen hingegen nach dem höchsten Abschluss, den eines der Elternteile erreicht hatte.



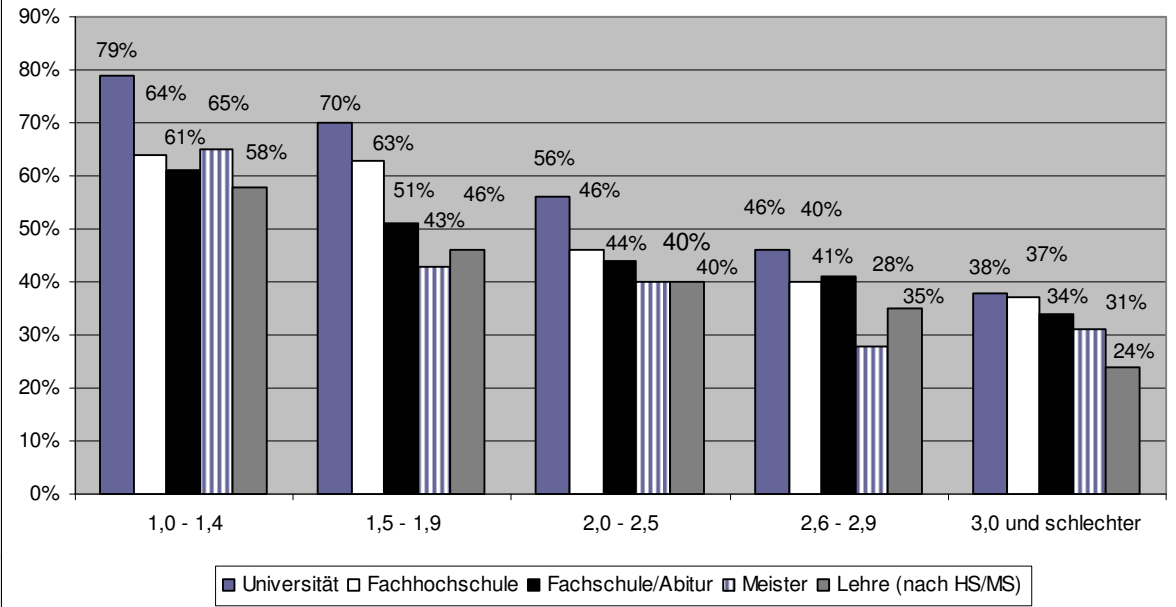
84% aller Jugendlichen, von denen bereits ein Elternteil die Hochschulreife erreicht hat, besucht die gymnasiale Oberstufe und genauso viele nehmen dann auch ein Studium auf. Daraus ist nicht auf eine 100%ige Übergangsquote zu schließen: Zu den Studienanfängern zählen auch Jugendliche, die ihre Hochschulreife an anderen Schulformen erlangt haben. Die Übergangsquote dürfte jedoch bei weit über 90% liegen.

Für Jugendliche, deren Eltern höchstens einen Real- oder Hauptschulabschluss erreicht haben, ist weder der Besuch der gymnasialen Oberstufe selbstverständlich, noch ist es selbstverständlich, falls dieser Besuch dann stattfand, die Studienberechtigung zu realisieren. Zwar ist zwischen diesen beiden Abschlusstypen noch ein deutlicher Unterschied festzustellen, er fällt aber im Vergleich zu den Eltern mit Hochschulreife vergleichsweise sehr moderat aus.

Die soziale Trennlinie verläuft nicht zwischen Hauptschulabschluss und Realschulabschluss der Eltern, sondern zwischen Realschulabschluss und Hochschulreife der Eltern. Die gymnasialen Oberstufen und der Eingang zur Hochschule sind in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts von der Selbstrekrutierung durch höhere Bildungsschichten gekennzeichnet. Der Ausschluss mittlerer und niedrigerer Bildungsschichten von der höheren Bildung ist so stark ausgeprägt, dass sie als charakteristisch bezeichnet werden kann.

Abb. 14a zeigt, dass die Studienabsicht nach dem Bildungshintergrund auch unabhängig von den schulischen Leistungen der Jugendlichen weit streut.

Abb. 14a **Feste Studienabsicht nach Schulleistung (Note der Zugangsberechtigung) und nach beruflicher Qualifikation der Eltern Studierender (WS 2003/2004)**  
Quelle: BMBF 2005



An der Übergangsschwelle von der gymnasialen Oberstufe zum Studium setzen soziale Ungleichheiten auf bereits an früheren Schwellen entstandenen Ungleichheiten auf und summieren zu einem beachtlichen Gefälle.

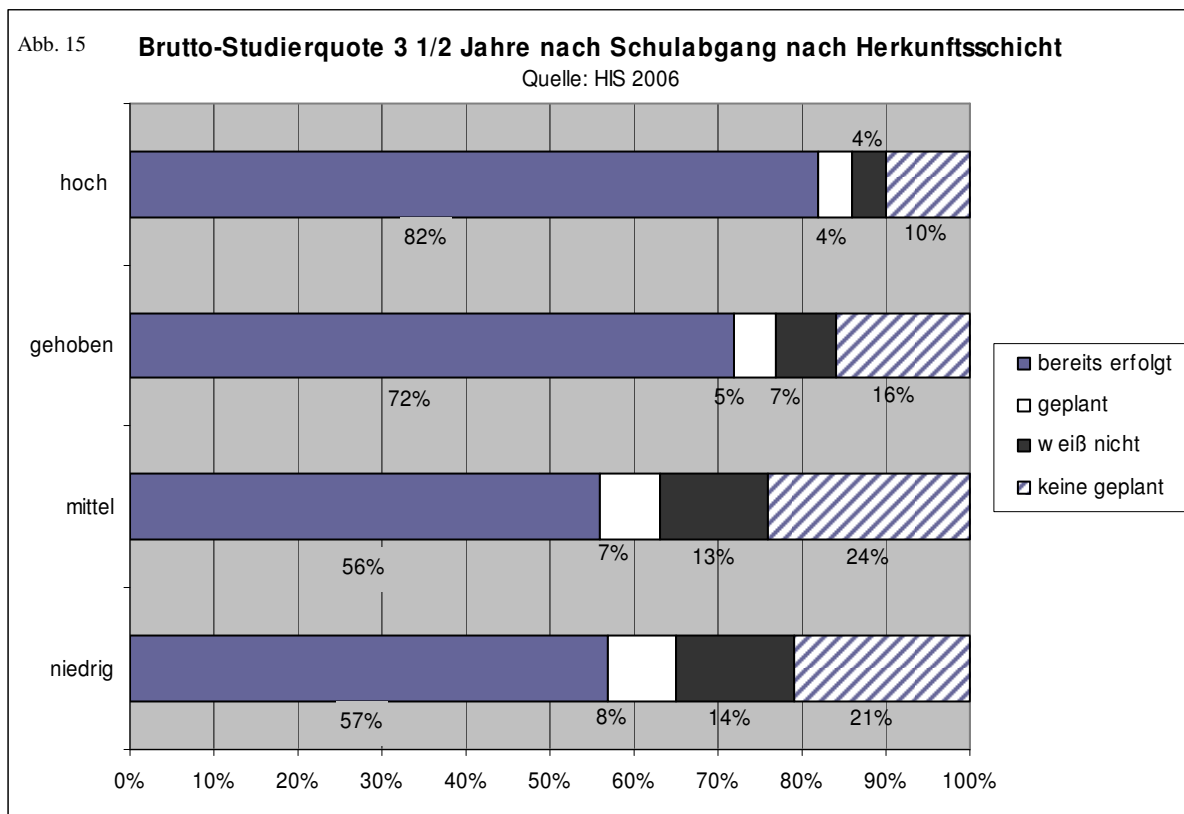


### 6.3 Studienverzichtsgründe

Eine nicht realisierte Hochschulzugangsberechtigung ist nicht nutzlos; sie verspricht auch den größten Erfolg auf dem Ausbildungsmarkt, der bekanntermaßen von einem erheblichen und zunehmenden Angebotsmangel geprägt ist (vgl. etwa BMBF 2006) und – weniger gut erforscht – ebenfalls sozial vermutlich hoch selektiv ist (vgl. Hovestadt 2003). Das folgende Kapitel zeigt, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen die Hochschulzugangsberechtigung ohnehin nicht für ein Studium verwenden wollten.

Die Bruttostudierquote gibt an, wie viele der Personen, die in einem bestimmten Schulabgangsjahr – hier 1999 - eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, bereits ein Studium aufgenommen haben bzw. dieses fest planen, noch unentschieden sind oder sich gegen ein Studium entschieden haben. (vgl. HIS 2005, S. 5)

32% aller Jugendlichen, die 1999 eine Studienberechtigung erworben haben, hatten drei Jahre später noch kein Studium aufgenommen. Unter ihnen waren Studienberechtigte aus mittleren oder niedrigen Herkunftsschichten stärker repräsentiert als Studienberechtigte, die aus der hohen und gehobenen Herkunftsschicht stammen.



Die soziale Differenzierung erfolgt hier nach dem Merkmal der Herkunftsschicht. (Abb. 15) Während 82% der Studienberechtigten aus der hohen Herkunftsgruppe ein Studium aufnehmen, waren es nur 57% der Studierenden aus der niedrigen Herkunftsgruppe. Von ihnen gaben bei der Befragung weitere 21% an, auch keine Studienaufnahme zu planen.

Nahezu ein Drittel aller Studienberechtigten strebten nach ihrer Hochschulreife kein Studium, sondern eine Berufsausbildung an. (ebd.)

Die Studienverzichtgründe sind unterschiedlicher Natur. (Abb. 16) Von den Studienberechtigten, die 2004 an allgemein bildenden Schulen<sup>8</sup> oder an beruflichen Schulen<sup>9</sup> eine Hochschulberechtigung erworben haben und auf ein Studium verzichten, gaben ein Großteil finanzielle Gründe verschiedener Art als Beweggrund für den Studienverzicht an. (Bei dieser Befragung waren Mehrfachnennungen möglich.) 71% derjenigen, die ihre Studienberechtigung an allgemein bildenden Schulen erworben haben, und 56% derjenigen, die die Studienberechtigung an beruflichen Schulen erhielten, gaben bei der HIS-Befragung (vgl. HIS 2006) Ende 2004/Anfang 2005 zu den Studienverzichtgründen an, „...möglichst bald eigenes Geld verdienen zu wollen“. Untermuert wird dieser Beweggrund durch die Anzahl derjenigen, die als Verzichtgrund angaben, „...ein Studium dauert zu lange.“ (42% der Studienberechtigten von allgemein bildenden Schulen und 28% der Studienberechtigten von beruflichen Schulen).

Es sind auch positiv definierte Interessen von Bedeutung. 60% (allgemein bildende Oberstufe) bzw. 44% (berufliche Oberstufe) der Befragten gaben an, „...mich interessiert eine praktische Tätigkeit mehr als ein theoretisches Studium.“ Nur 14% bzw. 21% gaben jedoch an, „...nie die Absicht zu studieren gehabt“ zu haben. Dabei hatten 20% bzw. 38% der Studienberechtigten bereits ein festes Berufsziel, das kein Studium erfordert. (HIS 2006)

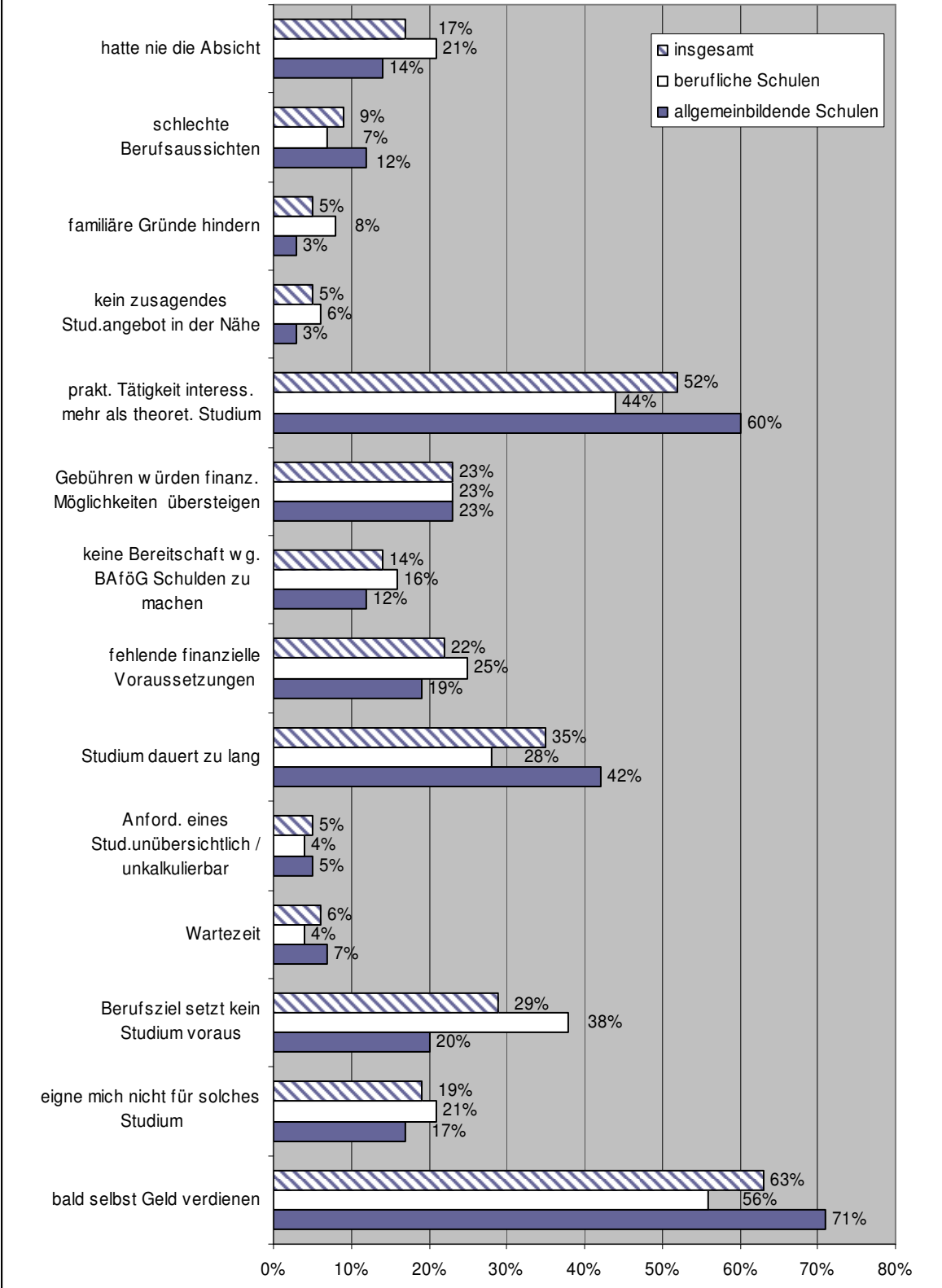
In TOSCA, der Erhebung an den baden-württembergischen gymnasialen Oberstufen, wurden auch verschiedene Kontextbedingungen der Jugendlichen erhoben. Demnach erhöht sich die Studierneigung der Oberstufenschülerinnen und -schüler deutlich, wenn die Jugendlichen die Erwartung Dritter – etwa Freunde oder Familie - wahrnehmen, dass sie ein Studium aufnehmen; dabei spielt die Abiturnote eine wesentliche Rolle. Die Studierneigung nimmt auch zu, wenn die Jugendlichen sich vorstellen können, im Studium erfolgreich zu sein und wenn sie sich durch die Oberstufe gut auf ein Studium vorbereitet fühlen. (Watermann/Maaz 2004)

<sup>8</sup> Gymnasium, Gesamtschule, Waldorfschule, Abendgymnasium, Kolleg (vgl. BMBF 2006, S. 91)

<sup>9</sup> Fachgymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie (vgl. BMBF 2006, S. 91)

Abb. 16

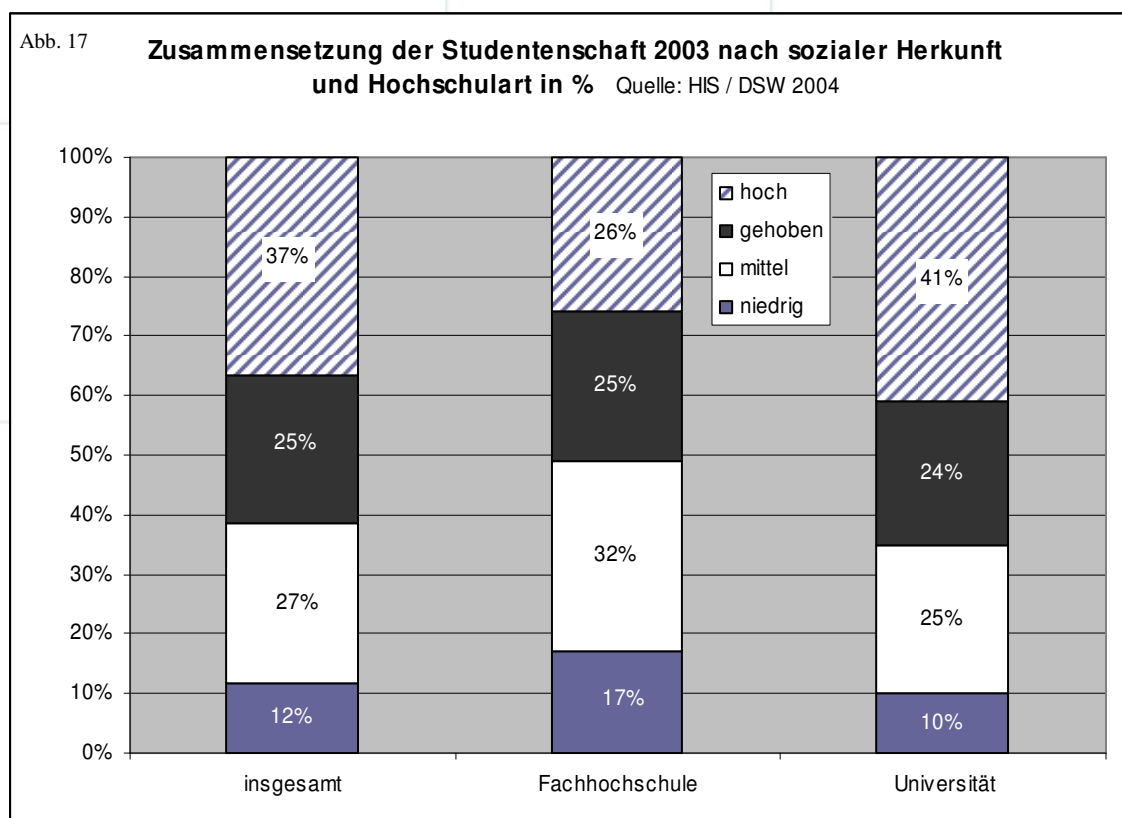
**Studienverzichtgründe nach Art der besuchten Schule**  
 in % der Studienberechtigten 2004 ohne Studienabsicht, Mehrfachnennungen möglich  
 Quelle: HIS 2006



## 6.4 Wahl des Hochschultyps

Die Wahl des Hochschultyps ist zu einem Teil bereits durch die Art der Hochschulzugangsberechtigung – Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife - präjudiziert und insoweit ein Effekt des Schulsystems. Zum anderen Teil beruht sie auf der Präferenz der Jugendlichen.

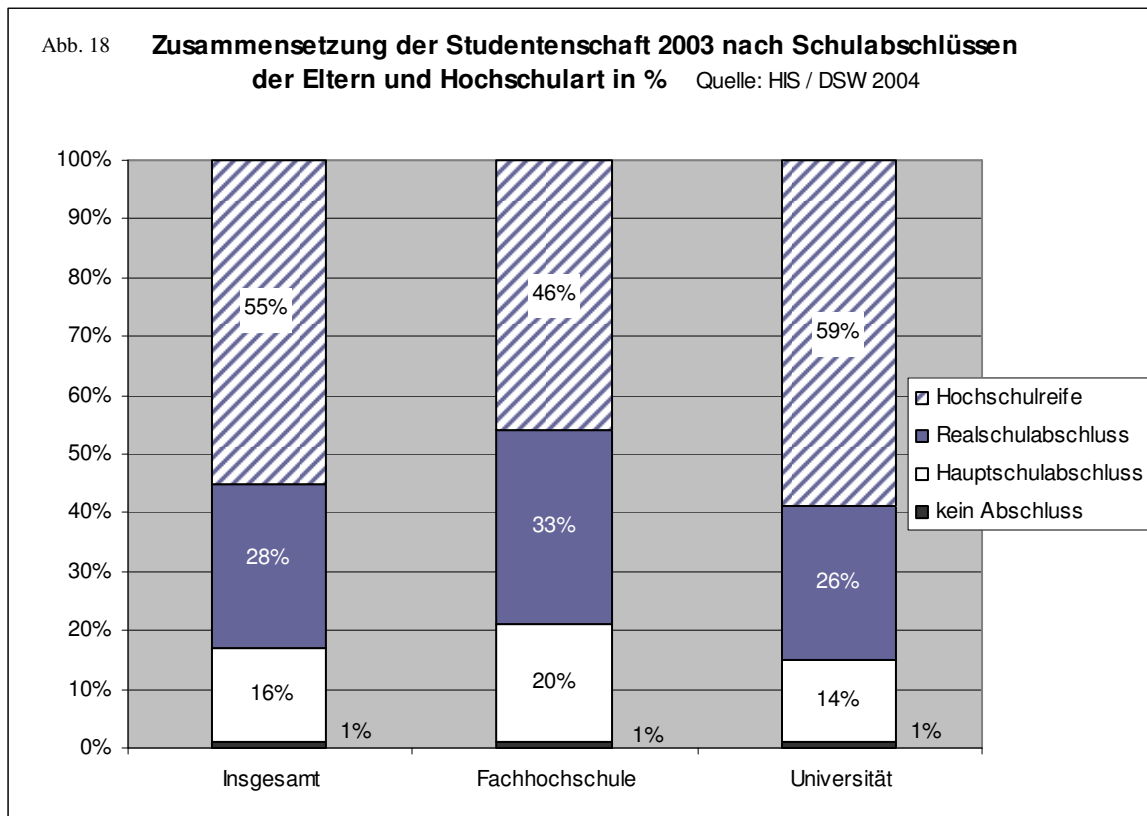
Abb. 17 zeigt die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft insgesamt sowie nach Hochschultyp.



Studierende aus der niedrigen Schicht haben erwartungsgemäß an der Gesamtstudentenschaft einen geringeren Anteil als Studierende, die aus einer höheren Schicht stammen. An den Fachhochschulen kommt die Hälfte der Studierenden aus den beiden unteren Schichten, an den Universitäten ist es nur ein gutes Drittel.

Differenziert man nach dem höchsten Schulabschluss der Eltern, zeigt sich ebenfalls ein deutliches Bild. Mehr als die Hälfte der Studierenden stammt aus Familien, in denen bereits min-

destens ein Elternteil die Hochschulreife erreicht hat. Dieser Anteil ist an den Fachhochschulen erheblich geringer als an den Universitäten. (Abb. 18)



## 7 Resümee

Die frühen Kindheitsjahre, die Kindergartenzeit, insbesondere aber auch die ersten drei Lebensjahre, in denen die öffentliche Förderung der Kinder noch eine geringe Rolle spielt, sind die lernintensivste Zeit. Es liegt die Vermutung nahe, dass die herkunftsbedingte Bildungungleichheit zu Beginn der Schulzeit am größten ist, weil der Einfluss familienexterner Bildungsinstitutionen noch besonders gering war.

Umfangreiche Studien, in denen die Lernausgangslage von Kindern bei Beginn der Schulpflicht verglichen wird, liegen nicht vor. Am Ende der Grundschulzeit sind aber die Schulleistungen signifikant weniger vom sozialen Hintergrund abhängig als gegen Ende der Schulpflichtzeit, und zwar sowohl hinsichtlich der Sozialschichtzugehörigkeit als auch hinsichtlich des Bücherbestandes im Elternhaus. In keinem OECD-Staat ist die Abhängigkeit der Bildungsleistung gegen Ende der Schulpflichtzeit vom sozioökonomischen Hintergrund so stark wie in Belgien und in Deutschland; gemessen am Bildungshintergrund weist Deutschland die drittgrößten Disparitäten auf. Der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Schulleistungen wird während der Schulzeit nicht schwächer, sondern stärker; gleichzeitig sinken die Mittelwerte. Länder wie Finnland und Kanada haben hingegen bewiesen, dass es möglich ist, gleichzeitig hohe Durchschnittsleistungen, geringe soziale Unterschiede der Bildungsleistung und eine hohe Bildungsbeteiligung zu erreichen.

Für die gymnasiale Oberstufe liegen vergleichbare Erhebungen nicht vor. In Baden-Württemberg und in Hamburg wurde aber nachgewiesen, dass die Schülerschaft der allgemein bildenden Gymnasien, die einen signifikant höheren Sozialstatus aufweist, höhere Schulleistungen erreicht als die Schülerschaft der berufsbildenden Gymnasien. Der Ausbau der Wege und die Expansion der Bildungsbeteiligung sollte nach politischer Absicht ohne Qualitätseinbußen erfolgen; in jeden Fall sollte – je nach Abschluss - die an den Universitäten oder Fachhochschulen geforderte Studierfähigkeit erreicht werden. Ergebnisse liegen hierzu aus Baden-Württemberg vor; die Studierfähigkeit wird aber, je nach Oberstufentyp, von einem Anteil der Absolventen der beruflichen gymnasialen Oberstufe verfehlt. Die Gleichwertigkeit der allgemein bildenden und der beruflichen gymnasialen Oberstufe ist in dieser Hinsicht nicht realisiert.

In der Primärphase sind innerhalb der allgemein bildenden Schulen die Unterschiede der Bildungsbeteiligung auf Unterschiede des Einschulungszeitpunktes und Klassenwiederholungen beschränkt und somit gering. Die Beteiligung ist für alle Kinder durch die Schulpflicht obligatorisch und es gibt zwar unterschiedliche Träger, aber nur die eine Schulform „Grundschule“,

in der alle Kinder unabhängig von ihren Voraussetzungen unterrichtet werden. Die Beteiligung an der Grundschulbildung ist von der Sozialschicht somit weitgehend unabhängig.

In der Sekundarstufe I besteht hingegen ein massiver Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Der Schulbesuch ist auch in dieser Schulstufe durch die Schulpflicht noch obligatorisch, es zeigen sich jedoch erhebliche Differenzen nach Schulart. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Jugendlicher aus oberen Schichten das Gymnasium anstelle einer Realschule besucht, ist beinahe sechs mal so hoch wie bei einem Jugendlichen, der die gleichen Kompetenzen hat, aber aus der unteren Mittelschicht stammt.

Nach der Sekundarstufe I folgt eine neue Übergangsentscheidung, nämlich für das System der beruflichen Ausbildung oder für die gymnasiale Oberstufe. An dieser Schwelle finden erneut systematische soziale Selektionsprozesse statt. Nahezu vier Fünftel aller Beamtenkinder besuchen nach Angaben des HIS /DSW eine gymnasiale Oberstufe, aber nur ein Drittel der Arbeiterkinder.

An der nächsten Gelenkstelle wird zwischen dem Übergang zur Hochschule oder wiederum zum System der beruflichen Ausbildung gewählt. Knapp zwei Drittel aller Beamtenkinder nehmen ein Studium auf, hingegen nicht einmal ein Fünftel aller Arbeiterkinder. Die Chancen eines Beamtenkindes auf ein Hochschulstudium liegen 3,5mal höher als die Chancen eines Arbeiterkindes. Noch deutlich stärker wirkt jedoch der Bildungshintergrund: Die sozialen Trennlinien der Bildungsbiografie verlaufen zwischen Jugendlichen, deren Eltern bereits eine Hochschulreife und akademische Bildung erreicht haben und solchen Jugendlichen, deren Eltern das nicht erreicht haben. Die gymnasialen Oberstufen und der Eingang zur Hochschule sind in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts wie bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, nur auf einem höheren Beteiligungsniveau, von der Selbstrekrutierung durch höhere Bildungsschichten gekennzeichnet, und zwar in geradezu verblüffend durchgängiger Weise. Der Ausschluss mittlerer und niedrigerer Bildungsschichten vom Zugang zur höheren Bildung ist so stark ausgeprägt, dass sie als charakteristisch beschrieben werden kann. Hochschulbildung wird in Deutschland wieder vererbt.

Eine der wesentlichen Strategien für mehr Durchlässigkeit des allgemein bildenden Schulwesens – damit ist die Korrektur der Schulwahl bei 10-jährigen Kindern gemeint - ist in Deutschland gegenwärtig, bei Beibehaltung der frühen Gliederung des Sekundarschulwesens I, die Entkopplung von Schulart und Abschluss. Von jedem beliebigen Standort des Schulwesens aus ist es möglich, die höchsten Bildungsabschlüsse zu erreichen; die Wege dafür sind vorgezeichnet.

Erstens werden diese Schritte aber teilweise nur sehr selten beschritten. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler in Nordrhein-Westfalen (1995/96), der am Gymnasium die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben hat, diese dann auch besucht, beträgt 95%. Bei Realschülern beträgt diese Wahrscheinlichkeit nur noch 35% und bei Hauptschülern

schrumpft sie auf 17%. Für Gymnasiasten erscheint der Übergang wenn nicht als selbstverständlich, dann doch als das Normale, selbst dann, wenn die Schulleistungen im Vergleich der Lerngruppe unterdurchschnittlich sind. Für einen Hauptschüler ist dagegen der Weg in die berufliche Bildung als Norm ausgebildet – obwohl diese Jugendlichen vermutlich bereits seit Jahren und entgegen dem Lernmilieu in ihrer Lerngruppe weit überdurchschnittliche Leistungen zustande gebracht haben. In Baden-Württemberg stammen – trotz stark ausgebauter beruflicher gymnasialer Oberstufe - nur 2 % aller Oberstufenschüler von der Hauptschule, aber knapp drei Viertel vom Gymnasium.

Zweitens sind diese Wege nicht gleichwertig: Sie dauern länger, führen nicht zu den gleichen Bildungsleistungen und haben in den angrenzenden Bereichen – Ausbildung und Arbeitsmarkt – nicht die gleiche Akzeptanz (Bellenberg / Hovestadt / Klemm 2004) Das allgemein bildende Gymnasium und der Schulabschluss „Allgemeine Hochschulreife“ haben zwar ihre Monopolstellung als Weg zur Hochschulbildung verloren, dies ist aber der „Königsweg“ zur Hochschule geblieben.

Zu vermuten ist: Soweit die Durchlässigkeit des allgemein bildenden Schulsystems vorhanden ist, wird sie vor allem in den beruflichen Schulen realisiert; die strukturelle Modernisierung der allgemein bildenden Schule findet im Wesentlichen in den berufsbildenden Schulen statt. Hier tun sich aber große Wissenslücken auf. Über die Gleichwertigkeit der Bildungswege, über den Abbau sozialer Ungleichheit durch neuere Bildungswege, über den Beitrag der beruflichen Schulen zur allgemein Bildung, über die Qualität und die Perspektiven der allgemein Bildung in einem beruflichen Schulwesen, das seinerseits vermutlich sozial hoch selektiv ist und angesichts der systematischen Probleme des dualen Ausbildungssystems für viele Jugendliche außer Warteschleifen und allgemeinen Schulabschlüssen nichts zu bieten hat, ist wenig bekannt. TOSCA und LAU/ULME sind hier die ersten Studien, sie sind auf die gymnasialen Oberstufen begrenzt. Die „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ (KMK 2006a) beschränkt sich auf das allgemein bildende Schulwesen, sie deckt das berufsbildende Schulwesen und die Verbindungen zwischen beiden nicht ab.

Umfassende Untersuchungen sind bei der Vielfalt der Wege und Kontextbedingungen ohne Schülerstammdaten auch kaum möglich, weil nur dann die Vergleiche von Bildungsverläufen in hinreichend großem Umfang möglich sind.

Die Autoren des deutschen PISA-Berichtes kamen zu folgendem Ergebnis.

Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt. (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 358)

Das bedeutet, dass es in keiner Bildungsstufe gelingt, einmal hergestellte Disparitäten abzubauen oder zu halten, vielmehr wachsen sie von Schulstufe zu Schulstufe weiter an.



In TOSCA, der Erhebung an den baden-württembergischen gymnasialen Oberstufen, wurden auch verschiedene Kontextbedingungen der Jugendlichen erhoben. Demnach erhöht sich die Studierneigung der Oberstufenschülerinnen und -schüler deutlich, wenn die Jugendlichen die Erwartung Dritter – etwa Freunde oder Familie - wahrnehmen, dass sie ein Studium aufnehmen; dabei spielt die Abiturnote eine wesentliche Rolle; wenn die Jugendlichen sich vorstellen können, im Studium erfolgreich zu sein; wenn sie sich durch die Oberstufe gut auf ein Studium vorbereitet fühlen. (Watermann/Maaz 2004) Wenn man Jugendliche aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Schichten für ein Studium gewinnen will, lassen sich daraus sehr konkrete Hinweise für bildungspolitische, groß- oder kleinräumige Interventionen ableiten.

## Literatur

- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich, Leske + Budrich, Opladen
- Baumert u. a (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, OECD, Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), Leske + Budrich, Opladen
- Baumert, J./ Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Baumert, J./ Trautwein, U./ Ardel, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, in Baumer, J. u. a. (Hrsg.), PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Leske + Budrich, Opladen
- Bellenberg, G.(1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsvläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim
- Bellenberg, G./ Hovestadt, G./Klemm, K. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen, Essen
- Block, R. (2006): Grundschulempfehlung, elterliche Bildungsaspiration und Schullaufbahn. Analysen zu Rückstufungen im Schulformbesuch anhand der repräsentativen PISA 2000-Daten XX, Essen
- Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Waxmann Verlag GmbH, Münster
- Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2004): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Waxmann Verlag GmbH, Münster
- Bos, W./ Pietsch, M. (2004): Erste Ergebnisse aus KESS4 – Kurzbericht, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Hamburg, unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf>
- Bos, W./ Pietsch, M. (2005): KESS4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Hamburg
- Bos, W./ Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster
- Bos, W./ Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.)(2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin, unter: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2006.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland - Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Konsortium Bildungsberichterstattung, im Auftrag der KMK und des BMBF, Bielefeld

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Studiensituation und studentische Orientierung – 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Berlin, unter: [http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_und\\_studentische\\_orientierungen\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf)

Cortina, K. S. / Trommer, L. (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, K.S. / Baumert, J. / Leschinsky, A. / Mayer, K. U. / Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg , S. 342 – 391

Cortina, K.S. / Baumert, J. / Leschinsky, A. / Mayer, K.U. / Trommer, L. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg

Cortina, K.S. (2003): Der Schularwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? In: Z. f. Päd. – 49. Jg. 2003, Heft 1, S. 127 – 135

Harney, K./ Voss, A./Weischet, Markus (2004): Berufskollegs und Gymnasium im lokalen Bildungsquasimarkt: Die Bedeutung der schulischen Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern. In: Busian, Anne/Drees, Gerhard/ Lang, Martin (Hg.): Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik, Bochum/Freiburg, S.121-132, unter: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/berufspaed/PDF/azubiquasimarkt.pdf>

Hochschul-Informationssystem (HIS) / Deutsches Studierendenwerk (DSW) (2004): 17. Sozialerhebung – Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, durchgeführt durch das Hochschul-Informationssystem), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Bonn/Berlin, unter: [http://www.sozialerhebung.de/results\\_17/kap/Gesamt\\_Hauptbericht-soz17\\_LZ.pdf](http://www.sozialerhebung.de/results_17/kap/Gesamt_Hauptbericht-soz17_LZ.pdf)

Hochschul-Informationssystem (HIS) (2005): Kurzinformation – Studium, Beruf und Werdegänge, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Hannover, unter: <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200514.pdf>

Hochschul-Informationssystem (HIS) (2005): EUROSTUDENT Report 2005, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hannover, unter: [http://www.bmbf.de/pub/eurostudent\\_report\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/eurostudent_report_2005.pdf)

Hochschul-Informationssystem (HIS) (2006): Kurzinformation – Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Hannover, unter: <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200605.pdf>

Hovestadt, Gertrud (2003): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB Bundesvorstandes. Rheine, April unter: [http://www.edu-con.de/studie\\_joa.pdf](http://www.edu-con.de/studie_joa.pdf)

Hovestadt, Gertrud (2006): Übergänge von der Schule zum Arbeitsmarkt. Der Ausbildungsmarkt und die Bildungsgänge am Berufskolleg. Bildungsstudie Teil I für den Kreis Borken. Mitarbeit: Katrin Dirksen/ Pia Niehues, Rheine, Unveröff. Manuskript

Hovestadt, G./Klemm, K. (2002): Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungspreizung. In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12, Weinheim, S. 51-74

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2003): PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries, unter: [http://isc.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1\\_IR\\_book.pdf](http://isc.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf)

Janet Ward Schofield (o.J.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, unter: [http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz\\_5\\_Schofield\\_dt.pdf](http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_5_Schofield_dt.pdf)

Klemm, K. (2004): Strukturfragen und kein Ende. In: Holtappels, H. G. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. / Rolff, H. G. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13, Weinheim und München

Köller, O. / R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, Opladen

Kultusministerkonferenz (KMK) 1966: Übergänge von einer Schulart in die andere. Beschluss vom 8. / 9.12.1960 i. d. F. vom 23.3.1966, Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000 - Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 28.03.2003), unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/abi-01.pdf>

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 – 2001, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 164, Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Bonn. Januar

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2000; Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 23.04.2004 (zit.: KMK 1972).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 179, Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006a): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006

Lehmann, R.H. / Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). Hamburg

Lehmann, R. H./ Nikolova, R. (2005): ELEMENT – Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis- Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.), Berlin 2005

Lehmann, R.H./ Hunger, S./ Ivanov, S./ Gänsfuß, R. (2004): LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, Hamburg

Lehmann, R.H./ Ivanov, S./ Hunger, S./ Gänsfuß, R. (2005): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung, Hamburg

Lehmann, R.H./Seeber, S. / Hunger, S./ Ulme-Team (2006): Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Kurzfassung des Berichtes, Hamburg

Lehmann, R. H./ Peek, R. u. a. (2000): QuaSUM – Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.), Land Brandenburg, unter: [http://www2.hu-berlin.de/empir\\_bf/QuaSUM.pdf](http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/QuaSUM.pdf)

Maaz, K. / Chang, P.-H./ Köller, O. (2004): Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtkke, O. (Hrsg.) (2004), S. 153-204

Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) (Hrsg.): The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999, Mannheim, unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-85.pdf>

Mauthe, A., / Rösner, E. (2000): Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In: Rolff, H.G. Rolff, H.-G. / Bauer, K.-O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10, Weinheim und München, S. 87 - 126

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF) (2002), Referat 614: Einschulungspraxis, Klassenwiederholung und Schulformwechsel in NRW im internationalen und innerdeutschen Vergleich, Düsseldorf

Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Gonzalez, E.J./Kennedy, A.M. (2003): PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries.

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000, internationale Schulleistungsstudie, Paris

OECD (2006a): Education at a Glance. OECD Indicators 2006. Paris

OECD (2006b): Bildung auf einen Blick 2006 – OECD Briefing Notes für Deutschland. Paris <http://www.oecd.org/dataoecd/52/6/37392523.pdf>

Prenzel, M./ Baumert, J./Blum, W./ Lehmann, R./Leutner, D./ Neubrand, M./ Pekrun, R./ Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster

Prenzel, M./ Baumert, J./Blum, W./ Lehmann, R./Leutner, D./ Neubrand, M./ Pekrun, R./ Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.). (2006). PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, Münster

Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens, in: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen

Statistisches Bundesamt Deutschland (Hrsg.) (2006): Datenreport 2006 – Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden, unter: <http://www.gesis.org/Sozialindikatoren/Publikationen/Datenreport/pdf2006/datenreport06.pdf>



Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O.(2006): Der Leistungsstand Hamburger Abiturienten: Vertiefende Analyse und ein Benchmark-Vergleich auf Grundlage der Studie Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 13, Hamburg, unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.qualitaet.lau>

Watermann, R./Kaatz, K. (2004): Studierneigung bei Absolventen allgemein bildender und beruflicher Gymnasien. In: Köller, O. / R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), a.a.O., S. 403-450

Watermann, R./Nagy, G./Köller, O. (2004): Mathematikleistung in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004), S.205-284

Weißhuhn, G. / Große Rövekamp, J.: (2004): Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bildungsreform Band 9. Herausgegeben vom BMBF, Berlin, unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_neun.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_neun.pdf)