



Josef Kraus

**Das Schulleistungsgefälle
in Deutschland –
Fakten, Diagnosen Hintergründe**

Rainer H. Lehmann

**Expertise zur Frage der Vier- oder
Sechsjährigkeit der Grundschule**



ISBN 978-3-942775-70-0

INHALT

5	VORWORT <i>Michael Thielen</i>
7	DAS SCHULLEISTUNGSGEFÄLLE IN DEUTSCHLAND – FAKTEN, DIAGNOSEN, HINTERGRÜNDE Josef Kraus
7	ZUR EINFÜHRUNG
9	VERZEICHNIS DER VERWENDETEN LÄNDER- ABKÜRZUNGEN VERZEICHNIS DER FÜR SCHULFORMEN VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN
10	ZUSAMMENFASSUNG IN THESEN
12	1 WARUM DIE INNERDEUTSCHEN SCHULLEISTUNGS- VERGLEICHE WICHTIGER SIND ALS DIE INTER- NATIONALEN
18	2 SECHZEHN LÄNDER-DIAGNOSEN DER EMPIRISCHEN LEISTUNGSFORSCHUNG
	2.1 Ergebnisse über alle Schulformen hinweg 19
	2.1.1 PISA-E 2000 19
	2.1.2 PISA-E 2003 19
	2.1.3 PISA-E 2006 20
	2.1.4 IQB-Studie 2008/2009 21
	2.2 Ergebnisse der Länder in den Gymnasien 22
	2.2.1 PISA-E 2000 23
	2.2.2 PISA-E 2003 23
	2.2.3 PISA-E 2006 24
	2.2.4 IQB-Studie 2008/2009 24
	2.3 Ergebnisse der nichtgymnasialen Schulformen 25
	2.3.1 PISA-E 2000 26
	2.3.2 PISA-E 2003 27
	2.3.3 PISA-E 2006 27
	2.3.4 IQB-Studie 2008/2009 28
	2.4 Ergebnisse der Grundschulen 30
	2.5 Zusammenfassung – Durchschnitt der Rangplätze 30
	2.5.1 Durchschnittliche Rangplätze (PISA-E- und IQB-Studien) 31
34	3 FRÜHERE UND INFORMELLE LÄNDER-DIAGNOSEN



Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch
elektronische Systeme.

© 2011, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin
Druck: Druckerei Franz Paffenholz GmbH, Bornheim.
Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-942775-70-0

40 4 THEMA „BILDUNGSGERECHTIGKEIT“ – SOZIALPOLITISCH RELEVANTE ERGEBNISSE	
4.1 Unterschiedliche kulturelle Hintergründe in den Familien	41
4.2 Schüler mit Migrationshintergrund.....	52

59 5 (HYPO-)THESEN ZU DEN HINTERGRÜNDE SCHULLEISTUNGSGEFÄLLES	
5.1 Bestätigte (Hypo-)Thesen.....	60
5.1.1 Differenzierungsgrad des Schulwesens.....	60
5.1.2 Form und Verbindlichkeit von Abschlussprüfungen beim mittleren Schulabschluss	63
5.1.3 Bildungs- bzw. Unterrichtsdichte.....	65
5.1.4 Bedingungen beim Zugang zu weiterführenden Schulen	69
5.1.5 Regierungskonstellationen	71
5.2 Nichtbestätigte (Hypo-)Thesen.....	72
5.2.1 Keine Korrelation Privatschule – Testergebnis!.....	72
5.2.2 Keine Korrelation Ganztagschule – Testergebnis!.....	75
5.2.3 Keine Korrelationen Bildungsausgaben – Testergebnis!	77
5.2.4 Irrweg: Quoten-Schulpolitik	79
5.3 Vorläufig nicht verifizier- bzw. falsifizierbare (Hypo-)Thesen.....	83
5.3.1 Verbindlichkeit von schulischen Lehr- bzw. Rahmenplänen	83
5.3.2 Lehrerbildung.....	84

85 6 VERÄNDERUNGEN IN DER SCHULPOLITIK BZW. DER SCHULSTRUKTUR	
---	--

88 7 AUSWEG BILDUNGSZENTRALISMUS?	
------------------------------------	--

91 EXPERTISE ZUR FRAGE DER VIER- ODER SECHSJÄHRIGKEIT DER GRUNDSCHULE Rainer H. Lehmann	
1. Primäre soziale Disparitäten am Ende der Grundschulzeit.....	91
2. Zur Aussagekraft von Vergleichen auf der Basis von Ländermittelwerten..	94
3. Zur Bedeutung von Schulformen als selektionsbedingten Lernmilieus	97
3.1 Zum Verhältnis kognitiver Grundfähigkeiten, fachlicher Kompetenzen, der Bildungsbeteiligung und des substanziellen Bildungserfolgs.....	98
3.2 Zum sekundären Beitrag von Merkmalen der sozialen Herkunft zur Bildungsbeteiligung und zum substanziellen Bildungserfolg.....	100
4. Zur Bedeutung der Schulformentscheidung für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern	105
5. Schlussbemerkung	108
Literatur.....	108

116 DIE AUTOREN	
------------------	--

116 ANSPRECHPARTNER IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG	
--	--

VORWORT

Anfang Dezember 2011 jährte es sich zum zehnten Mal, dass die ersten Ergebnisse eines PISA-Tests, damals PISA 2000, veröffentlicht wurden. Dieses Ereignis hat die Bildungsdebatte und die Bildungspolitik in Deutschland nachhaltig geprägt. Natürlich konnte und kann keine PISA-Studie umfassend Auskunft geben über Bildung in Deutschland. Denn getestet werden Fünfzehnjährige inmitten ihrer Entwicklung, zu einem Zeitpunkt, an dem eine Bildungslaufbahn nicht abgeschlossen ist. Außerdem ist nach unserem Verständnis Bildung mehr als PISA misst, auch die Bereiche Literatur, Geschichte, Geographie, Politik, Religion/Ethik, Kunst, Musik gehören dazu. Gleichwohl ist unbestreitbar, dass sich aus den PISA-Studien positive Effekte ergeben haben: Das Thema Bildung geriet wieder in die Schlagzeilen und auf vordere Plätze der politischen Agenda. Niemand kam mehr umhin, wie noch in den 1980er und 1990er Jahren, die damals schon vorhandenen zahlreichen Schulleistungsstudien inklusive der TIMSS (1996) weiterhin zu ignorieren. Die Kultusministerkonferenz hat nach PISA 2000 viele Verbesserungen beschlossen, u. a. die Festlegung länderübergreifender Standards; in fünfzehn Ländern wurde das Zentralabitur eingeführt, auch das ein Fortschritt zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit.

Zudem wurde die Frage nach innerdeutschen Leistungsvergleichen (PISA-E) beantwortet: Das Nord-Süd-Gefälle ist unverkennbar, zuletzt auch im sogenannten Bildungsatlas der Bertelsmann-Stiftung erneut belegt. Das dürfte auch mit hoher Unterrichtsdichte, hohem Verbindlichkeitsgrad der Lehrpläne, einem differenzierenden Schulsystem und anspruchsvollen, verbindlichen Abschlussprüfungen in allen Schulformen zusammenhängen. Wir haben daher den Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus gebeten,

unter dem Leistungsaspekt die PISA-Studien noch einmal intensiv auszuwerten, um deutlich zu machen, wo sich klare Folgerungen ergeben und wo offene Fragen bleiben, bei denen Klärungsbedarf besteht. Dabei waren wir uns bewusst, dass in der politischen Debatte neue integrative Schulstrukturen eine zentrale Rolle spielen, die Gemeinschaftsschule, und als ein Weg dorthin das sogenannte längere gemeinsame Lernen in der Grundschule (Klassen 5 und 6). Davon versprechen sich die Befürworter sowohl höhere Leistungen wie auch verbesserte soziale Integration. Ob das zutrifft und ob dafür gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen, das war die Frage, die wir Professor Dr. Rainer Lehmann, Erziehungswissenschaftler an der Humboldt-Universität zu Berlin, vorlegt haben. Beiden Autoren sei herzlich gedankt, dass sie unserer Bitte nachgekommen sind.

Berlin, im Dezember 2011



Michael Thielen
Generalsekretär der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

DAS SCHULLEISTUNGSGEFÄLLE IN DEUTSCHLAND

FAKTEN, DIAGNOSEN, HINTERGRÜNDE

Josef Kraus

ZUR EINFÜHRUNG

Die vorliegende kleine Studie versteht sich als eine Synopse, mit deren Hilfe das innerdeutsche Schulleistungsgefälle – soweit es empirisch erfassbar ist – transparent gemacht werden soll. Zu lange und zu oft wurde zum Beispiel von „dem“ deutschen PISA-Ergebnis gesprochen. „Das“ deutsche PISA-Ergebnis hat es freilich nie gegeben, denn es gibt – gemäß dem Bildungsföderalismus – sechzehn (!) deutsche PISA-Ergebnisse. Unter den sechzehn deutschen Ländern den Vergleich zu diskutieren, dürfte erheblich fruchtbarer sein, weil hier quasi Äpfel mit Äpfeln und Birnen mit Birnen verglichen werden können. Bei den internationalen Leistungsstudien müssen demgegenüber zu oft Äpfel mit Birnen verglichen werden. Vor allem ist noch zu wenig bekannt, dass es deutsche Länder gibt, die trotz durchaus schwieriger Schülerklientel im internationalen Vergleich an der Spitzen mithalten können, wohingegen sich andere deutsche Länder mit ihren Ergebnissen eher auf der Ebene der Ergebnisse von Schwellenländern wiederfinden.

Wenn sich bestimmte deutsche Länder permanent auch international an der Spitze sehen lassen können und andere deutsche Länder permanent weit hinten rangieren, dann muss das alarmieren. Dann zeigt dies aber auch, dass das Bildungsverständnis bestimmter deutscher Länder weit-aus bessere Ergebnisse zeigt als das Bildungsverständnis in anderen deutschen Ländern.

Die zahlreichen Tabellen* sollen dieses politisch brisante Gefälle bewusst ohne umfangreiche Interpretationstexte dokumentieren. Mit diesen Tabellen soll aber auch der Zugriff auf wichtige Schulleistungsdaten erleichtert werden. Das Auffinden dieser Tabellen gestaltet sich aufgrund des gigantischen Umfangs der einschlägigen Literatur allein der Jahre 2001 bis 2010 nämlich mittlerweile als äußerst aufwendig. Wer all diese Tabellen zusammensuchen will, muss mittlerweile Bände im Umfang von rund 10.000 Seiten bewältigen.

* Es wurden Studien berücksichtigt, die bis Mai 2011 vorlagen.

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN LÄNDERABKÜRZUNGEN

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
HB	Bremen
HH	Hamburg
HE	Hessen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SH	Schleswig-Holstein
TH	Thüringen

VERZEICHNIS DER FÜR SCHULFORMEN VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN

OS	Orientierungsstufe
HS	Hauptschule
WRS	Werkrealschule
RS	Realschule
SMBG	Schule mit mehreren Bildungsgängen
IGS	Integrierte Gesamtschule
GY	Gymnasium

ZUSAMMENFASSUNG IN THESEN

1. „Das“ deutsche PISA-Ergebnis gibt es nicht, sondern es gibt sechzehn deutsche Länderergebnisse. Grundsätzlich sind innerdeutsche Schulleistungsvergleiche erheblich aussagekräftiger als internationale. Innerdeutsche Leistungsvergleiche dokumentieren bei Schülern im Alter von fünfzehn Jahren regelmäßig und konstant ein Leistungsgefälle von eineinhalb bis zwei Schuljahren. Dieses Gefälle ist weit aus brisanter als ein beliebiger Rangplatz Deutschlands auf internationalen Rangskalen. International werden nämlich Systeme miteinander verglichen, die hinsichtlich ihrer Schülerpopulation (z. B. Migrantanteil) und ihres Menschenbildes (siehe „Drillschule“) nicht vergleichbar sind.
2. Innerdeutsche Schulleistungsstudien bestätigen tendenziell folgende Zusammenhänge:
 - Je differenzierter ein Schulwesen ist und je weniger Gesamtschulen ein deutsches Land hat, desto besser schneidet es ab. Dieses bessere Abschneiden kommt allen Schülerpopulationen zugute, auch Kindern aus sozial schwächeren Schichten oder mit Migrationshintergrund.
 - Wenn Abschlussprüfungen zum Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses verbindlich sind und wenn sie im betreffenden Land zentral durchgeführt werden, dann schneidet ein Land besser ab.
 - Je höher die Bildungsdichte ist, das heißt die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schullaufbahn, desto besser das Ergebnis eines Landes bei Leistungsstudien.
 - Je strenger und anspruchsvoller die Bedingungen beim Zugang zu weiterführenden Schulen sind, desto besser das Ergebnis eines Landes in allen Schulformen.
 - Länder, die in den vergangenen Jahrzehnten durchweg oder überwiegend von Unionsregierungen geführt wurden, schneiden aufgrund ihres ausgeprägten leistungs- und begabungsorientierten Verständnisses von Schulbildung durchwegs besser ab.

3. Nicht bestätigt werden kann eine Reihe an Vermutungen und Hypothesen, die in der öffentlichen Debatte gleichwohl stets eine große Rolle spielen:
 - Privatschulen in Deutschland schneiden in Schulleistungstests nicht besser ab. Deutsche Länder mit hohen Privatschulanteilen erzielen keine signifikant besseren Rangplätze.
 - Deutsche Länder mit hohen Anteilen an Ganztagschulen erzielen ebenfalls keine signifikant besseren Rangplätze.
 - Es gibt keine Korrelationen zwischen Bildungsausgaben und Testergebnis.
 - Es gibt keine Korrelation zwischen Quote an Studierberechtigten und Testergebnis. Im Gegenteil: Diese Korrelation ist tendenziell eher negativ. Das heißt: Die Erhöhung der Quote an Studierberechtigten geht eher einher mit einer Absenkung des schulischen Anspruchsniveaus und mit niedrigeren Testergebnissen.
 - Es gibt keine Korrelation zwischen hoher Quote an Studierberechtigten und wirtschaftlicher Prosperität.
4. Weiterreichender Untersuchungen bedürfen folgende Fragen:
 - Schneiden Länder mit einem höheren Grad an Verbindlichkeit von schulischen Lehr- bzw. Rahmenplänen besser ab? Vermutlich ja, denn Länder mit zentralen Abschlussprüfungen und damit per se einem höheren curricularen Verbindlichkeitsgrad erreichen bessere Rangplätze.
 - Hat die Art der Lehrerbildung einen Einfluss auf das Testergebnis eines Landes? Vermutlich ja, zumindest was den Differenzierungsgrad der Lehrämter betrifft. Denn Länder mit differenzierten Schulsystemen rangieren in den Ranglisten stets oben.

1 WARUM DIE INNERDEUTSCHEN SCHULLEISTUNGSVERGLEICHE WICHTIGER SIND ALS DIE INTERNATIONALEN

Die Jahre 2000 bis 2010 haben der Bildungspolitik und der Bildungsdebatte in Deutschland einen nie dagewesenen empirischen Schub gegeben. Tatsächlich tat man sich in Deutschland bis 1999 schwer mit Schulleistungsstudien. Zwar gab es ab den 1970er Jahren mehrere renommierte Untersuchungen vor allem zum Leistungsvermögen bzw. zu den Leistungsdefiziten der Integrierten Gesamtschule. In der öffentlichen Debatte freilich dominierte das bildungspolitische Wunschdenken. Leistungsbilanzen konnten da nur stören. Selbst als 1997 die *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) für die 9. Klassen aufgelegt wurde, wollte man in Deutschland nicht so recht wahrhaben, was die Schullandschaft in Deutschland auszeichnet – nämlich ein erhebliches Gefälle zwischen den vormals elf, nach 1990 sechzehn deutschen Ländern. Vielmehr war die Rede vom PISA-Schock, von einer neuen Bildungskatastrophe, von einem angeblich miserablen Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich, von einer angeblich ausgeprägten Bildungsungerechtigkeit und sozialen Selektivität des deutschen Bildungswesens. Dabei wird gern und geflissentlich übersehen, dass Deutschland bei PISA längst vermeintliche bildungspolitische Vorzeigeländer übertrifft, siehe Schweden; gern wird auch übersehen, dass es

in keinem anderen Land der Welt so gute Chancen gibt, auch ohne gymnasiale Bildung, nämlich vor allem über das hochdifferenzierte berufliche Bildungswesen, in Lohn und Brot kommen zu können. Das freilich sind Fakten, die die Protagonisten schulpolitischer Egalisierungsvisionen gerne beiseite drängen.

Überhaupt: Während andere Nationen die vielen internationalen Schulleistungsstudien relativ gelassen über sich ergehen ließen und als das ansahen, was diese Studien wiedergeben, nämlich einen kleinen Ausschnitt aus dem schulischen Lerngeschehen, verfiel Deutschlands öffentliche bzw. veröffentlichte Meinung schier in eine Weltuntergangsstimmung. Man maß sich nur noch an den vermeintlichen PISA-Siegerländern Finnland, Singapur, Japan, Südkorea, Kanada und leistete sich Äpfel-Birnen-Vergleiche abseits jeder Redlichkeit.

Wie schief solche Vergleiche ausfallen, mag das Beispiel des wiederholt an der Spitze der PISA-Tabelle rangierenden Finnlands belegen. Speziell zu Finnland ist festzuhalten: Finnische Schulen haben Umstände, die auf deutsche Verhältnisse nicht übertragbar sind. Zum einen hat Finnland eine ethnisch sehr homogene Bevölkerung, also keine Probleme mit der schulischen Integration von Migrantenkindern: Mit Stand vom Juli 2003 hatten von den finnischen Schülern nur 1,2 Prozent Eltern, die beide im Ausland geboren sind. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen für finnische Schulen optimal. Die durchschnittliche Klassenfrequenz liegt laut PISA 2003 bei 18,2 (in Deutschland bei 23,9). Ein herausragendes Merkmal des finnischen Systems ist sodann sein Fördersystem. Schwächere Schüler werden in Spezialkurse aufgenommen (ca. ein Sechstel der Schüler). Nicht vorbildhaft stehen die Finnen allerdings da, wenn es um die Zufriedenheit ihrer Schüler mit Schule geht. Die Weltgesundheitsorganisation WHO (World Health Organisation) hat dazu im Sommer 2004 die Studie *Health Behavior in School-aged Children* (HBSC-Study) veröffentlicht. In 35 Ländern Europas und Nordamerikas wurde unter anderem die Freude der 11- bis 15-jährigen Schüler an der Schule erfragt. Ergebnis: Hier rangiert Finnland auf Platz 35, also dem letzten. Bekannt ist auch, dass Finnland eine der international höchsten Quoten an jugendlichen Arbeitslosen, an Alkoholikern und an Suizidanten hat. Auf die Tatsache, dass Finnland in den Bereichen Physik, Chemie, Medizin bislang einen einzigen Nobelpreisträger (nämlich 1945 in Chemie) hervorgebracht hat, während es in diesen Fächern in Deutschland bislang 79 (Stand 2008) waren, sei ebenfalls hingewiesen.

Wie auch immer: Es mag ja interessant sein, welchen Rangplatz Deutschland bei einem internationalen Vergleich einnimmt. Allerdings sollte man nicht vergessen, dass es „das“ deutsche Testergebnis nicht gibt. Schulpolitik in Deutschland ist Ländersache, also gibt es sechzehn deutsche Testergebnisse. Und die haben es im Vergleich in sich, denn ein paar dieser Länder bewegen sich mit ihren Testergebnissen eher auf dem Niveau von Schwellenländern, während ein paar andere deutsche Länder auch im internationalen Vergleich ganz weit oben rangieren.

Das heißt: Es geht erst einmal um den innerdeutschen Vergleich, denn hier kann verglichen werden, was vergleichbar ist. Die hinsichtlich Schulleistung schwächeren deutschen Ländern sind also gut beraten, sich nicht an Finnland, Singapur, Japan oder Südkorea zu orientieren, sondern an denjenigen deutschen Ländern, die innerdeutsch Jahr für Jahr und Studie für Studie weit vorne stehen und international ganz oben mithalten. Legenden um Schulbildung in fernen Ländern helfen dem deutschen Schulwesen jedenfalls nicht weiter.

Weil der innerdeutsche Leistungsvergleich in den Jahren 2000 bis 2010 zu kurz gekommen ist, wird in der vorliegenden Broschüre das Hauptaugenmerk auf den innerdeutschen Vergleich gelegt. Und weil die dazugehörigen Tabellen auf zahllose Berichtsbände und Tausende von Seiten verstreut sind, wird nachfolgend mit vielen Tabellen gearbeitet.

Diese Tabellen und Skalen sind natürlich nicht das A und O der Bildungspolitik. Denn was in TIMSS, PISA, IGLU und Co. gemessen wird, ist nur ein Ausschnitt aus dem schulischen Lern- und Leistungsgeschehen. „Bildungs“-Tests sind die genannten und andere Test nicht – zumindest nicht gemäß einem Verständnis von breiter Allgemein- und Persönlichkeitsbildung. Schließlich ist bei weitem nicht alles, was Bildung ausmacht, messbar. PISA beispielsweise erfasst nicht nur nicht den ganzen Bereich der Persönlichkeitsbildung, sondern keineswegs auch so maßgebliche Bereiche wie sprachliches Ausdrucksvermögen, Fremdsprachenkenntnisse, Literaturverständnis, historisches, politisches, geographisches und wirtschaftliches Grundwissen, ästhetische Grundbildung, religiöse und ethische Grundbildung.

Gleichwohl muss man hinsichtlich schulischer Leistung und hinsichtlich des Bildungsanspruchs von einem signifikanten innerdeutschen Gefälle ausgehen. Dieses Gefälle mag in den ersten Jahren der Bundesrepublik

ein Nord-Süd-Gefälle gewesen sein. Mit Beginn der 1970er Jahre hat sich dieses Gefälle umgekehrt. Allein an den Tausenden von Schülern, die alljährlich im Zuge beruflicher Veränderungen ihrer Eltern quer durch die Republik ziehen mussten (typisch etwa die Familien von Berufs- oder Zeitsoldaten), war dieses Gefälle ablesbar. Mittlerweile sind die Anforderungen an die berufliche Mobilität noch erheblich gewachsen, so dass die Zahl der betroffenen Kinder wohl noch größer geworden sein dürfte. Sehr viele Familien und viele Lehrer wissen davon zu berichten: Zieht ein Kind mit seiner Familie aus dem Süden in den Norden Deutschlands, so gelang die schulische Integration in der Mehrzahl der Fälle erheblich leichter als bei einem Umzug in umgekehrter Richtung. Auch das ist Empirie, wenngleich keine statistisch belegbare. Aber auch heute noch gilt in vielen Fällen: Ohne dass die betreffenden Kinder etwas dafür könnten oder gar dümmer wären, verlieren sie bei einem solchen Wechsel aus dem Norden in den Süden oft ein Schuljahr. Die Probleme sind dabei umso größer, je höher die Klassenstufe ist. Aber auch „unten“ gelingt der Anschluss nicht immer: Ein Kind etwa, das aus der sechsten Klasse der Grundschule Brandenburgs oder der sechsten Klasse der (damaligen) Orientierungsstufe bzw. Förderstufe Niedersachsens in die siebte Klasse eines süddeutschen Gymnasiums wechselte, erlitt in vielen Fällen – ohne eigenes Verschulden – Schiffbruch.

Eine umfassende, empirisch belegbare Diagnose zum Süd-Nord-Gefälle in Sachen Schulleistung fehlte bis zu PISA 2000. Ab dem Jahr 2002 aber, dem Jahr der Veröffentlichung der PISA-E-Studie (E heißt innerdeutsche Erweiterungsstudie) konnten auf recht objektiver Basis innerdeutsche Schulleistungsdisparitäten diagnostiziert werden. Bereits das Ergebnis dieses ersten innerdeutschen Vergleichs war eindeutig: Innerhalb Deutschlands gibt es ein erhebliches Süd-Nord-Bildungsgefälle. Man muss dieses Gefälle nicht so krass beschreiben wie der damalige Innenminister und spätere vorübergehende Ministerpräsident von Niedersachsen, Gerhard Glogowski (SPD). Dieser brachte das Süd-Nord-Gefälle Mitte April 1998 auf folgenden Nenner: „Zieht ein bayerisches Kind hierher, muss es sich erst mal zwei Jahre hängenlassen, damit es das niedrige niedersächsische Niveau erreicht.“ Man muss es auch nicht so hart formulieren, wie es Berlins damaliger Finanzsenator Sarrazin im Februar 2008 tat. Sarrazin sagte damals, dass die Schüler in Bayern ohne Schulabschluss mehr könnten als „unsere in Berlin mit Abschluss“.

Bezüglich Schulbildung gibt es in Deutschland jedenfalls eine zweifache Gerechtigkeitslücke. Ungerechtigkeit Nummer 1 ist, dass Schüler der deutschen PISA-Siegerländer offenbar in vielen Schulbereichen mehr leisten als andere, aber trotzdem die niedrigeren Abiturientenquoten haben. Umgekehrt: Schüler anderer Bundesländer bekommen für einen erheblich geringeren Leistungspreis Abschlusszeugnisse und Studierberechtigungen ausgehändigt. Ungerechtigkeit Nummer 2 besteht darin, dass die Schüler in Bundesländern, die bei PISA schwach abgeschnitten haben, schlicht und einfach schlechter auf ihren Bildungsweg in Studium oder Berufsausbildung vorbereitet werden.

Solche Ungerechtigkeiten spiegeln sich auch in der schulischen Notengebung wider. Die nachfolgende Tabelle gibt zu erkennen, dass Schüler in Deutschland weitestgehend die gleichen Noten bekommen, obwohl ihre Leistungen in objektiven Tests sehr unterschiedlich ausfallen und zwischen den schwächsten und den leistungsfähigsten Ländern bis zu zwei Schuljahre Leistungsfortschritt liegen.

Land	Mathematik-Noten der an PISA-E 2006 beteiligten Schüler
BW	3,09
BY	3,28
BE	3,28
BB	3,26
HB	3,30
HH	3,27
HE	3,28
MV	3,23
NI	3,33
NW	3,36
RP	3,22
SL	3,14
SN	3,01
ST	3,12
SH	3,27
TH	2,92

Das allerdings Erfreuliche am innerdeutschen schulischen Leistungsgefälle ist, dass man wenigstens in einigen Teilen Deutschlands weiß, wie man leistungsfähige Schule macht. Der PISA-Rückstand der Nord- und Westdeutschen ist ansonsten nicht unmittelbar das Verschulden der Schulpolitik der Jahre um 2000. Schuldhaft handeln würde dortige Schulpolitik nur, wenn sie aus den PISA-Attesten keine oder die falschen Konsequenzen zöge. Ebenso wenig ist der Vorsprung der Süddeutschen das Verdienst der seit dem Jahr 2000 dort praktizierten Bildungspolitik, sondern Ergebnis einer schulischen Substanz, die über Jahrzehnte geschaffen wurde. Allerdings schrumpft eine ehemals solide Substanz, wenn man sich eigensinnig von den Grundlagen dieses Qualitätsvorsprungs verabschiedet.

2 SECHZEHN LÄNDER-DIAGNOSEN DER EMPIRISCHEN LEISTUNGS- FORSCHUNG

Nachfolgend werden die Ergebnisse und die jeweiligen innerdeutschen Rangplätze der 16 deutschen Länder in fünf verschiedenen Leistungsstudien dargestellt. Es handelt sich dabei um PISA 2000-E, PISA 2003-E, PISA 2006-E, IGLU 2006-E, ferner um die Studie „Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich“ des IQB = Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) der Jahre 2008/2009.

PISA steht für *Programme for International Student Assessment*, PISA-„E“ für die nationale, das heißt: innerdeutsche, Erweiterungsstudie. Hier wurden Fünfzehnjährige getestet. IGLU steht für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, IGLU-„E“ für die national, das heißt: innerdeutsche, IGLU-Erweiterungsstudie. Hier wurden Viertklässler getestet. Auf internationaler Ebene heißt die IGLU-Studie PIRLS (PIRLS = *Progress in International Reading Literacy Study*). Die IQB-Studie sollte PISA-E 2009 ersetzen. PISA 2009 wurde zwar international durchgeführt, aber nicht national, das heißt innerdeutsch, erweitert. Anstelle der PISA-E-Studie trat 2009 die IQB-Studie, mit der Neuntklässler getestet wurden. Mit diesem IQB-Vergleich sollte die Umsetzung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss untersucht werden.

2.1 ERGEBNISSE ÜBER ALLE SCHULFORMEN HINWEG

2.1.1 PISA-E 2000

Während bei PISA 2000 für den internationalen Vergleich rund 5.000 Schüler aus 219 deutschen Schulen beteiligt waren, wurden in PISA-E 2000 48.000 Schüler aus 1.479 deutschen Schulen einbezogen, und zwar aus 293 Hauptschulen, 246 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, 178 Integrierten Gesamtschulen, 339 Realschulen, 400 Gymnasien und 23 Berufsschulen. Schwerpunkt der Testung war hier das Leseverständnis.

Land	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
BW	500	2	512	2	505	2
BY	510	1	516	1	508	1
BE*						
BB	459	12	472	13	470	13
HB	448	14	452	14	461	14
HH*						
HE	476	9	486	8	481	8
MV	467	11	484	9	478	9
NI	474	10	478	11	476	11
NW	482	6	480	10	478	9
RP	485	4	488	6	489	5
SL	484	5	487	7	485	7
SN	491	3	501	3	499	3
ST	455	13	477	12	471	12
SH	478	8	490	5	486	6
TH	482	6	493	4	495	4
Deutschland	484		490		487	

* Berlin und Hamburg erreichten das notwendige Quorum der Beteiligung nicht und wurden deshalb nicht ausgewertet.

2.1.2 PISA-E 2003

Während bei PISA 2003 für den internationalen Vergleich rund 4.660 Schüler aus 220 deutschen Schulen beteiligt waren, wurden in PISA-E 2003 etwa 45.000 Schüler aus 1.527 deutschen Schulen einbezogen, und zwar aus 270 Hauptschulen, 250 Schulen mit mehreren Bildungsgängen,

221 Integrierten Gesamtschulen, 309 Realschulen, 415 Gymnasien, 52 Berufsschulen und 10 Sonder-/Förderschulen. Schwerpunkt der Testung war hier das Mathematikverständnis.

Land	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
BW	507	2	512	3	513	3
BY	518	1	533	1	530	1
BE	481	10	488	13	493	10
BB	478	14	492	12	486	15
HB	467	16	471	16	477	16
HH	478	13	481	15	487	14
HE	484	8	497	8	489	12
MV	473	15	493	10	491	11
NI	481	10	494	9	498	7
NW	480	12	486	14	489	13
RP	485	6	493	11	497	8
SL	485	6	498	6	504	5
SN	504	3	523	2	522	2
ST	482	9	502	5	503	6
SH	488	5	497	7	497	8
TH	494	4	510	4	508	4
Deutschland	491		503		502	

2.1.3 PISA-E 2006

Während bei PISA 2006 für den internationalen Vergleich knapp 5.000 Schüler aus 230 deutschen Schulen beteiligt waren, wurden in PISA-E 2006 etwa 40.000 Schüler aus 1.509 deutschen Schulen einbezogen, und zwar aus 258 Hauptschulen, 223 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, 246 Integrierten Gesamtschulen, 303 Realschulen, 413 Gymnasien, 42 Berufsschulen und 13 Sonder-/Förderschulen. Schwerpunkt der Testung war hier das naturwissenschaftliche Verständnis.

Land	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
BW	500	3	516	3	523	4
BY	511	2	522	2	533	2
BE	488	9	495	12	508	11
BB	486	11	500	5	514	8
HB	474	16	478	16	485	16
HH	476	15	488	15	497	15
HE	492	7	500	5	507	12
MV	480	14	500	5	515	7
NI	484	13	489	14	506	13
NW	490	8	493	13	503	14
RP	499	5	500	5	516	6
SL	497	6	498	10	512	9
SN	512	1	523	1	541	1
ST	487	10	499	9	518	5
SH	485	12	497	11	510	10
TH	500	3	509	4	530	3
D	495		504			

2.1.4 IQB-Studie 2008/2009

An der IQB-Studie waren gut 36.000 Schüler aus 1.466 Schulen beteiligt, und zwar rund 31.500 Schüler mit Englisch als erster Fremdsprache sowie rund 6.000 Schüler mit Französisch als erster Fremdsprache. Da letztere Schülerschaft aus nur sechs der sechzehn deutschen Länder stammt, wird nachfolgend auf die Darstellung der Ergebnisse der Französisch-Ergebnisse verzichtet.

	<i>Lesekompetenz Deutsch, alle Neuntklässler</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>	<i>Testleistung Englisch, Lese- verstehen, alle Neuntklässler</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>	<i>Testleistung Englisch, Hörverstehen, alle Neunt- klässler</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>
BW	504	3	507	2	511	2
BY	509	1	521	1	521	1
BE	480	15	487	9	488	8
BB	485	13	468	15	449	16
HB	469	16	467	16	480	10
HH	484	14	490	7	506	3
HE	492	8	501	4	504	4
MV	493	7	481	14	463	14
NI	490	10	484	12	486	9
NW	490	10	499	5	500	5
RP	497	4	502	3	499	6
SL	492	8	483	13	473	11
SN	508	2	489	8	466	13
ST	496	6	486	10	461	15
SH	488	12	492	6	499	6
TH	497	4	486	10	470	12
D	496		500		500	

2.2 ERGEBNISSE DER LÄNDER IN DEN GYMNASIEN

In allen vier innerdeutschen Vergleichsstudien wurden die Ergebnisse der Gymnasien gesondert ausgewiesen. Auf die differenzierte Berechnung der Ergebnisse der anderen Schulformen wurde verzichtet, wiewohl dies wegen der oben genannten durchaus repräsentativen Zahl an beteiligten Schulen durchaus möglich gewesen wäre. Bezeichnend ist nicht nur, dass die Gymnasien – aufgrund ihrer Schulpopulation erwartungsgemäß – die mit Abstand besten Ergebnisse unter allen Schulformen erreichten, sondern dass die Gymnasien in allen Bundesländern Werte erreichten, die im internationalen Vergleich auf der Höhe der Spitzenreiter bzw. sogar weit darüber hinaus rangierten. Das Gymnasium in Deutschland ist damit auch hinsichtlich der mit PISA getesteten Fertigkeiten die mit Abstand erfolgreichste Schulform der Welt.

2.2.1 PISA-E 2000 – Ergebnisse der Länder in den Gymnasien

Land	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
BW	582	4	576	4	588	2
BY	593	1	599	1	587	3
BE	568	10	565	12	574	8
BB	552	15	550	15	554	14
HB	547	16	547	16	551	15
HH	563	13	552	14	559	13
HE	568	10	568	10	561	12
MV	566	12	577	3	577	7
NI	584	2	575	6	579	5
NW	581	7	567	11	569	11
RP	582	4	570	9	573	9
SL	570	9	572	8	572	10
SN	582	4	576	4	582	4
ST	553	14	561	13	551	16
SH	584	2	590	2	595	1
TH	571	8	574	7	579	6

2.2.2 PISA-E 2003 – Ergebnisse der Länder in den Gymnasien

Land	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
BW	591	2	599	3	599	3
BY	593	1	613	1	611	2
BE	565	14	567	15	584	12
BB	561	16	571	13	571	16
HB	564	15	562	16	574	15
HH	576	9	570	14	583	13
HE	569	12	584	10	576	14
MV	569	12	590	6	591	9
NI	578	7	588	7	593	7
NW	576	9	578	12	587	11
RP	580	5	586	8	591	9
SL	578	7	581	11	594	6
SN	584	4	604	2	612	1
ST	570	11	586	8	593	7
SH	585	3	591	5	598	4
TH	580	5	592	4	598	4

2.2.3 PISA-E 2006 – Ergebnisse der Länder in den Gymnasien

Land	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
BW	587	3	605	2	609	4
BY	598	1	608	1	619	1
BE	585	7	585	10	601	9
BB	585	7	591	5	600	11
HB	569	16	566	16	572	16
HH	573	13	580	14	589	14
HE	586	5	591	5	595	12
MV	573	13	586	9	601	9
NI	570	15	570	15	588	15
NW	583	10	587	8	594	13
RP	590	2	590	7	610	3
SL	586	5	584	11	605	8
SN	587	3	599	3	619	1
ST	579	12	581	13	606	6
SH	585	7	596	4	607	5
TH	581	11	582	12	606	6

2.2.4 IQB-Studie 2008/2009 – Ergebnisse der Länder in den Gymnasien

	<i>Lesekompetenz Deutsch, alle Neuntklässler GYM</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>	<i>Testleistung Englisch, Lese- verstehen, alle Neuntklässler GYM</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>	<i>Testleistung Englisch, Hörverstehen, alle Neunt- klässler GYM</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>
BW	575	4	587	2	592	3
BY	580	2	606	1	614	1
BE	552	12	572	10	571	10
BB	546	16	545	16	521	16
HB	549	14	563	14	574	8
HH	554	11	576	9	598	2
HE	549	14	570	11	574	8
MV	550	13	553	15	540	15
NI	573	5	570	111	570	11
NW	563	9	582	5	586	4
RP	565	7	586	3	585	6
SL	577	3	584	4	586	4
SN	585	1	579	6	556	12

	<i>Lesekompetenz Deutsch, alle Neuntklässler GYM</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>	<i>Testleistung Englisch, Lese- verstehen, alle Neuntklässler GYM</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>	<i>Testleistung Englisch, Hörverstehen, alle Neunt- klässler GYM</i>	<i>Inner- deutscher Rangplatz</i>
ST	569	6	578	7	546	7
SH	564	8	578	7	583	7
TH	563	9	568	13	550	13
D	567		582		584	

2.3 ERGEBNISSE DER NICHTGYMNASIALEN SCHULFORMEN

Auf die Dokumentation der Ergebnisse der nichtgymnasialen Schulformen wurde in den offiziellen Testberichten verzichtet. Ob dieser Verzicht forschungsmethodische oder politische Gründe hat, sei dahingestellt. Allerdings ist es möglich zu errechnen, wie in den einzelnen deutschen Ländern die nichtgymnasialen Schulformen in der Summe abgeschnitten haben. Diese Berechnung ist möglich und zulässig, denn es liegen die Gesamtergebnisse der Bundesländer, die Gymnasialergebnisse und die jeweiligen Schüleranteile an den Gymnasien vor.

Aus den entsprechenden Berechnungen ergibt sich im nichtgymnasialen Schulbereich ein zum Teil noch markanteres Süd-Nord-Gefälle hinsichtlich PISA-Leistung als beim summarischen Vergleich über alle Schulformen hinweg. Es fällt jedenfalls auf, dass das Süd-Nord-Gefälle bei den Gymnasien weniger steil ausgeprägt ist. Das kann damit zu tun haben, dass es in Deutschland keine Schulform gibt, deren Identität und deren Festhalten an traditionellen Standards so ausgeprägt ist wie an den Gymnasien. Letztere haben deutschlandweit offenbar noch am ehesten ein gemeinsames Bildungsziel und einen vergleichbaren Leistungsanspruch. Man darf zudem vermuten, dass sich die Gymnasien sogar in sog. Reformländern am erfolgreichsten gegen Nivellierungen zur Wehr gesetzt haben. Umgekehrt haben die „schwachen“ deutschen Länder mit ihren „Reformen“ der letzten drei Jahrzehnte eher die nichtgymnasialen Schulformen geschwächt.

Anmerkung zu den nachfolgenden Tabellen: Es werden hier nur die jeweiligen Testschwerpunkte ausgewiesen. Bei PISA-E 2000 also der Testschwerpunkt Lesen, bei PISA-E 2003 der Testschwerpunkt Mathematik und bei PISA-E 2006 der Testschwerpunkt Naturwissenschaften.

2.3.1 PISA-E-Werte 2000 der nichtgymnasialen Schulformen

	<i>PISA-Wert Lesen alle Schüler</i>	<i>PISA-Wert Lesen Gymna- siasten</i>	<i>Anteil Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>Anteil Nicht- Gymnasias- ten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>PISA-Wert Lesen Nicht- Gymnasiasten</i>	<i>Rangplatz nicht- gymnasiale Schulformen</i>
BW	500	582	28,9	71,1	467	2
BY	510	593	26,6	73,4	480	1
BE*						
BB	459	552	28,8	71,2	421	12
HB	448	547	29,6	70,4	406	14
HH*						
HE	476	568	31,4	68,6	434	10
MV	467	566	25,7	74,3	433	11
NI	474	584	24,8	75,2	438	9
NW	482	581	30,0	70,0	440	7
RP	485	582	25,6	74,4	451	4
SL	484	570	28,5	71,5	450	5
SN	491	582	27,7	72,3	456	3
ST	455	553	28,3	71,7	416	13
SH	478	584	26,2	73,8	440	7
TH	482	571	26,7	73,3	450	5

* Berlin und Hamburg erreichten das notwendige Quorum der Beteiligung nicht und wurden deshalb nicht ausgewertet.

2.3.2 PISA-E-Werte 2003 der nichtgymnasialen Schulformen

	<i>PISA-Wert Mathematik alle Schüler</i>	<i>PISA-Wert Mathematik Gymnasiasten</i>	<i>Anteil Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>Anteil Nicht-Gym- nasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>PISA-Wert Mathematik Nicht- Gymnasiasten</i>	<i>Rangplatz nicht- gymnasiale Schul- formen</i>
BW	512	599	27,8	72,2	479	3
BY	533	613	26,3	73,7	504	1
BE	488	567	34,5	65,5	446	14
BB	492	571	30,8	69,2	456	12
HB	471	562	30,6	69,4	431	16
HH	481	570	33,4	66,6	436	15
HE	497	584	31,7	68,3	457	11
MV	493	590	25,8	74,2	459	10
NI	494	588	26,6	73,4	460	9
NW	486	578	28,8	71,2	449	13
RP	493	586	25,8	74,2	461	8
SL	498	581	25,7	74,3	469	5
SN	523	604	32,0	68,0	485	2
ST	502	586	30,6	69,4	465	6
SH	497	591	25,2	74,8	465	6
TH	510	592	30,5	69,5	473	4

2.3.3 PISA-E-Werte 2006 der nichtgymnasialen Schulformen

	<i>PISA-Wert NatWi alle Schüler</i>	<i>PISA-Wert NatWi Gymnasiasten</i>	<i>Anteil Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>Anteil Nicht-Gym- nasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>PISA-Wert NatWi Nicht- Gymnasiasten</i>	<i>Rangplatz nicht- gymnasiale Schul- formen</i>
BW	523	609	29,5	70,5	487	4
BY	533	619	27,5	72,5	500	2
BE	508	601	36,3	63,7	454	14
BB	514	600	33,2	66,8	471	11
HB	485	572	31,8	68,2	444	16
HH	497	589	35,7	64,3	446	15
HE	507	595	32,0	68,0	466	12
MV	515	601	32,5	67,5	474	6
NI	506	588	28,9	71,1	473	9
NW	503	594	29,3	70,7	465	13

	<i>PISA-Wert NatWi alle Schüler</i>	<i>PISA-Wert NatWi Gymnasiasten</i>	<i>Anteil Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>Anteil Nicht-Gym- nasiasten an allen Schülern in Prozent</i>	<i>PISA-Wert NatWi Nicht- Gymnasiasten</i>	<i>Rangplatz nicht- gymnasiale Schul- formen</i>
RP	516	610	28,1	71,9	479	5
SL	512	605	29,2	70,8	474	6
SN	541	619	32,0	68,0	504	1
ST	518	606	33,9	66,1	473	9
SH	510	607	26,9	73,1	474	6
TH	530	606	34,7	65,3	490	3

2.3.4 IQB-Studie 2008/2009 – Ergebnisse der nichtgymnasialen Schulformen

	<i>Gymnasiasten Anteil in Prozent</i>	<i>Punkte Deutsch Lesen alle Schüler</i>	<i>Punkte Deutsch Lesen Gymnasiasten</i>	<i>Punkte Deutsch Lesen Nichtgymnasiasten</i>	<i>Rang nicht- gymnasiale Schulformen</i>
BW	30,8	504	575	473	2
BY	30,3	509	580	478	1
BE	38,5	480	552	434	15
BB	40,2	485	546	444	13
HB	36,5	469	549	423	16
HH	41,2	484	554	435	14
HE	38,8	492	549	455	6
MV	40,6	493	550	454	8
NI	35,3	490	573	445	12
NW	32,7	490	563	454	8
RP	33,4	497	565	462	4
SL	33,0	492	577	451	10
SN	36,5	508	585	463	3
ST	38,3	496	569	451	10
SH	30,0	488	564	456	5
TH	39,3	497	563	455	6
D		496	567		

	<i>Gymnasiasten Anteil in Prozent</i>	<i>Punkte Englisch Lesen alle Schüler</i>	<i>Punkte Englisch Lesen Gymnasiasten</i>	<i>Punkte Englisch Lesen Nichtgymnasiasten</i>	<i>Rang nicht- gymnasiale Schulformen</i>
BW	30,8	507	587	471	2
BY	30,3	521	606	483	1
BE	38,5	487	572	434	9
BB	40,2	468	545	416	15
HB	36,5	467	563	412	16
HH	41,2	490	576	430	13
HE	38,8	501	570	458	5
MV	40,6	481	553	431	12
NI	35,3	484	570	437	7
NW	32,7	499	582	459	3
RP	33,4	502	586	459	3
SL	33,0	483	584	433	10
SN	36,5	489	579	437	7
ST	38,3	486	578	429	14
SH	30,0	492	578	456	6
TH	39,3	486	568	433	10
D		500	582		

Unter anderem fällt auf: Einzelne deutsche Spitzenländer erreichen bzw. übertreffen auch ohne ihre Gymnasiasten die gesamte Schülerschaft anderer deutscher Länder inkl. deren Gymnasiasten. Das Gefälle zwischen den Bundesländern – hier als Bandbreite zwischen dem jeweils besten und schwächsten deutschen Land – ist also am geringsten bei den PISA-Werten der Gymnasien und am größten bei den nichtgymnasialen Schulformen. Widerlegt ist damit auch die Behauptung, die deutschen Siegerländer hätten ihr gutes PISA-Ergebnis vor allem mit den Gymnasien gemacht. Ferner: Die PISA-Ergebnisse der Gymnasien sind quer durch Deutschland relativ ausgewogen. Das heißt zugleich: Mehrere Bundesländer fallen mit ihren ausschließlich nichtgymnasialen PISA-Werten auf virtuelle internationale PISA-Ränge im Umfeld der PISA-„Schlusslichter“, etwa Mexiko und Brasilien, zurück. In den umfangreichen Berichtsbänden zu den PISA-E-Studien ist ferner nachzulesen, dass die deutschen Siegerländer die wenigsten Schüler in der untersten der PISA-Kompetenzstufen und am meisten Schüler in der obersten PISA-Kompetenzstufe haben. Zugleich ist die Differenz zwischen den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schwächsten Schülern bei den innerdeutschen Siegerländern geringer als in deutschen Ländern mit schwächeren PISA-Ergebnissen.

2.4 ERGEBNISSE DER GRUNDSCHULEN

Im Jahr 2006 wurde erstmals eine nationale Erweiterungsstudie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-„E“) durchgeführt. An ihr waren in den 16 deutschen Ländern insgesamt 7.899 Schüler aus 405 Schulen beteiligt. Die IGLU-Skala ist zwar auch mit einem Mittelwert von 500 definiert, insgesamt sind die Skalenwerte mit den PISA-Werten nur bedingt vergleichbar, weil die Länder, die an der internationalen IGLU-Studie teilnahmen, zum Teil andere sind als diejenigen, die an den PISA-Studien teilnahmen.

	IGLU-E 2006 Skala Lesen	innerdeutscher Rangplatz
BW	550	7
BY	562	2
BE	525	15
BB	540	12
HB	522	16
HH	528	14
HE	536	13
MV	553	6
NI	544	9
NW	543	11
RP	554	5
SL	550	7
SN	556	3
ST	555	4
SH	544	9
TH	564	1
D	548	

2.5 ZUSAMMENFASSUNG – DURCHSCHNITT DER RANGPLÄTZE

Die Berechnung der durchschnittlichen Rangplätze der deutschen Länder bei den vier oben dargestellten Leistungsstudien samt ihren Subtests ist keine wissenschaftlich übliche Methode. Gleichwohl dokumentieren die durchschnittlichen Rangplätze, dass es über die Jahre und über die verschiedenen Testdurchführungen hinweg immer wieder die gleichen Länder sind, die ganz vorne, stets in der Mitte oder überwiegend am Ende des innerdeutschen Schulleistungsskala stehen.

2.5.1 Durchschnittliche Rangplätze (PISA-E- und IQB-Studien)

	über alle Schulformen hinweg	Gymnasien	nichtgymnasiale Schulformen
BW	2,58	3,00	2,60
BY	1,25	1,33	1,20
BE	10,78	10,75	13,00
BB	12,25	13,33	12,60
HB	15,00	14,75	15,60
HH	12,33	11,58	14,25
HE	7,75	10,25	8,80
MV	10,50	10,25	9,40
NI	10,75	8,83	9,20
NW	9,92	9,17	8,80
RP	5,75	6,00	4,80
SL	7,75	7,16	7,20
SN	3,50	3,75	3,20
ST	9,33	10,58	10,40
SH	8,00	4,58	6,00
TH	5,15	8,16	5,60

Betrachtet man diese Ergebnisse, so lassen sich die sechzehn deutschen Länder schulpolitisch und hinsichtlich Testleistungen in vier Kategorien einteilen.

Die „Spitzenreiter“ sind Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen. Diese Länder zeichnen sich durch ein differenziertes Schulwesen sowie hohe Ansprüche beim Zugang zu weiterführenden Schulen und bei Schulabschlussprüfungen aus. Die Schulpolitik dieser (durchweg unionsregierten) Länder wird deutschlandweit wohl am intensivsten getragen vom Grundsatz einer leistungs- und begabungsorientierten Schule.

Das „Verfolgerfeld“ stellen die Länder Thüringen und Rheinland-Pfalz dar. Beide Länder, wiewohl von Landesregierungen gegensätzlicher Konstellation geprägt, positionieren sich bei Schulleistungstests in der Sekundarstufe I regelmäßig zwischen Spitzengruppe und Mittelfeld. Bei Thüringen – das übrigens bei IGLU ganz vorn rangiert – spielt dabei eine Rolle, dass es sich nach 1990 zunächst an den süddeutschen Ländern orientierte, bei Rheinland-Pfalz kommt zum Tragen, dass es zwar teilintegrierte Schulformen forciert, dies aber vergleichsweise dezent tut,

und dass es von einer soliden Substanz früherer Jahrzehnte zehrt. (Immerhin war Rheinland-Pfalz bis 1990 das Land mit der stärksten Hauptschule in ganz Deutschland.)

Hinter diesen fünf Ländern tut sich ein breites, auch heterogenes „Mittelfeld“ von sieben Ländern auf: vorne gestellt von Hessen, dem Saarland und Schleswig-Holstein, gefolgt dann von Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen.

Die „Schlusslichter“ sind Brandenburg und die drei Stadtstaaten. Im Falle von Brandenburg ist das nur dann überraschend, wenn man nicht bedenkt, dass sich Brandenburg nach 1990 vor allem an der schulpolitischen Programmatik des damals SPD-regierten Landes NRW bzw. den nicht einmal in NRW realisierbaren egalitären Schulvisionen orientiert und flächendeckend die Gesamtschule einführte. Im Falle der drei Stadtstaaten überrascht das Ergebnis eher nicht. Freilich muss man den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg einräumen, dass sie die sozial und ethnisch heterogenste Schülerschaft haben. Nicht zu vergessen sei aber auch, dass diese vier Länder ihr Schulsystem – überwiegend unter SPD-Schulpolitik – am weitestreichend egalisierten und liberalisierten.

Angefügt sei auch ein Wort zu der regelmäßig nicht nur in der Post-SED neu aufgelegten nostalgischen Behauptung, das wiedervereinigte Deutschland hätte mehr Elemente des DDR-Schulsystems übernehmen müssen. Sachsen sowie Thüringen hätten nach dieser Argumentation deshalb so gut abgeschnitten, weil sie die Vorzüge des DDR-Schulsystems weitergetragen hätten. Mit einer solchen Behauptung werden Realitäten auf den Kopf gestellt. Thüringen und Sachsen rangieren nämlich deshalb mit vorne, weil sie sich nach der „Wende“ vor allem an der Schulpolitik von unionsregierten Ländern orientiert haben. Andere ostdeutsche Länder, die ja die gleiche DDR-Substanz hatten, nämlich Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg, liegen bei allen Leistungsvergleichen im unteren Mittelbereich oder weit hinten am Ende der innerdeutschen Ranglisten. Sie haben sich nach der Wende bzw. ab Mitte und Ende der 1990er Jahre vor allem an westdeutscher SPD-Schulpolitik ausgerichtet. Überhaupt nicht konkurrenzfähig war das DDR-Schulsystem ansonsten mit den Kenntnissen seiner Schüler in den Fremdsprachen. Sehr einseitig, nämlich ideologisch geprägt, waren die Kenntnisse der DDR-Schüler in Fächern wie Geschichte, Geographie,

Wirtschaft, Politik. Die Quote der Schüler, die in der DDR auf direktem Weg das Abitur machen konnten, lag bis weit in die 1980er Jahre hinein bei acht Prozent. Auf diesen Weg zum Abitur durften sich in der Regel ohnehin nur Kinder aus nicht-bürgerlichen oder aus ideologisch zuverlässigen Elternhäusern machen. All dies sei nicht vergessen.

3 FRÜHERE UND INFORMELLE LÄNDER-DIAGNOSEN

Schulforschung in Deutschland war lange Zeit nicht gerade fleißig, wenn es um die wissenschaftliche Untersuchung von Bildungs-„Produkten“ ging. Gelegentlich aber tauchten interessante Studien auf.

Spätestens 1997 hätten die Alarmglocken schrillen müssen. Damals kam die TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) auf den Markt. Diese TIMSS war angelegt als Untersuchung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Schüler in 45 Ländern, und zwar in drei Altersgruppen: unter neunjährigen Schülern der Grund- bzw. Primarschule (TIMSS I), unter Schülern der 7. und 8. Jahrgangsstufe (TIMSS II) und unter Schülern der gymnasialen Oberstufe sowie der beruflichen Voll- und Teilzeitschulen (TIMSS III). An TIMSS I hatte Deutschland nicht teilgenommen. Leider, wird man im Nachhinein sagen, denn mögliche Defizitanalysen im Grundschulbereich wären sehr hilfreich für die Interpretation der deutschen TIMSS-II-Ergebnisse gewesen. An der Untersuchung in der „Mittelstufe“ TIMSS II waren fünfzehn Bundesländer (ohne Baden-Württemberg) beteiligt, an der Oberstufenstudie alle sechzehn.

Pikant war die Art der Veröffentlichung der Ergebnisse von TIMSS II: In einer vertraulichen Fassung für die Kultusministerkonferenz (KMK) waren neben dem im internationalen

Vergleich durchschnittlichen Abschneiden Deutschlands folgende – nicht ganz neue, aber in dieser Deutlichkeit selten wissenschaftlich fixierte – Ergebnisse enthalten: Es gibt in Deutschland bei Schülern der 8. Klasse zwischen einem Bundesland A und einem Bundesland B ein Leistungsgefälle von 1,5 Jahren. Außerdem schneiden die Gesamtschulen erheblich schlechter als die Realschulen und Gymnasien ab; sie befinden sich auf dem Niveau der Hauptschulen. Im Februar 1997 ging das für den deutschen TIMSS-Part federführende Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) vor die Öffentlichkeit, und siehe da: Die Unterschiede zwischen Land A und B waren in der Studie nicht mehr enthalten. Es begann ein lebhaftes Rätselraten: Bald stellte sich heraus, dass A für Bayern und B für Nordrhein-Westfalen stand. Dieser A-/B-Vergleich ist erst in der TIMSS-Buchfassung vom Mai 1997 wieder enthalten.

Brisant ist auch die TIMSS III des Jahres 1998, denn das innerdeutsche Leistungsgefälle hat sich hier erneut verifiziert. NRW-Schüler des Leistungskurses Mathematik erreichten im TIMSS-III-Test durchschnittlich 113, bayerische Schüler 126 und baden-württembergische Schüler 133 Punkte. Man geht davon aus, dass eine Differenz von zehn Punkten einem Schuljahr entspricht. (Am Rande: In Baden-Württemberg ist Mathematik Pflicht-Abiturfach!) Ferner stellte sich heraus, dass ein und dieselbe Leistung um bis zu zwei Noten unterschiedlich streng bewertet wird. Dazu sagte Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1998 in einem Interview: „Man kann je nach Bundesland für dieselben Leistungen unterschiedliche Zensuren bekommen. Im unteren Bereich beträgt die Differenz eher zwei Noten, im oberen eine Zensurenstufe.“ Das heißt konkret: Eine Sechs in Bayern oder Baden-Württemberg kann in einem anderen Bundesland eine Vier sein und umgekehrt.

Es sind auch nicht allein die TIMSS, PISA-, IGLU- und IQB-Studien, die das innerdeutsche Süd-Nord-Gefälle dokumentieren. Auch andere Studien belegen dies punktuell oder in größerem Stil.

Beispiel 1

Im Jahr 1998 wurden die Leistungen Hamburger Grundschüler mit den Leistungen von 1.770 Schülern aus fast dem ganzen Bundesgebiet verglichen (Name der Studie: LAU 5 = Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen). Man mag über die bundesweite Stichprobe aus dreizehn anderen Bundes-

ländern und deren Repräsentativität diskutieren, fest steht immerhin, dass Hamburgs Schüler hier anhand des Kombinierten Schulleistungstests Hamburg für 4./5. Klassen mit einem erreichten Mittelwert von 67,4 auffällig hinter dem Bundesdurchschnitt von 74,9 Punkten lagen. Dazu passt eine Stelle aus PISA 2000 („PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland“): „Vergleicht man mit den bayerischen Ergebnissen die Hamburger Leistungsverteilungen, so sieht man, dass in den meisten Hamburger Gymnasien Schüler mit Bestnoten ein mathematisches Leistungsniveau erreichen, das in Bayern zur Besorgnis Anlass gibt.“

Beispiel 2

Der standardisierte Berufseignungstest des GEVA-Instituts für die gymnasiale Oberstufe mit Subtests unter anderem für mathematisches Denken, schlussfolgerndes Denken, verbale Gewandtheit, räumliche Orientierung und mechanisches Verständnis macht innerdeutsch sogar bei allgemeinen kognitiven Leistungsfaktoren ein Gefälle aus.

Z-Wert des GEVA-Tests nach Bundesländern (Z = Centil-Wert; ein Z-Wert von 100 ist bundesweit als Durchschnitt definiert)

Land	Z-Wert
BY	103,8
RP	103,0
NI	102,2
BW	102,0
SN	101,8
TH	101,7
SL	99,6
SH	99,2
BE	98,9
MV	98,9
NW	98,5
HE	97,4
ST	96,4
BB	95,9
HH	95,6
HB	95,0

Beispiel 3

Bei der Allgemeinen Eignungsprüfung der Bundeswehr wurden 1998 die Ergebnisse von 220.000 jungen Männern über alle Schulabschlüsse hinweg ausgewertet. Hier ergab sich in den Testbereichen Rechnen (max. 20 Punkte) und Rechtschreibung (max. 60 Punkte) ein deutliches Gefälle. (Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr)

Ergebnisse des Rechentests und des Rechtschreibtests der Bundeswehr nach Ländern

Land	Rechen-Punkte (max. 20)	Rechtsschreib-Punkte (max. 60)
BW	9,7	35,9
BY	10,2	34,6
BE	8,3	29,3
BB	7,9	31,1
HB	8,0	27,6
HH	9,2	35,4
HE	9,5	33,4
MV	8,0	30,0
NI	9,0	31,9
NW	9,0	32,9
RP	9,3	37,2
SL	9,0	34,1
SN	8,6	32,6
ST	7,7	30,3
SH	9,5	35,1
TH	8,6	32,3

Beispiel 4

Selbst in Wettbewerben spiegelt sich das Gefälle wider. Hier die Ergebnisse des Bundeswettbewerbs Mathematik 2001 und 2009:

Mathematik-Preisträger nach Ländern (1., 2. und 3. Preise zusammen)

Land	2001	2009	M-Preise 2009 pro 100.000 Schüler in den Jg. 5-13
BW	21	27	3,5
BY	50	52	6,0
BE	4	7	3,5
BB	4	4	3,3
HB	---	3	6,0
HH	3	3	3,0
HE	11	13	3,2
MV	1	1	1,5
NI	7	12	2,1
NW	8	23	1,7
RP	6	4	1,4
SL	---	1	1,7
SN	5	18	11,2
ST	1	4	4,4
SH	1	4	2,0
TH	2	8	8,8

Beispiel 5

Unter dem Titel *Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern* veröffentlichte der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg 1992 im OECD-Rahmen eine Studie. Als Ergebnis wurde unter anderem festgehalten: „Hinsichtlich der [...] Leseleistung zeigen die Bundesländer mit höher selektiven Schulsystemen im Durchschnitt über alle Schüler, bei allen Textarten und in allen Fähigkeitsgruppen Vorteile gegenüber den Ländern mit erweiterten Übergangsquoten zum Gymnasium bzw. zur Gesamtschule.“ Im Klartext: Je mehr Schüler mit formal höheren Abschlüssen ausgestattet werden, desto geringer ist ihr Leistungsniveau – und desto dümmer sind alle.

Beispiel 6

In der Studie *Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern* von 1992 kam Karlheinz Ingenkamp im bundesweiten Vergleich der Leistungen von Grundschulern ebenfalls zu bezeichnenden Ergebnissen. Mit Hilfe des „Allgemeinen Schulleistungstests für 4. Klassen – AST 4“ wurden Leistungen in Rechtschreibung, Sprachverständnis, Mathematik und Sachkunde untersucht. Ingenkamp stellte fest: „In den Rechen- bzw. Mathematiktests war das Saarland zu beiden Zeitpunkten (1971 und 1990/91) unter den Ländern mit den besseren Mittelwerten. Hessen dagegen lag zu beiden Zeitpunkten am unteren Ende der Skala. In den Deutschleistungen befand sich Bayern zu beiden Zeitpunkten auf dem ersten Rangplatz. Auch in den Gesamtestwertungen des AST 4 von 1991 nahm Bayern den ersten und Hessen den letzten Rangplatz ein.“

4 THEMA „BILDUNGSGERECHTIGKEIT“ – SOZIALPOLITISCH RELEVANTE ERGEBNISSE

Im Kontext mit PISA gibt es in Deutschland einen leidenschaftlichen Streit um Gerechtigkeit im Bildungswesen. In der Folge erheben manche Bildungspolitiker und Bildungsforscher – da angeblich gerecht – die Forderung nach einem egalisierenden Bildungswesen. Was dabei unter dem Titel „Gerechtigkeit“ implizit und explizit mit aufgelegt wird, mutet gelegentlich allerdings wie eine Verschwörungstheorie an: Akademiker würden Kinder von Nicht-Akademikern von höherer Bildung ausschließen und von höheren Bildungsabschlüssen abhalten wollen. Vertreter der oberen Dienstklassen hätten Angst vor einer nivellierenden Masse und legten deshalb Wert auf Exklusivität, auf Privilegienthierarchien, auf Status- und Kultur-Reproduktion, auf einen ausgrenzenden bürgerlichen Bildungskanon sowie auf die Monopolisierung spezieller materieller und kultureller Güter. Es wird zudem behauptet, PISA habe bewiesen, dass Bildung vom Geldbeutel der Eltern abhängt. Dabei hat PISA das Einkommen der Eltern gar nicht erfassen können, sondern nur das Vorhandensein „kultureller Besitztümer“ (gemeint sind vor allem Bücher).

In solcher Rhetorik schwingt jedenfalls ein gewisser anti-bürgerlicher Affekt mit, der der weltweiten Tatsache gilt, dass Heranwachsende nun einmal einen Vorsprung haben, wenn sie über Distinktion, Lebensstil, Habitus und Bildungsaspiration verfügen.

Gewiss geht es in der Bildung um Chancennutzung. Aber Chancen sind keine Garantien, zu konkreten Optionen werden sie erst durch eigene Anstrengung. Die Menschen müssen Agenten ihrer eigenen Interessen sein können. Die Motivation dazu ist freilich zum Teil wiederum eine Frage der Schichtzugehörigkeit und der Bildung.

Zur Frage sozialer Disparitäten im Bereich Bildung ist bereits in PISA 2000 im internationalen Vergleich nachzulesen: „Es gelingt keinem Teilnehmerland, Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln ... Die disparitätserzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis von Familien vermittelt.“ In PISA 2006 steht zu lesen: Tendenziell erreichten Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status höhere PISA-Kompetenzwerte. Dieser Zusammenhang sei besonders eng in Tschechien, Luxemburg, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Belgien, besonders gering in Kanada, Mexiko, Island, Finnland, Korea und Japan. Deutschland liegt hier im OECD-Mittelfeld.

Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens im Übrigen in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen. Siehe Japan, England, Frankreich oder die USA!

4.1 UNTERSCHIEDLICHE KULTURELLE HINTERGRÜNDE IN DEN FAMILIEN

Wie aber stellt sich konkret der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Testleistung im innerdeutschen Ländervergleich dar?

Die nachfolgende Tabelle dokumentiert das jeweils Vielfache der Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus der EGP-Klasse I bei gleichem Testwert ein Gymnasium im Vergleich zu einem Kind aus den EGP-Klassen V/VI besucht. Mit dem EGP-Schema – dem Erikson/Goldthorpe/Portocarero-Schema – erfolgt eine Zuordnung der Familien zu verschiedenen Berufsklassen. Diese EGP-Klassen definieren sich wie folgt: EGP-Klasse I = Obere Dienstklasse; II = Untere Dienstklasse; III = Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung; IV = Selbständige; V/VI = Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen; VII = Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter.) Am konkreten Beispiel (siehe Tabelle Seite 42) heißt das, hier bezogen auf den Wert für ganz Deutschland: Kinder aus der

EGP-Klasse I besuchen 4,5mal so häufig bei gleichem Testwert ein Gymnasium wie Kinder aus den EGP-Klassen V/VI. (Quelle hierzu: IQB-Studie „Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich“)

Land	Gymnasial-Quotient*
BW	6,6
BY	6,5
BE	1,7
BB	2,4
HB	2,9
HH	2,6
HE	2,8
MV	4,0
NI	5,8
NW	5,5
RP	3,2
SL	3,0
SN	2,8
ST	4,1
SH	5,6
TH	4,3
D	4,5

Das heißt freilich nicht, dass damit Länder mit im Schnitt höheren Anteilen an den oberen sozialen Schichten bei Leistungstests per se besser abschneiden würden. Im Gegenteil: Länder mit dem höchsten sozioökonomischen Status der Familien haben weder in den Schulen insgesamt noch in den Gymnasien die bessere Testergebnisse. Gäbe es einen solchen Zusammenhang, dann müssten Hamburg und Berlin bei Schulleistungstests führen, dann dürfte Bayern bei den Testergebnissen nicht an der Spitze stehen.

Höchster sozialökonomischer Status (ISEI) in der Familie

Land	Prozent	Rangplatz
BW	49,8	3
BY	48,6	9
BE	51,2	2
BB	49,4	6
HB	47,7	14
HH	51,3	1
HE	49,5	5
MV	47,0	16
NI	47,8	13
NW	49,0	7
RP	48,5	11
SL	47,5	15
SN	48,6	9
ST	47,9	12
SH	49,6	4
TH	49,0	7
D		

Quelle: PISA-E 2003

Es gibt auch keinen Zusammenhang zwischen Testergebnissen und Hochschulabschluss der Eltern. Wäre dem so, dann müssten die drei Stadtstaaten die besten PISA- und IGLU-Ergebnisse haben, und Bayern müsste auch diesbezüglich am Ende der Skala der Testleistungen liegen. Auch damit ist die vielfach propagierte These zumindest in Teilen widerlegt, nämlich dass das Leistungsniveau und der Bildungserfolg vom Bildungsstatus der Eltern abhängen.

Anteil der Väter und Mütter mit Hochschulabschluss (in Prozent)

Land	Väter	Mütter	Summe (von max. 200%)	Rangplatz
BW	23	15	38	6
BY	18	11	29	15
BE	26	22	48	1
BB	20	20	40	3
HB	23	17	40	3
HH	26	19	45	2
HE	23	14	37	10
MV	17	17	34	11
NI	20	12	32	13
NW	22	16	38	6
RP	19	12	31	14
SL	18	11	29	15
SN	19	19	38	6
ST	19	21	40	3
SH	20	14	34	11
TH	19	19	38	6
D				

Quelle: PISA-E 2003

Richtig ist aber auch, dass Länder mit größeren Anteilen an Risikolagen und einem geringeren Anteil an Kernfamilien bei Leistungstests schwächer abschneiden und dass stabile Familien eine wichtige Grundlage für bessere Schulleistungen sind.

Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern und nach Ländern (in Prozent)

Land	soziales Risiko	bildungsfernes Elternhaus	finanzielles Risiko	Summe	Rangplatz
BW	6	11	17	34	2
BY	6	9	15	30	1
BE	24	21	25	70	14
BB	13	5	28	46	4
HB	22	25	33	80	16
HH	17	22	36	75	15
HE	9	14	24	47	6
MV	20	9	34	63	12
NI	12	13	26	51	9
NW	12	17	32	61	11
RP	9	13	24	46	4
SL	9	12	27	48	7
SN	14	5	25	44	3
ST	20	9	38	67	13
SH	10	11	28	49	8
TH	15	6	34	55	10

Anmerkung zur Tabelle: Die drei Risikolagen werden wie folgt definiert: eine soziale Risikolage liegt vor, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist; Bildungsferne liegt vor, wenn kein Elternteil über einen Abschluss der Sekundarstufe II oder höher verfügt; eine finanzielle Risikolage liegt vor, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt.

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2010 – Bildung in Deutschland

Strukturmerkmale von Familien, hier Kernfamilien

Land	Prozent	Rangplatz
BW	77,1	2
BY	78,3	1
BE	59,7	16
BB	68,3	13
HB	66,2	15
HH	66,5	14
HE	74,4	5
MV	69,9	11
NI	74,6	4
NW	75,7	3
RP	73,5	7
SL	74,2	6
SN	71,0	10
ST	73,5	7
SH	68,8	12
TH	72,9	9
D	74,1	

Quelle: PISA-E 2003

Exkurs: Lesesozialisation im Elternhaus und Leseverständnis

Grundsätzlich gilt: Die Bereitschaft zu lesen und die Lesefertigkeit hängen in erheblichem Maße von der Prägung in der Familie ab. Insofern gilt gerade hier: Es gibt keine Bildungsoffensive ohne Erziehungsoffensive. Allerdings zeigen die nachfolgenden drei IGLU-E-Tabellen auch, dass es den deutschen Ländern in unterschiedlichem Maße gelingt, Defizite in der Prägung zu Hause zu kompensieren. In Bayern, Sachsen, Brandenburg, Thüringen und Niedersachsen etwa ist der Zusammenhang zwischen Leseverhalten im Elternhaus und Lesekompetenz der Kinder am geringsten. Das heißt, in diesen Ländern sind die Lesefertigkeiten der Kinder weniger abhängig vom Familienhintergrund; vermutlich gelingt es den Schulen in diesen Ländern etwas besser, defizitäre Vorprägungen durch die Elternhäuser auszugleichen.

Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern

Land	Vorsprung an IGLU-Punkten	Rangplatz
BW	48	9
BY	25	1
BE	70	16
BB	55	14
HB	51	11
HH	63	15
HE	54	13
MV	52	12
NI	30	2
NW	38	7
RP	34	6
SL	42	8
SN	30	2
ST	32	4
SH	50	10
TH	33	5
D	40	

Quelle: IGLU-E 2006

Lesehilfe am Beispiel: Bayerische Grundschüler aus Familien mit unterdurchschnittlich vielen Büchern haben gegenüber bayerischen Grundschülern aus Familien mit überdurchschnittlich vielen Büchern nur einen Rückstand von 25 IGLU-Punkten. Bei Grundschülern in Berlin beträgt dieser Rückstand 70 IGLU-Punkte. Gemeinhin gilt, dass 30 bis 40 IGLU-Punkte (IGLU-Durchschnitt = 500) dem Lernfortschritt eines Schuljahres entsprechen. Bezogen auf dieses Tabelle heißt das: Bei bayerischen Grundschülern spielt die soziale Herkunft bei der Lesekompetenz ein weitaus geringere Rolle als etwas in Berlin.

Korrelation zwischen der Lesesozialisation im Elternhaus und der Lesekompetenz

Land	Korrelationskoeffizient	Rangplatz (1 = geringster Zusammenhang)
BW	.25	11
BY	.14	1
BE	.25	11
BB	.17	3
HB	.23	8
HH	.24	9
HE	.32	15
MV	.25	11
NI	.17	3
NW	.22	5
RP	.24	9
SL	.30	14
SN	.16	2
ST	.22	5
SH	.33	16
TH	.22	5
D	.22	

Quelle: IGLU-E 2006

Lesehilfe: Ein Korrelationskoeffizient ist ein Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Er liegt zwischen -1.00 und $+1.00$. Ein Koeffizient von $+1.00$ besagt, dass zwischen zwei Variablen ein totaler Zusammenhang besteht, bei einem Koeffizienten von -1.00 hängen zwei Variablen völlig gegenläufig miteinander zusammen; ein Koeffizient von 0.00 besagt, dass es keinerlei Zusammenhang zwischen zwei Variablen ist. Am Beispiel dieser Tabelle verdeutlicht: In Bayern und in Sachsen gibt es kaum einen Zusammenhang zwischen Lesesozialisation im Elternhaus und Lesekompetenz. In Ländern wie Hessen und Schleswig-Holstein ist der Zusammenhang zwar auch nicht sehr groß, aber signifikant größer als in Bayern und Sachsen.

Allein vor solchen Hintergründen trifft die Behauptung nicht zu, ein gegliedertes Schulwesen wie in Deutschland, zumal in den Ländern Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen, sei ein sozial besonders selektives Schulwesen. Soziale Selektivität gibt es eben in allen nationalen Schulsystemen. Dort, wo es sie auf dem Papier nicht gibt, gibt es sie oft deshalb nicht, weil dort eine Studienberechtigung nahezu flächendeckend vergeben wird. Viele internationale Vergleiche der sog. Abitur- und Akademikerquoten sind zugleich statistische Artefakte, denen eine Gleichsetzung von Quote mit Qualität zugrunde liegt. (Siehe das Prinzip „upgrading of certificates and downgrading of skills“!)

Statistische Artefakte sind auch die Angaben über die sog. soziale Durchlässigkeit. Beispiel: Wenn die Tochter eines finnischen Hafenarbeiters Krankenschwester wird, dann gilt sie – da mit Hochschulstempel ausgestattet – als Beleg für die ausgeprägte soziale Durchlässigkeit des dortigen Schulwesens; wenn in Deutschland die Tochter eines Fließbandarbeiters Krankenschwester – ohne Hochschulstempel – wird, dann gilt sie als Beleg für die mangelnde soziale Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens.

Vor allem aber wird ein wichtiges sozialpolitisches Kriterium häufig übersehen, nämlich das Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit. Hier haben oft sogar PISA-Vorzeigeländer mit Gesamtschulsystemen eine Quote bei 20 Prozent – Finnland und Schweden etwa. In Ländern mit gegliederten Schulsystemen und dualer Berufsbildung dagegen sind es um oder unter zehn Prozent: in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz.

PISA ist ansonsten als Maßstab für die soziale Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens völlig ungeeignet. PISA untersucht Fünfzehnjährige inmitten ihrer Bildungsbiographie, stellt für dieses Lebensalter den Gymnasiastenteil fest und berücksichtigt dabei nicht, welchen Bildungsabschluss die Gesamtpopulation tatsächlich macht. Die von interessierten Kreisen stets behauptete soziale Disparität des deutschen Bildungswesens ist also ein PISA-Artefakt. Man kann soziale Disparität bzw. Parität nämlich nicht mit PISA messen, weil PISA Fünfzehnjährige testet und damit übersehen wird, dass rund die Hälfte unserer Studierberechtigten kein Gymnasium besucht hat. Gerade bei diesen Studierberechtigten, die ihre Studierberechtigung über die Realschule und Fachoberschule erwerben, ist kein Einfluss der sozialen Herkunft festzustellen.

Falsch ist auch die Behauptung, durch die Integrierte Gesamtschule könne ein sozialer Ausgleich stattfinden. Eine Langzeitstudie von Helmut Fend hat 2008 nachgewiesen: Der Besuch einer Gesamtschule schafft keineswegs verbesserte soziale Aufstiegsmöglichkeiten. Unabhängig von der besuchten Schulform zeigte sich zugleich, dass 25 Prozent der Schüler der damaligen Neunten Klassen zu höheren Abschlüssen gekommen sind, als es das Abschlussziel der zunächst besuchten Schulform war. Es gibt also keinen Abschluss ohne Anschluss.

Zugleich bleibt für die vergangenen drei Jahrzehnte für Deutschland festzuhalten: Wenn das deutsche Gymnasium als angeblich sozial so überaus selektive Schulform quasi immer nur die eigene Klientel reproduziert hätte, wie es manche Kritiker behaupten, dann hätte sich die Zahl der Gymnasiasten im gegliederten Schulwesen nicht so gewaltig erhöhen können. Außerdem gibt es heute in Deutschland rund 60 verschiedene Wege zu einer Hochschulreife. Die Zahl der Hochschulen hat sich in vierzig Jahren fast verdoppelt: Die Zahl der Studenten hat sich in dieser Zeit versechsfacht.

Das heißt unter anderem: Der Anteil der Studienanfänger, die nicht über den Weg des herkömmlichen Gymnasiums an die Hochschule kommen, ist immer größer geworden. Er hat in manchen Bundesländern die 50-Prozent-Marke überschritten und selbst in Bayern 43 Prozent erreicht. Nutznießer dieser Entwicklung sind vor allem Kinder aus sog. bildungsfernen Schichten (kaum jedoch Migranten). Gerade das berufsbildende Schulwesen in Deutschland bietet hier im Sinne vertikaler Durchlässigkeit nicht nur qualifizierte Ausbildung, sondern in erheblichem Maße Aufstiegsbildung. Allerdings findet trotz dieser Optionen in sog. bildungsferneren Schichten oft immer noch eine Selbstselektion vor. Arbeiterkinder studieren, selbst wenn sie Abitur haben, zu einem geringeren Anteil als Kinder anderer Familien.

Eine freiheitliche Gesellschaft muss mit Unterschieden leben. Abgepuffert werden soziale Unterschiede durch das Prinzip Solidarität. Es kann aber kein einklagbares Recht auf einen bestimmten Bildungsabschluss geben. Natürlich gibt es ein moralisches Recht auf Bildung. Damit freilich muss eine moralische Pflicht zur Bildung korrespondieren. Bildung ist kein knappes Gut, Bildung und Wissen sind zu frei verfügbaren Gütern geworden. Bildung ist insofern kein Privileg mehr von wenigen.

Man kann Bildungsabschlüsse jedoch nicht planwirtschaftlich-inflationär vergeben, und man kann niemanden zu echter Bildung zwingen. Die Bereitschaft, sich zu bilden, staatlich anzuordnen, wäre totalitär. Es kann also nur um Hilfe zur Selbsthilfe gehen und um eine Rückbesinnung darauf, dass die erste Bildungsverantwortung die Familie trägt. Der Staat hat hinsichtlich des Bildungsangebots eine Bringschuld, die Eltern bzw. ihre Kinder aber haben eine Holschuld.

Wichtig ist es auch anzuerkennen, dass Fördern und Auslese zusammengehören. Leistung und Auslese sind die beiden Seiten ein und derselben Medaille. Auslese ist eine notwendige Voraussetzung für individuelle Förderung. Die antithetische Formel „Fördern statt Auslese“ ist falsch. Es muss heißen: Fördern durch Differenzierung!

Eine Optimierung des Bildungsangebots im Interesse der sozial schwächeren Klientel ist gleichwohl möglich und ein Gebot der Fairness. Intensiviert werden muss die Erziehungs- und Bildungsberatung in den Risikopopulationen. Damit kann ein Beitrag gegen die Selbstselektion dieser Familien geleistet werden. Des Weiteren muss dem Kindergarten und der Vorschule mehr Bedeutung beigemessen werden. Ohne die institutionalisierte frühkindliche Förderung überschätzen zu wollen, ist es aber notwendig, dass der (kostenfreie) Besuch des Kindergartens stärker auf Bildung als auf Betreuung ausgerichtet wird.

Notwendig ist ferner gerade für Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern eine rechtzeitige Einschulung. Würden diese Kinder zu lange von der Schule zurückgestellt, blieben ihnen in prägenden Phasen wichtige Anregungen vorenthalten. Für Risikoschüler, die im ersten „Anlauf“ zu keinem Schulabschluss gekommen sind, sollte es außerdem eine zweite Chance zur Nachholung eines Schulabschlusses geben.

Auch in der Bildungs- und Sozialpolitik sollte jedenfalls wieder vermehrt das Subsidiaritätsprinzip gelten. Bevor der Staat eingreift, müssen die Bürger, auch die jungen, die ihnen gebotenen Chancen eigenverantwortlich nutzen. Darüber hinaus sind soziale Ungleichheiten so zu gestalten, dass sie dem Vorteil aller dienen. Insofern kann Ungleichheit gerecht sein – nämlich dann, wenn das Handeln von Eliten zu einem „inequality surplus“, zu einem Mehrwert führt. Auch aus diesem Grund dürfen die Stärkeren nicht gebremst werden, denn man macht die Schwächeren nicht stärker, indem man die Stärkeren schwächt.

4.2 SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Der Anteil der bei den gängigen Schulleistungstests untersuchten Schüler mit Migrationshintergrund ist innerhalb der einzelnen deutschen Länder über das Jahrzehnt von 2000 bis 2009 recht konstant, von Land zu Land jedoch sehr unterschiedlich. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, machen Schüler mit Migrationshintergrund (definiert mit einem im Ausland geborenen Elternteil) bundesweit ein Fünftel bis ein Viertel der Schülerschaft aus. In den Stadtstaaten ist der Anteil teilweise sogar doppelt so groß, äußerst gering ist er in den neuen Ländern. Es kommt hinzu, dass die Herkunftsethnien von Land zu Land sehr unterschiedlich sind. Während in den alten Ländern die größte Ethnie die türkischstämmige ist, ist es in den neuen Ländern die vietnamesische. Unter den verschiedenen Herkunftsethnien wiederum ist die Bildungsaspiration sehr unterschiedlich ausgeprägt, so dass von „dem“ Ergebnis der Migrantenkinder gar nicht die Rede sein kann. Während die türkischstämmigen Schüler oft nur Testergebnisse auf der Ebene des nationalen türkischen PISA-Ergebnisses erzielen (also bei rund 440 PISA-Punkten), übertreffen vietnamesischstämmige Schüler sogar die Ergebnisse der Schüler mit zwei deutschen Elternteilen.

Die nachfolgenden Tabellen belegen eindrucksvoll, dass es das allgemeine Süd-Nord-Gefälle auch bei den PISA-Leistungen der Migranten gibt. Die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, also mit zumindest einem ausländischen Elternteil, scheint bei den deutschen Siegerländern offenbar erheblich besser zu gelingen: Bayerische Schüler aller Schularten mit im Ausland geborenen Eltern etwa erzielen verschiedentlich sogar bessere Werte als Schüler mit deutschen Eltern in anderen deutschen Ländern. Ganz offenbar kann in dieser Hinsicht der Vorwurf nicht aufrecht erhalten bleiben, die deutschen Siegerländer „selektierten“ mehr nach Herkunft als andere.

Festzuhalten ist aber auch, was die Studie PISA 2000 markierte: In Klassen mit mehr als 20 Prozent Migrantenanteil sinkt das Leistungsniveau signifikant. Insofern ist damit teilweise (nur teilweise!) auch das schwache Testergebnis der Stadtstaaten zu erklären. (Zum Vergleich: Das häufig als internationaler PISA-Sieger apostrophierte Finnland hat einen Migrantenanteil von nur knapp über einem Prozent.)

Anmerkung zu den nachfolgenden Tabellen: Zu den drei PISA-Testungen werden hier nur die Ergebnisse der jeweiligen Testschwerpunkte dargestellt, zum PISA-E 2000 also das Leseverständnis, zu PISA-E 2003 das mathematische Verständnis und zu PISA-E 2006 das naturwissenschaftliche Verständnis.

Mind. ein Elternteil im Ausland geboren Anteil in %	PISA-E 2000	PISA-E 2003	PISA-E 2006**	IGLU-E 2006
BW	28,8	31,6	30,9	31,5
BY	22,4	20,5	23,5	24,2
BE		26,1	32,3	49,3
BB	5,0	6,0	*	9,6
HB	40,7	35,8	44,5	40,2
HH		34,6	51,7	40,5
HE	32,7	30,4	32,3	41,0
MV	3,9	4,7	*	6,7
NI	20,1	24,1	22,5	17,5
NW	32,2	29,6	36,8	29,3
RP	25,3	23,4	32,0	17,9
SL	19,6	19,9	26,0	20,7
SN	5,5	5,9	*	9,7
ST	3,5	4,4	*	9,1
SH	14,4	17,3	25,5	16,1
TH	2,9	3,6	*	9,2
Deutschland	21,8	22,2		26,1

* Für die neuen deutschen Länder wird ein Anteil von im Schnitt 9,3 Prozent angegeben.

** Diese Werte stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Schülerangaben unter Vorbehalt.

Ergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA-E 2000 (Schwerpunkt: Leseverständnis)

PISA-E 2000 Lesekompetenz – alle Schulformen			
	Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern	Schüler mit im Ausland geborenen Eltern	Punkte-Differenz
BW	527	470	-57
BY	527	489	-38
BE			
BB	471		

PISA-E 2000 Lesekompetenz – alle Schulformen			
	Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern	Schüler mit im Ausland geborenen Eltern	Punkte-Differenz
HB	486	424	-62
HH			
HE	503	452	-51
MV	486		
NI	504	448	-56
NW	515	448	-67
RP	511	459	-52
SL	499	442	-57
SN	503		
ST	467		
SH	499	441	-58
TH	496		
D	Keine Angabe		

Ergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA-E 2003
(Schwerpunkt: mathematisches Verständnis)

PISA-E 2003 Mathematik – alle Schulformen			
	Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern	Schüler mit im Ausland geborenen Eltern	Punkte-Differenz
BW	538	477	-61
BY	553	486	-67
BE	511	452	-59
BB	500		
HB	496	443	-53
HH	506	454	-52
HE	527	455	-72
MV	504		
NI	511	468	-43
NW	511	457	-54
RP	510	463	-47
SL	512	465	-47
SN	534		
ST	513		
SH	513	459	-54
TH	520		
D	Keine Angabe		

Ergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA-E 2006,
Rückstand von Schülern mit Migrationshintergrund (Schwerpunkt:
naturwissenschaftliches Verständnis)

PISA-E 2006, Naturwissenschaftliche Kompetenzen – alle Schulformen				
	<i>Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern</i>	<i>Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil</i>	<i>Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (2. Generation)</i>	<i>Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (1. Generation)</i>
BW	548	-33	-90	-79
BY	555	-38	-106	-96
BE	543	-44	-119	-92
BB	*	**	***	****
HB	523	-41	-83	-85
HH	548	-43	-110	-95
HE	537	-22	-91	-94
MV	*	**	***	****
NI	524	-32	-70	-64
NW	531	-15	-85	-56
RP	545	-32	-95	-86
SL	530	-36	-85	-57
SN	*	**	***	****
ST	*	**	***	****
SH	529	-2	-86	-74
TH	*	**	***	****
D	Keine Angabe			

* Für die neuen deutschen Länder wird als Durchschnittswert 537 angegeben.
** Der Rückstand der Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil beträgt im Schnitt 2 PISA-Punkte.
*** Dazu liegen aufgrund der geringen Stichprobengröße keine Daten vor.
**** Bei diesen Schülern beträgt der Rückstand im Schnitt 78 PISA-Punkte

IQB-Studie 2008/2009: Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich

	Anteil der Schüler in % mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Lesekompetenz der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Innerdeutscher Rangplatz
BW	16,3	460	1
BY	14,5	454	3
BE	29,3	428	8
BB	*	*	
HB	20,4	428	8
HH	21,7	447	5
HE	20,6	446	6
MV	*	*	
NI	12,8	443	7
NW	19,8	451	4
RP	14,3	459	2
SL	12,6	439	8
SN	*	*	
ST	*	*	
SH	*	*	
TH	*	*	
D	15,7	451	

* Für diese Länder liegen keine verlässlichen Daten vor, oder aber der Migrantenanteil liegt unter 10 Prozent.

	Anteil der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Englisch-Lese- verstehen der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Inner- deutscher Rangplatz	Englisch-Hör- verstehen der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Inner- deutscher Rangplatz
BW	16,1	478	1	478	1
BY	14,1	475	2	475	2
BE	29,2	453	8	453	8
BB	5,1	*		*	
HB	20,3	441	9	441	9
HH	21,6	468	6	468	6
HE	20,7	474	4	474	4
MV	5,0	*		*	
NI	12,6	456	7	456	7

	Anteil der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Englisch-Lese- verstehen der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Inner- deutscher Rangplatz	Englisch-Hör- verstehen der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	Inner- deutscher Rangplatz
NW	19,8	469	5	469	5
RP	14,3	475	2	475	2
SL	14,5	434	10	434	10
SN	5,0	*		*	
ST	4,8	*		*	
SH	6,8	*		*	
TH	4,4	*		*	
D	15,6	470		470	

* Für diese Länder wurden aufgrund des geringen Migrantenanteils keine gesonderten Ergebnisse berechnet.

	IGLU-E 2006 Skala Lesen	IGLU-E 2006 Leseleistung von Kindern, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind	Innerdeutscher Rangplatz
BW	550	569	3
BY	562	575	1
BE	525	552	14
BB	540	542	16
HB	522	551	15
HH	528	555	13
HE	536	564	6
MV	553	562	7
NI	544	561	9
NW	543	558	12
RP	554	568	4
SL	550	560	10
SN	556	566	5
ST	555	559	11
SH	544	562	7
TH	564	570	2
D	548	564	

Wie aus den dargestellten Tabellen sowie weiteren Tabellen in den PISA-Berichtsbänden zu ersehen ist, ist Bildungsarmut vor allem männlich und multiethnisch geprägt. Hier bedarf es speziell für diese Klientel zusätzlicher schulischer, vor allem sprachlicher Fördermaßnahmen, aber auch einer Ordnungspolitik, die einen sanften Druck auf Eltern ausübt, damit ihre Kinder das vorhandene Bildungsangebot tatsächlich abholen. Was die nachfolgende Tabelle dokumentiert, nämlich dass Schüler mit Migrationshintergrund unter höheren Schulabschlüssen weit unterrepräsentiert und unter Schulabbrechern weit überrepräsentiert sind, ist ein gesellschaftliches Problem höchster Brisanz, das sich allerdings von Land zu Land wieder sehr unterschiedlich darstellt und von daher landesspezifisch weitreichender Maßnahmen bedarf.

Deutsche und ausländische Schulabgänger im Schuljahr 2007/2008

	Ohne Haupt- schulabschluss		Hauptschul- abschluss		Allgemeine Hochschulreife	
	D	A	D	A	D	A
BW	4,3	13,7	26,3	54,5	28,1	5,2
BY	5,4	15,6	27,1	49,2	23,3	8,2
BE	7,4	19,7	20,6	35,4	42,4	15,0
BB	9,6	8,4	14,3	17,5	42,6	40,8
HB	5,8	11,7	16,9	31,0	35,0	13,9
HH	6,6	15,2	19,0	32,6	43,3	19,6
HE	5,5	12,9	20,7	39,5	29,8	10,2
MV	9,7	13,3	8,7	12,4	52,1	38,1
NI	6,6	20,0	18,4	30,4	24,5	6,9
NW	5,4	14,1	18,4	33,5	31,4	12,8
RP	6,3	15,9	24,1	43,5	28,2	9,3
SL	6,0	15,4	29,7	48,7	28,4	11,4
SN	8,3	16,2	8,6	13,1	38,5	28,7
ST	10,4	17,3	15,9	28,4	33,4	10,3
SH	8,1	15,3	27,7	41,6	25,8	11,1
TH	6,8	15,4	13,3	27,6	41,1	17,3
D	6,2	15,0	20,8	40,2	30,5	10,7

D = Deutsche; A = Ausländer
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, 2009

5 (HYPO-)THESEN ZU DEN HINTERGRÜNDE DES SCHULLEISTUNGS- GEFÄLLES

Über die Hintergründe und über die Ursachen des innerdeutschen Schulleistungsgefälles schweigen sich Schulpolitik und Schulpädagogik eher aus. Die Wissenschaft begnügt sich mit Deskriptivem und will sich nicht in Grundsatzdebatten hineinziehen lassen. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn in nationalen Bildungsberichten wissenschaftlicher Institute Zurückhaltung geübt wird.

Umso hilfreicher ist es, wenn in solchen Berichten bekannte Klagen und vergessene Mahnungen gelegentlich wirklich ausgesprochen werden. So heißt es etwa beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit Blick auf Disparitäten zwischen den deutschen Ländern in puncto Schulleistungen in markanter Eindeutigkeit: „Nicht immer stehen vergleichbare Schulabschlüsse in unterschiedlichen Schulformen für vergleichbare Leistungen.“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bildungsbericht für Deutschland, 2003) Jedenfalls sind mehr Ehrlichkeit und Realismus angesagt.

Vor allem bedürfte es einer ehrlichen Debatte darüber, dass es ohne das Leistungsprinzip in der Schule nicht geht und Schule nun einmal regelmäßig auch anstrengend sein muss. Das Polemisieren gegen das schulische Leistungsprinzip hat gewiss in einigen besonders reformorientierten deutschen

Ländern Spuren hinterlassen: Man schaffte die Noten teilweise ab oder liberalisierte die Notenmaßstäbe zumindest, man gab die Fächer und die Inhalte teilweise frei, man versprach noch höhere Quoten an höheren Schulabschlüssen. Exemplarisch deutlich wird dies an einer Art Abitur-Vollkasko-Politik. Zum Beispiel hatte Niedersachsens damaliger Kultusminister Rolf Wernstedt (SPD) 1993 gemeint, die „Studierfähigkeit könnte mit viel weniger Grundvoraussetzungen erreicht werden als allgemein behauptet“. Hamburgs langjährige Schulsenatorin Rosemarie Raab (SPD) wetterte in den Neunzigern permanent gegen die „Privilegierung der Kernfächer“, die vorübergehend tatsächlich aus dem Abiturtableau verschwanden.

5.1 BESTÄTIGTE (HYPO-)THESEN

5.1.1 Differenzierungsgrad des Schulwesens

Die Schülerschaft verteilt sich nach der Grundschule in den sechzehn deutschen Ländern trotz vermutlich vergleichbarer kognitiver Ausstattung der Bevölkerung sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Schulformen. Wenn aber in einem Land X prozentual erheblich mehr Schüler das Gymnasium besuchen als im Land Y, dann geht das wohl mit einem geringeren Anspruchsniveau in allen Schulformen des Landes Y einher. Anders ausgedrückt: Es gibt hinreichend Belege dafür, dass ein geringer Hauptschüler- und ein hoher Gymnasiastenanteil die Schulleistungen und die Testergebnisse drücken. Positiv ausgedrückt: Je differenzierter sich die Schülerschaft auf verschiedene Schulformen verteilt und dementsprechend individuell in begrenzt heterogenen Klassen unterrichtet wird, desto günstiger das Testergebnis. Man stelle dazu die nachfolgenden Tabellen nebeneinander.

Verteilung der Fünftklässler auf die verschiedenen Schulformen im Schuljahr 2008/2009 (in Prozent)

Land	OS	HS	RS	SMBG	GY	IGS
BW	0,2	25,5	34,5		39,2	0,6
BY	0,2	36,7	23,7		39,1	0,3
BE*		6,9	18,8		49,4	24,9
BB*				38,4	46,4	15,2
HB				22,1	50,5	27,5
HH	4,3	17,0			50,9	27,9
HE	17,6	3,1	16,3		44,3	18,8
MV*				47,6	43,3	9,1
NI		13,0	38,7		43,4	4,9
NW		14,6	28,6		38,9	17,9
RP		11,3	26,2	14,1	41,2	7,3
SL		0,9	2,0	35,0	38,7	23,3
SN				53,8	46,2	
ST				51,0	46,1	2,9
SH		6,9	19,6	7,3	39,1	27,1
TH				53,0	45,0	2,0
D	1,5	16,3	23,9	7,0	41,3	10,0

* In BE und BB dauert die Grundschule sechs Schuljahre. In MV besuchen die Schüler seit 2006/2007 die Orientierungsstufe.

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2010 – Bildung in Deutschland

Verteilung der Schüler in Klassenstufe 8 auf die Schularten

Land	HS	RS	SMBG	GY	IGS
BW	26,3	36,2		34,1	0,5
BY	29,9	33,4		32,2	0,2
BE	8,6	19,0		40,4	27,2
BB			36,7	42,3	14,3
HB	0,5		23,7	41,7	26,7
HH			22,8	42,4	27,7
HE	12,0	26,7		38,0	17,6
MV			43,0	38,7	7,7
NI	17,9	35,2		36,8	4,6
NW	18,0	26,5		33,7	16,1
RP	11,1	17,1	23,8	35,9	7,5

Land	HS	RS	SMBG	GY	IGS
SL	0,3	2,4	38,5	35,2	18,2
SN			50,9	40,8	
ST			48,8	38,3	2,7
SH	21,4	32,4		33,4	8,0
TH			48,8	40,1	2,4
D	17,6	25,8	7,1	35,4	8,9

Quelle: KMK – Ländervergleich 2009

Ergebnisse Deutschlands nach Schulformen

	D insg.	Haupt- schule	IGS	SMBG	Real- schule	Gymnasium
PISA 2000	---	---	---	---	---	---
Lesen	484	394	459		494	582
Mathematik	490	404	450		496	579
Naturwiss.	487	400	457		492	578
PISA 2003	---	---	---	---	---	---
Lesen	491	403	473		500	586
Mathematik*	503	411/423	486/478		510/504	606/588
Naturwiss.	502	418	486		509	599
Problemlösen	513	432	496		519	596
PISA 2006	---	---	---	---	---	---
Lesen	495	407	463	481	515	581
Mathematik	504	420	464	481	509	591
Naturwiss.	516	431	477	498	525	598
PISA 2009	---	---	---	---	---	---
Lesen	497	411	479		498	575
Mathematik	513	424	480		512	595
Naturwiss.	520	431	500		521	602

* Testbereich Mathematik hier differenziert nach Subtest Veränderungen + Beziehungen/Raum+Form

5.1.2 Form und Verbindlichkeit von Abschlussprüfungen beim mittleren Schulabschluss

Es geht hier nicht um die Form des Abiturs (Zentral- versus Hausabitur), sondern um die Modalitäten beim Erwerb der Abschlüsse nach Jahrgangsstufe 9 bzw. 10. Hier kann die These pauschal als bestätigt gelten, dass deutsche Länder, die für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses eine eigene Abschlussprüfung verlangen (was viele deutsche Länder jahrzehntelang nicht taten) und die diese Prüfung als landesweit zentrale Prüfung gestalten, die besseren PISA-Ergebnisse haben. Vor allem hat das damit zu tun, dass zentrale Prüfungen stets einen höheren Verbindlichkeitsgrad der Lehrpläne der vorausgehenden Schulbildung voraussetzen. Insofern bestätigt sich hier innerdeutsch etwas, was im Bericht zur internationalen PISA-Studie 2000 festgehalten wird: Zentrale Abschlussprüfungen wirken positiv regulierend auf die ganze Schullaufbahn zurück.

Übersicht: Art und Form der Mittleren Schulabschlüsse

Baden-Württemberg

- HS nach 9
- HS nach 10
- WRS nach 10 (eigener Abschluss)
- Realschulabschluss nach 10
- alle jeweils zentral gestellt

Bayern

- Abschlussprüfung zum Erwerb des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses (optional) nach Klasse 9
- Abschlussprüfung zum Mittleren Schulabschlusses (obligatorisch) nach Klasse 10 der Hauptschule
- Abschlussprüfung zum Erwerb des Realschulabschlusses (obligatorisch)
- alle jeweils zentral gestellt

Berlin

- Mittlerer Schulabschluss zentral seit 2006

Brandenburg

- Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10

Bremen

- Seit 2005: Erweiterte Berufsbildungsreife (vormals Hauptschulabschluss)
- Mittlerer Schulabschluss
- An IGS: Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Zugang an gymnasiale Oberstufe

Hamburg

- Hauptschulabschluss nach Klasse 9
- Realschulabschluss nach Klasse 10
- seit 2005 zentral gestellt

Hessen

- Hauptschulabschluss
- Mittlerer Schulabschluss
- seit 2006 zentral gestellt

Mecklenburg-Vorpommern

- nach 9 auf Antrag gesonderte zentrale Leistungsfeststellung
- nach 10 zentrale Abschlussprüfung

Niedersachsen

- zentral nach HS 9, HS 10, RS 10, IGS 10

Nordrhein-Westfalen

- Mittlerer Schulabschluss (FOS-Reife) an HS, RS und IGS
- HS-Abschluss nach 10 an HS und IGS
- seit 2010 zentral gestellt

Rheinland-Pfalz

- keine eigenen Abschlussprüfungen

Saarland

- HS nach 9 der Erweiterten Realschule
- Mittlerer Bildungsabschluss nach 10
- jeweils zentral gestellt

Sachsen

- HS nach 9 (alle, mit besonderer Note > Qualifizierender Hauptschulabschluss)
- RS nach 10
- jeweils zentral an der Mittelschule gestellt

Sachsen-Anhalt

- Seit 2005 nach 9 Qualifizierender Abschluss mit besonderer Leistungsfeststellung
- nach 10 Realschulabschluss mit Prüfung

Schleswig-Holstein

- seit 2009 an allen Schularten, die den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss vergeben, Abschlussprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache, zentral gestellt

Thüringen (seit 1996)

- Zentrale Prüfung zum Qualifizierenden Hauptschulabschluss nach 9
- Zentrale Prüfung Realschulabschluss nach 10

5.1.3 Bildungs- bzw. Unterrichtsdichte

Bereits Mitte der 1990er Jahre wurde bekannt, dass es Länder (wie Bayern) gibt, in denen Schüler in dreizehn Schuljahren bis zum Abitur 1.100 Schulstunden mehr Unterricht haben als Schüler in anderen Ländern (Schlusslicht hier: das damals rot-grün regierte Hessen). Ebenfalls Mitte der 1990er Jahre wusste man, dass bayerische Grundschüler in vier Grundschuljahren 400 Stunden mehr Unterricht hatten als ihre Hamburger Altersgenossen. PISA-E 2000 hat ähnliches gezeigt: Am Ende der 9. Klasse haben Schüler in bestimmten Bundesländern rund 1.000 Stunden mehr Unterricht gehabt als Schüler in anderen Bundesländern. Eintausend Stunden – das ist in etwa das Unterrichtskontingent eines kompletten Schuljahres. Bislang hinsichtlich der Stundenkontingente führende Länder haben – zumal mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums – zwar Stunden abgebaut, andere Länder mit geringeren Stundenkontingenten „draufgesattelt“. Dennoch bleibt die Bildungsdichte ein entscheidender Faktor für erfolgreiche Schulbildung. Die sechzehn deutschen Länder unterschieden sich in dieser Hinsicht nach wie vor, was einen erheblichen Teil der unterschiedlichen Testergebnisse der sechzehn Länder aufklärt.

Bezogen auf das naturwissenschaftliche Verständnis etwa mag als Beleg ein Satz aus der Studie PISA-E 2006 dienen: „Die Testergebnisse hängen mit der Unterrichtszeit als Rahmenbedingung für Lernangelegenheiten zusammen: Schülerinnen und Schüler, die vier oder mehr Stunden naturwissenschaftlichen Unterricht pro Woche erhalten, erreichen im Mittel einen um 74 Punkte höheren Kompetenzwert in den Naturwissenschaften als Schülerinnen und Schüler, die weniger als zwei Stunden naturwissenschaftlichen Unterricht besuchen.“

Prospektiv heißt das: Eine der nachhaltigsten Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen und der Testergebnisse ist ein Hinaufsetzen der Unterrichtsstunden pro Woche bzw. pro Schuljahr und Bildungslaufbahn sowie eine Vermeidung von Unterrichtsausfall. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, neben den Pflichtstunden Stunden zur Förderung von besonders schwachen und besonders leistungsfähigen Schülern zu etablieren. Man könnte damit auch einer grundsätzlichen Kritik der PISA-Forscher begegnen, nämlich dass das deutsche Schulwesen auch innerhalb der differenzierten Schulformen zum Teil zu wenig individuell fördert.

Tab.: *Unterrichtsdichte nach Bundesländern*

Land	Nominelle Unterrichtsstunden von der 1. bis zur 9. Klasse
Thüringen	9.263
Bayern	9.240
Sachsen	9.108
Mecklenburg-Vorpommern	8.766
Nordrhein-Westfalen	8.640
Saarland	8.604
Baden-Württemberg	8.593
Hessen	8.568
Rheinland-Pfalz	8.568
Schleswig-Holstein	8.525
Sachsen-Anhalt	8.521
Niedersachsen	8.431
Bremen	8.388
Brandenburg	8.327
Hamburg	8.239
Berlin	8.076

Quelle: PISA 2000-E

Gesamt-Wochenpflichtstunden der Schüler der Grundschulen in den Jahrgangsstufen 1 bis 4

Land	Wochenstunden Grundschule
BW	98
BY	104
BE*	92
BB*	91
HB	96
HH	102
HE	90
MV	92
NI	94
NW	91-95
RP	98
SL	100
SN	95
ST	90-98
SH	89
TH	100

* In Berlin und Brandenburg ist die Grundschule sechs Jahre, hier sind nur die Jahrgangsstufen 1 mit 4 verrechnet

Land	Jahresunterrichtszeit insges. in der 4. Jahrgangsstufe	innerdeutscher Rangplatz
BW	798	12
BY	846	7
BE	927	1
BB	838	9
HB	914	2
HH	841	8
HE	795	14
MV	889	4
NI	824	11
NW	826	10
RP	794	15
SL	738	16
SN	878	6

Land	Jahresunterrichtszeit insges. in der 4. Jahrgangsstufe	innerdeutscher Rangplatz
ST	886	5
SH	798	12
TH	893	3
D	827	---

Angaben laut IGLU-E 2006

Gesamt-Wochenpflichtstunden (Minimum) der Schüler der Schulformen in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 bzw. 10 – Stand: 2005/2006

Land	HS 5-9	HS 5-10	RS 5-10	SMBG 5-10	IGS 5-10	GYM**** 5-10
BW	152	184	179		179	206
BY	148	178	177		180	203
BE*		177	177		185	
BB*		177			181	
HB***						
HH***						
HE***	149	179	178		177	200
MV	152	180	176		195	195
NI	149	149	179	179	183	192
NW	143	173	173		173	
RP**	146	176	176	176	176	176
SL	146		176	176	176	192
SN				193		199
ST				179	180	180
SH	150	180	180			190
TH				188	188	194

* In Berlin und Brandenburg dauert die Grundschule sechs Jahre; die Stunden der 5. und 6. Grundschulklasse sind hier mitverrechnet.

** In Rheinland-Pfalz beträgt die Schulzeit am Gymnasium achteinhalb Schuljahre.

*** Hier sind keine verlässlichen Angaben möglich, weil ab 2005 eine Umgestaltung der Schulstruktur im Gang war.

**** Zu mehreren Ländern wurden keine Angaben gemacht, weil die Implementation des verkürzten Gymnasiums (G8) je nach Land zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfindet.

5.1.4 Bedingungen beim Zugang zu weiterführenden Schulen

Für den Übergang der Schüler aus der Grundschule in eine weiterführende Schulform gibt es in Deutschland zwei unterschiedliche Modelle. Bei Modell A finden für die Eltern der Grundschüler eine Beratung und eine Laufbahempfehlung statt. Die Eltern entscheiden sich dann frei, sie müssen sich nicht an die Empfehlung halten. Bei Modell B hängt der Übergang vor allem an das Gymnasium von einer entsprechenden Laufbahempfehlung der Grundschule und/oder dem Erreichen eines Notendurchschnittes in der Grundschule ab. Üblicherweise werden hier die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie im Sachfach (z. B. Heimat- und Sachunterricht) herausgezogen. Erfüllt ein Kind diese Voraussetzungen, dann ist die Anmeldung an die gewünschte Schulform möglich, erfüllt ein Kind diese Voraussetzungen nicht, so kann das Kind diese Voraussetzungen mit einer Art Aufnahmeprüfung (üblicherweise drei Tage „Probeunterricht“ in Deutsch und Mathematik) schaffen.

Vergleicht man die Testergebnisse der sechzehn deutschen Länder mit den Bedingungen für den Eintritt in ein Gymnasium bzw. mit den Schüleranteilen, die ein Gymnasium besuchen, so kann zweifelsfrei festgestellt werden, dass anspruchsvollere Bedingungen beim Zugang zum Gymnasium nicht nur bessere Testergebnisse in den Gymnasien, sondern auch in allen Schulformen ergeben.

Übergang aus der 4. Klasse der Grundschule an weiterführende Schulen (Stand 2010/2011)

	an ein Gymnasium – erforderlicher Notendurchschnitt (ohne Sonderregelungen)*	an eine Realschule (1) – erforderlicher Notendurchschnitt (ohne Sonderregelungen) (2)
BW	mindestens Note 2,5 in den Fächern D und M	mindestens Note 3,0 in den Fächern D und M
BY	mindestens Note 2,33 in den Fächern D, M, HSU (3)	mindestens Note 2,66 in den Fächern D, M, HSU**
BE (6jährige Grundschule)	„Elternwille“, keine Notengrenze, nur Laufbahempfehlung, in Klasse 7 Probehalbjahr Ab 2011/2012 60 Prozent nach Leistung, 10 Prozent Härtefälle, 30 Prozent nach Losentscheid	

	an ein Gymnasium – erforderlicher Noten- durchschnitt (ohne Sonderregelungen)*	an eine Realschule (1) – erforderlicher Noten- durchschnitt (ohne Sonderregelungen) (2)
BB <i>(6jährige Grundschule)</i>	Quersumme der Noten in den Fächern D, M, Fs (4) maximal 7, sonst Probeunterricht (seit 2005), zuvor „Elternwille“	
HB	keine Notengrenze, freie Wahl, Einschränkungen nur bei knappen Kapazitäten	
HH		
HE	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben
MV		
NI	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben
NW	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben
RP	Laufbahnpflicht, keine Notenvorgaben	
SL	ab 2010 keine Notengrenze, freie Wahl, Einschränkungen nur bei knappen Kapazitäten	
SN	mindestens 2,0 in den Fächern D, M, SU (ab 2011, zuvor 2,5)	
ST	„in der Regel“ jeweils Note 2 in D, M, SU (3) und E	
SH	keine Notengrenze, Gymnasial- oder Realschulempfehlung der Grundschule	
TH	mindestens Note 2 in den Fächern D, M, HSK	

- (1) Soweit keine Angaben zur Realschule enthalten sind, gibt es im betreffenden Land keine eigenständige Realschule mehr.
- (2) Sonderregelungen heißt: Wenn ein Kind die Notengrenzen nicht erreicht hat, dann kann es je nach Land mit einem erfolgreich absolvierten eigenen Test, einer Aufnahmeprüfung oder mit einem erfolgreich absolvierten sog. Probeunterricht bzw. Prognoseunterricht dennoch übertreten.
- (3) HSU / HSK / SU = Heimat- und Sachunterricht / Heimat- und Sachkunde / Sachunterricht
- (4) Fs = Fremdsprache, E = Englisch

5.1.5 Regierungskonstellationen

Generell schneiden die sog. A-Länder (SPD-regiert) bei allen empirischen Schulleistungsuntersuchungen schwächer ab als die sog. B-Länder (unionsregiert). Es gibt zwar keine eindeutige Korrelation zwischen Regierungspartei und Schulleistung, denn nicht mit jedem Regierungswechsel bzw. nicht mit jeder neuen Regierungskonstellation ist eine radikale Veränderung der Schulstrukturen und des schulischen Anspruchsniveaus verbunden. Die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen freilich belegen eindeutig, dass eine Kontinuität in der Regierungskonstellation und die damit verbundenen schulpolitischen Prinzipien auch Auswirkungen auf die Schulleistung haben. Im Falle dieser vier Länder handelt es sich um Länder, die seit der deutschen Wiedervereinigung durchgehend einen Unionschef an der Spitze der jeweiligen Landesregierung hatten und an der Spitze des Schulministeriums (Ausnahme: 2010 in Thüringen) einen CDU/CSU-Chef hatten. Länder, die in diesen zwei Jahrzehnten durchweg eine SPD-geführte Regierung hatten, schneiden bei Schulleistungstests im Falle Brandenburgs und Bremens ausgesprochen schwach ab. Ein Land wie Rheinland-Pfalz passt nicht in letzteres Interpretationsschema; dort regiert seit 1991 ein SPD-Ministerpräsident, teilweise in Koalition mit der FDP. Dass Rheinland-Pfalz auch als zuletzt mehrere Jahre SPD-regiertes Land bei Schulleistungstests vergleichsweise gut abschneidet, hat wohl damit zu tun, dass das 1991 von der Vorgängerregierung übernommene Schulwesen eine solide Basis darstellte und die Landesregierung nach 1991 keine Radikalreformen durchexerzierte.

Landesregierungen Ende 1990 bis Ende 2010 (= 20 Jahre); Angaben auf halbe Jahre gerundet

	davon Jahre mit CDU/CSU-Regierungschef	davon Jahre mit SPD-Regierungschef	davon Jahre mit CDU/CSU-Schulminister (oder Minister auf Unions-„Ticket“)	davon Jahre mit SPD-Schulminister (oder Minister auf SPD-„Ticket“)	davon Jahre mit „grünem“ / oder FDP-Schulminister
BW	20		20		
BY	20		20		
BE	10.5	9.5	5	15	
BB		20		18	2 / -
HB		20		20	
HH	9	11	4	11	2 / 3
HE	12	8	10	8	- / 2
MV	8	12	8	12	
NI	7	13	7	13	
NW	5	15	5	15	
RP	1	19	1	19	
SL	11	9	10	9	1 / -
SN	20		20		
ST	12	8	12	8	
SH	5.5	14,5		19	- / 1
TH	20		19	1	

5.2 NICHT BESTÄTIGTE (HYPO-)THESEN

5.2.1 Keine Korrelation Privatschule – Testergebnis!

Unermüdlich wird über Privatschulen behauptet, sie würden bei PISA besser dastehen als öffentliche. Für manche Länder trifft dies zu, etwa für die Vereinigten Staaten, für Großbritannien oder für Frankreich. Dort schneiden Privatschulen traditionell bei allen Leistungstests eindeutig besser ab als staatliche. Von den zweihundert englischen Schulen beispielsweise, die die Spitze im jährlich im „Times Educational Supplement“ veröffentlichten Schul-„Ranking“ bilden, kommen neunzig Prozent aus dem privaten Schulsektor. Verwundern muss dieses Leistungsgefälle nicht, findet an diesen Privatschulen doch eindeutig eine soziale Selektion der Schülerschaft statt. Eltern, die sich eine solche Schule für ihr Kind

leisten können, Eltern auch, die bereit sind, sich dafür zu verschulden, bilden natürlich eine andere Klientel, nämlich eine äußerst bildungsbelesene.

Für Deutschland stellt sich dies anders dar. Hier gilt: Zwischen privaten und staatlichen Gymnasien gibt es in Deutschland überhaupt keine Leistungsunterschiede. Manfred Weiß, Bildungsforscher am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main ist Mitglied der deutschen Wissenschaftlergruppe, die die PISA-Studie konzipiert hat. Weiß hat zum Thema „Privatschulen“ einige – von der Öffentlichkeit weitgehend unbeachtete – Richtigstellungen vorgenommen (vgl. dazu Manfred Weiß und Corinna Preuschoff: „Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich“; in: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, August 2004). Bereits mit Blick auf die wenigen vor PISA 2000 vorliegenden Studien zur Frage der Leistungsunterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen stellen Weiß und Preuschoff fest: „Festzuhalten bleibt, dass die – in der Öffentlichkeit verbreitete – These einer generellen und bedeutsamen Leistungsüberlegenheit privater Schule keine Bestätigung findet.“

Wenn PISA für die 36 an PISA 2000 beteiligten deutschen Privatschulen vereinzelt Leistungsvorteile ausweist, dann ist dies ein statistisches Artefakt. Denn unter diesen 36 Schulen sind 14 Realschulen und 18 Gymnasien, aber nur je zwei Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Das heißt: Die leistungsstärkeren Schulformen sind hier eindeutig überrepräsentiert. Es kommt hinzu: Unter den 14 einbezogenen privaten Realschulen sind fünf sehr leistungsstarke reine Mädchen-Realschulen. Da Mädchen in PISA 2000 mit Schwerpunkt Lesen insgesamt erheblich besser abgeschnitten haben als Jungen, ist dieser Vorsprung kein Vorsprung von Privatschulen, sondern ein geschlechtsspezifischer. Bei den privaten Gymnasien sind nicht einmal solche Vorsprünge beobachtbar, in einzelnen Leistungsbereichen (z. B. Mathematik) liegen die Privatgymnasien sogar – wenngleich nicht signifikant – hinter den öffentlichen. Gesamtresümee: Die Privatschulen sind „weitgehend ein Spiegelbild der öffentlichen Schulen“. Das gilt ganz auch für deren Schülerleistungen.

Nimmt man als Kriterium den Anteil der Schüler an Privatschulen an der Gesamtschülerschaft, dann gibt es für die These von der Überlegenheit der Schulen in privater Trägerschaft ebenfalls keine Belege, wie die nachfolgende Tabelle zeigt. Eine Korrelation zwischen Privatschulanteil und PISA-Rangplatz ist nicht festzustellen. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die meisten deutschen Schulen in privater Trägerschaft Schulen mit staatlicher Anerkennung sind, das heißt, dass sie nach denselben Regeln arbeiten müssen wie die öffentlichen. Von den rein privaten, also von den staatlich genehmigten Schulen, zum Beispiel von den Waldorf-Schulen, sind keine Testergebnisse veröffentlicht worden.

Anteil der Schüler in Privatschulen

Land	in Prozent	Rangplatz
BW	7,8	4
BY	9,8	2
BE	6,3	10
BB	5,1	13
HB	6,7	8
HH	7,9	3
HE	4,8	15
MV	5,1	13
NI	5,2	12
NW	7,0	6
RP	6,3	10
SL	6,9	7
SN	11,4	1
ST	6,4	9
SH	3,3	16
TH	7,7	5
D	7,1	---

Quelle: Statistisches Bundesamt, Dezember 2006

5.2.2 Keine Korrelation Ganztagschule – Testergebnis!

Ganztagsangebote werden in Deutschland von knapp einem Viertel der Schüler genutzt. Parteien, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Eltern und Erziehungswissenschaftler verlangen nach einem noch weitaus höheren Anteil; man erwartet sich von Ganztagsangeboten neben sozialpädagogischen Effekten unter anderem eine Verbesserung der Schulleistungen, eine Steigerung zukünftiger Testergebnisse sowie eine Senkung der Abbrecher- und Durchfallerquote – und als Nebeneffekt für Frauen eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. gar eine höhere Geburtenzahl.

Die sozialpädagogischen, die gesellschaftspolitischen und die demographischen Zielsetzungen seien an dieser Stelle vernachlässigt. Schulpolitisch und leistungsmäßig sind Ganztagsangebote jedenfalls nicht der erhoffte „Quantensprung“. Der internationale PISA-Vergleich zeigt, dass es leistungsfähige Schulsysteme mit Ganztagschule und ohne Ganztagschule gibt. Aus dem Jahr 2003 liegt dazu ein Gutachten von Professor Dr. Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) vor; das 48 Seiten umfassende Papier trägt den Titel *Wirkung ganztägiger Schulorganisation – Bilanzierung der Forschungslage*. Es handelt sich dabei um einen Literaturbericht, in den die einschlägigen Forschungsbefunde aus dem In- und Ausland einfließen. Der Autor der Studie leitet aus der Analyse der Forschungsliteratur unter anderem folgende Hypothesen ab: Erstens hat die Ganztagsorganisation als solche im Allgemeinen keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau der Schulen. Möglicherweise hat eine Verlängerung aktiver Lernzeit in der Schule einen gewissen positiven Effekt auf die kognitiven Fähigkeiten lernschwacher Schüler, während der Wegfall elterlicher Unterstützung bei sozial höhergestellten Familien negativ zu Buche schlägt; beides zusammen kann eine Nivellierung im Leistungsbereich bewirken. Zweitens sind die Auswirkungen teilweise von der Schulform abhängig. Für die Integrierte Gesamtschule beispielsweise ergeben sich im sozialen Bereich – basierend auf Lehrerbefragungen – eher ermutigende, im Leistungsbereich eher kritische Prognosen. Das Resümee des Autors lautet: „Die in die ganztägige Organisation gesetzten Hoffnungen [...] können mit Hilfe vorliegenden Datenmaterials bislang jedenfalls nicht begründet, aber auch nicht verworfen werden.“

Auch die nachfolgenden Tabellen lassen keinerlei Korrelation zwischen Ganztagsschulanteil und Testergebnis erkennen. Eine solche Korrelation wäre nur erkennbar, wenn etwa Bayern mit seinem geringen Ganztagsschulanteil bei PISA weit hinten und Berlin, Brandenburg, oder Hamburg bei PISA weit oben lägen. Inwieweit die in die PISA-Testung einbezogenen Schulen repräsentativ sind, muss mit einem Fragezeichen versehen werden. Die Angaben der Schulleiter der an PISA beteiligten Schulen weichen in absoluten Zahlen wie auch in den Relationen der Länderangaben untereinander merklich voneinander ab. Aber auch diese Angaben geben keine Korrelation zwischen Ganztagsschulanteil und Testergebnis her.

Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb im Primar- und Sekundarbereich I 2008 (in Prozent; in öffentlicher bzw. öffentlicher und freier Trägerschaft)

Land	lt. NB*	lt. KMK**
BW	24,4	23
BY	4,6	3
BE	43,5	44
BB	38,9	37
HB	***	22
HH	45,2	47
HE	***	31
MV	31,3	30
NI	***	21
NW	25,4	26
RP	14,5	14
SL	13,5	13
SN	69,4	69
ST	***	20
SH	20,2	20
TH	51,7	50
D	24,1	24

* Nationaler Bildungsbericht 2010 – Bildung in Deutschland

** KMK-Statistik von 2010 (nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft; Stand 2008)

*** Zu diesen Ländern liegen keine Angaben über Ganztagschulen in freier Trägerschaft vor.

Nachmittagsangebote (in % der Schulen; gebundene und teilgebundene Form zusammen)

Land	in Prozent	Rangplatz
BW	13,1	5
BY	9,0	10
BE	7,6	12
BB	12,5	6
HB	3,3	15
HH	8,0	11
HE	14,1	4
MV	15,5	3
NI	3,0	16
NW	21,1	1
RP	11,6	8
SL	5,7	13
SN	11,2	9
ST	18,8	2
SH	3,4	14
TH	12,2	7
D	12,1	---

Quelle: PISA-E 2006, Schulleiterangaben

5.2.3 Keine Korrelationen Bildungsausgaben – Testergebnis!

Gäbe es eine Korrelation zwischen der Höhe der Bildungsausgaben einerseits und Testergebnissen andererseits, dann müssten die Stadtstaaten auf den Testskalen ganz oben rangieren, Bayern dürfte dann allenfalls einen mittleren Rangplatz einnehmen. Bekanntermaßen ist das nicht der Fall. Gewiss gibt Deutschland im internationalen Vergleich mit seinem Anteil an Bildungsausgaben – gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) – nicht überdurchschnittlich viel aus. Aber auch international gibt es keine Korrelation zwischen Höhe der Bildungsausgaben und PISA- oder IGLU-Rangplätzen. Zu berücksichtigen ist gerade bei den drei deutschen Stadtstaaten zudem, dass in allen Großstädten der Republik die Pro-Kopf-Bildungsausgaben wegen der dortigen Konzentration von Bildungseinrichtungen über dem Durchschnitt liegen.

Bildungsausgaben 2001 und 2007 pro Schüler nach Bundesländern

	Ausgaben 2001 pro Schüler an allg. Schulen (in DM)	Rangplatz	Ausgaben 2007 pro Schüler an allg. Schulen (in EURO)	Rangplatz
BW	9.200	5	5.400	9
BY	9.600	4	5.700	6
BE	9.800	3	6.300	4
BB	8.000	14	5.600	7
HB	11.400	2	5.400	9
HH	12.400	1	6.500	3
HE	8.600	11	5.300	11
MV	7.800	15	5.500	8
NI	9.000	8	5.000	13
NW	8.600	11	4.900	14
RP	8.800	9	5.100	12
SL	8.600	11	4.900	14
SN	7.800	15	6.000	5
ST	8.800	9	6.600	2
SH	9.200	5	4.900	14
TH	9.200	5	6.800	1
D				

Quelle: PISA-E 2000/2002

	Ausgaben für öffentliche Grundschulen je Schüler 2005 (in EURO)	Innerdeutscher Rangplatz
BW	3.900	9
BY	4.200	7
BE	4.700	4
BB	3.700	15
HB	4.500	6
HH	5.100	1
HE	3.800	14
MV	3.900	9
NI	3.900	9
NW	3.700	15
RP	4.100	8
SL	3.900	9
SN	4.600	5
ST	5.100	1
SH	3.900	9
TH	4.800	3
D	4.000	

Angaben laut IGLU-E 2006

5.2.4 Irrweg: Quoten-Schulpolitik

Die bildungspolitische Debatte in Deutschland wird außer durch PISA vor allem durch die von der OECD regelmäßig verbreiteten internationalen Vergleiche der Abiturienten-, Studierenden- und Akademiker-Quoten geprägt. Diese Vergleiche hinken allein schon deshalb, weil der Hochschulzugang international äußerst unterschiedlich geregelt ist und viele Abschlüsse der beruflichen Bildung in Deutschland den Anspruch von Studienabschlüssen anderer Staaten erreichen oder übertreffen.

Keine Korrelation Abiturientenquote – Testergebnis!

Eine höhere Gymnasial- bzw. Studierberechtigten-Quote läuft keineswegs auf bessere Schul- bzw. Test-Leistungen hinaus. Im Gegenteil: Die Steigerung von Quoten wird jenseits eines vernünftigen Quotenmaßes durch Absenkung des Anspruchsniveaus erkauft. Die nachfolgende Gegenüberstellung belegt dies eindrucksvoll.

Absolventen mit Hochschul-/Fachhochschulreife an allgemeinbildenden Schulen*

	Hochschul- und Fachhochschulreife	Rangplatz nach Quote	PISA-/IQB-Rangplätze über alle Schulformen hinweg
BW	25.4	14	2,58
BY	22.6	16	1,25
BE	34.2	4	10,78
BB	36.3	2	12,25
HB	33.7	5	15,00
HH	39.5	1	12,33
HE	29.6	8	7,75
MV	28.0	11	10,50
NI	24.9	15	10,75
NW	34.8	3	9,92
RP	28.5	9	5,75
SL	29.7	7	7,75
SN	28.3	10	3,50
ST	27.4	12	9,33
SH	27.3	13	8,00
TH	31.2	6	5,15
D	29.3		

Quelle zu Spalte 2: KMK-Ländervergleich 2009

* Bei Berücksichtigung der entsprechenden Abschlüsse an beruflichen Schulen kommen im Bundesdurchschnitt bei mittleren Abschlüssen noch rund 10 Prozent, bei der Hochschul-/Fachhochschulreife noch rund 16 Prozent hinzu.

Keine Korrelation Abiturientenquote – Beschäftigungsquote!

Ebenso gilt: Ein hoher Gymnasiasten- und Abiturientenanteil geht keineswegs mit einer geringeren Arbeitslosigkeit einher.

	Arbeitslosenquote (15- bis 25-Jährige) in % (Juni 2010)	Rangplatz	Arbeitslosenquote insg. (Durchschnitt 2009)	Rangplatz
BW	3,0	1	5,1	2
BY	3,0	1	4,8	1
BE	12,9	16	14,1	16
BB	10,2	13	12,3	12
HB	10,7	15	11,8	11
HH	6,4	6	8,6	8
HE	5,8	4	6,8	4
MV	9,6	11	13,5	14
NI	6,7	7	7,8	6
NW	7,5	9	8,9	9
RP	5,2	3	6,1	3
SL	6,2	5	7,7	5
SN	10,1	12	12,9	13
ST	10,4	14	13,6	15
SH	6,8	8	7,8	6
TH	7,6	10	11,4	10
D	6,3	---	8,2	

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2010 – Bildung in Deutschland

Interessant ist zugleich, dass in mehreren Ländern eine hohe Studierberechtigtenquote oft mit einer hohen Quote an Schülern ohne jeden Schulabschluss einhergeht.

Abgänger von allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss 2008 in %

	Abgänger	Rangplatz	Hochschul- und Fachhochschulreife	Rangplatz nach Quote
BW	5,6	1	25.4	14
BY	6,4	2	22.6	16
BE	11,5	13	34.2	4
BB	13,0	14	36.3	2
HB	8,4	9	33.7	5
HH	8,7	10	39.5	1
HE	7,0	5	29.6	8
MV	16,8	16	28.0	11
NI	7,3	7	24.9	15

	Abgänger	Rangplatz	Hochschul- und Fachhochschulreife	Rangplatz nach Quote
NW	6,9	4	34.8	3
RP	7,1	6	28.5	9
SL	6,6	3	29.7	7
SN	11,1	12	28.3	10
ST	14,9	15	27.4	12
SH	8,3	8	27.3	13
TH	8,9	11	31.2	6
D	7,5		29.3	

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2010 – Bildung in Deutschland

Keine Korrelation Abiturientenquote – wirtschaftliche Prosperität!

Die wiederkehrende, vor allem von der OECD propagierte Theorie, dass formale Höherqualifizierung zu mehr Wirtschaftskraft führe, entbehrt im internationalen und im innerdeutschen Vergleich der Grundlage. Im internationalen Vergleich haben Österreich, die Schweiz und Bayern zweifelsohne die geringsten Quoten an Studierberechtigten, aber zugleich die günstigsten Wirtschaftsdaten. Es gibt keine Korrelation zwischen Abiturientenquote und wirtschaftlicher Prosperität. Dies bestätigt sich – von Stadtstaaten wegen ihrer Spezifik abgesehen – auch im innerdeutschen Schulvergleich.

	Hochschulreife in Prozent *	Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf in Euro (Durchschnitt 2004-2006)
BW	29,6	30.500
BY	26,7	32.100
BE	41,6	23.300
BB	25,6	19.000
HB	34,4	37.200
HH	45,1	47.800
HE	33,6	33.000
MV	20,2	18.600
NI	26,3	23.900
NW	32,4	27.100
RP	27,0	24.200
SL	26,0	25.900
SN	25,0	20.200
ST	19,4	19.600
SH	27,7	24.300
TH	21,2	19.200
D	29,3	27.300

* Anteil der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit Hochschulreife einschließlich Fachhochschulreife an allgemeinbildenden Schulen (Stand: 2008); bei Berücksichtigung der entsprechenden Abschlüsse an beruflichen Schulen kommen im Bundesdurchschnitt bei der Hochschul-/Fachhochschulreife noch rund 16 Prozent hinzu (Stand: 2008)

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2010 – Bildung in Deutschland

5.3 VORLÄUFIG NICHT VERIFIZIER- BZW. FALSIFIZIERBARE (HYPO-)THESEN

5.3.1 Verbindlichkeit von schulischen Lehr- bzw. Rahmenplänen

Inwieweit es Zusammenhänge zwischen dem Verbindlichkeitsgrad von schulischen Lehr- bzw. Rahmenplänen hier und Testergebnissen dort gibt, lässt sich nicht einfach beantworten. Dazu bedürfte es einer breit und groß angelegten Studie, mit der die Verbindlichkeit zentraler curricularer Vorgaben und deren Validität für das Test-Design untersucht würden. Bei einer solchen Studie müsste man aus sechzehn deutschen Ländern zu deren jeweils zwei bis vier verschiedenen Schulformen die Vorgaben zumindest für die Fächer Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik und Geographie für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 auswerten und mit dem Test-Design in Beziehung setzen. Das würde die Auswertung von über

2.000 Curricula notwendig machen. Indirekt lässt sich die Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Verbindlichkeit curricularer Vorgaben und Testergebnissen via Modalitäten schulischer Abschlussprüfungen beantworten. Wie oben dargestellt, bewirken zentrale Abschlussprüfungen tendenziell höhere Testergebnisse. Da zentrale Abschlussprüfungen aber einen höheren Verbindlichkeitsgrad der Curricula der vorausgehenden Jahrgangsstufen voraussetzen, ist mit günstigeren Ergebnissen in Ländern mit relativ verbindlichen Curricula und mit ungünstigeren Ergebnissen in Ländern mit relativ vagen Rahmenrichtlinien zu rechnen.

5.3.2 Lehrerbildung

„Auf den Lehrer kommt es an!“ So heißt es in den PISA-Debatten regelmäßig. Und natürlich gilt grundsätzlich die Aussage von Karl Jasper, dass es das Schicksal eines Volkes sei, welche Lehrer es hervorbringe und wie es seine Lehrer achte. Dass dies in dieser Monokausalität so nicht stimmt, weil schulisches Leistungsgeschehen von höchster Komplexität ist, dürfte allerdings klar sein. Es bedürfte auch mehrerer groß angelegter Studien, mit deren Hilfe die Lehrbildungsgesetze, die fachlichen Prüfungsordnungen der unterschiedlichen Lehrämter der sechzehn deutschen Länder in Beziehung zur Testergebnissen der Schüler gesetzt werden. Und es bedürfte – wiederum differenziert nach Ländern, Fächern und Jahrgangsstufen – einer stattlichen Zahl an Videoanalysen von Tausenden von real aufgezeichneten Unterrichtsstunden, um die Frage nach dem Einfluss der Lehrerbildung bzw. des Lehrerhandelns auf Testergebnisse zu untersuchen. Vorläufig ist auch hier nur eine indirekte und zudem begrenzte Beweisführung möglich. Wie ebenfalls oben dargestellt, sind die PISA-Testergebnisse der sechzehn deutschen Länder umso besser, je differenzierter das Schulwesen gegliedert ist. Indirekt heißt das: je differenzierter auch die Lehrerbildung – differenziert nach den verschiedenen Schulformen – ist.

6 VERÄNDERUNGEN IN DER SCHULPOLITIK BZW. DER SCHULSTRUKTUR

Dem grundgesetzlich garantierten Föderalismusprinzip entsprechend, gestalten die sechzehn deutschen Länder ihr Schulwesen eigenverantwortlich. Sie sind zwar dem verfassungsrechtlich garantierten Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz, der Freizügigkeit und der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse verpflichtet, gleichwohl haben die Länder zum Teil sehr unterschiedliche Modelle entwickelt und realisiert. Der Umbau des Schulwesens einiger deutscher Länder ist nach wie vor im Gange, wie die nachfolgende Übersicht zeigt. In welche Richtungen sich die jeweilige Grundstruktur entwickelt, ist vor allem vom Ausgang der jeweiligen Landtagswahlen abhängig. Aber auch in Ländern, die stabile Mehrheitsverhältnisse in ihren Landtagen haben, ist vieles im Umbruch. Das Land Berlin beispielsweise hat das Schulgesetz seit der Wiedervereinigung fast zwanzigmal novelliert.

Insgesamt ist ein Trend zu Vereinheitlichung bzw. Teilintegration der Schulformen in mehreren deutschen Ländern erkennbar. In diesen Ländern tendiert man zu einer Zweigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens, wie wohl die eindeutigen PISA-Spitzenreiter Bayern und Baden-Württemberg ihre guten Ergebnisse wohl vor allem mit der Mehrgliedrigkeit ihres Schulsystems erzielt haben.

	Grundstruktur und Schulformen (Zahlenangaben = Jahre) Stand 2010/2011	geplante strukturelle Reformen	Jahr des Inkrafttretens
BW	4 Grundschule 5/6 Werkreal-/Hauptschule 6 Realschule 8 Gymnasium	Einführung der Werkrealschule (CDU/FDP) 10-jährige Gemeinschaftsschule (GRÜNE/SPD)	
BY	4 Grundschule 5/6 Haupt-/Mittelschule 6 Realschule 8 Gymnasium	Erweiterung der Hauptschule zur Verbund-Mittelschule	2010
BE	6 Grundschule 4/7 Integr. Sekundarschule 10 Gemeinschaftsschule 6 Gymnasium		
BB	6 Grundschule 4/7 Gesamtschule 4 Oberschule 6 Gymnasium	Abschaffung der Realschule, Bildung von Oberschulen aus Realschulen und Gesamtschulen, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe bleiben	2005–2007
HB	4 Grundschule 6/7 Oberschule 6 Gymnasium	Abschaffung der Hauptschule, der Realschule und der Sekundarschule (nimmt letztmalig 2010 Schüler in die 5. Klasse auf), Etablierung einer Oberschule als Schule mit mehreren Bildungsgängen	2004–2011
HH	4 Grundschule 8 Gymnasium 6/9 Stadtteilschule	Abschaffung aller nichtgymnasialer Schulformen und deren Zusammenlegung zur Stadtteilschule, geplante Einführung einer 6-jährigen Primarschule 2010 an einem Bürgerentscheid gescheitert	2008–2013
HE	4 Jahre Grundschule 5/6 Hauptschule 6 Realschule 5/6 Gesamtschule (kooperativ oder integriert) 8 Gymnasium		
MV	4 Grundschule 2 Orientierungsstufe 4 Regionalschule 4/6 Gesamtschule (integriert oder kooperativ) 6 Gymnasium (ohne OS)	Abschaffung von Hauptschule, Progymnasium und Realschule, Etablierung der Regionalen Schule (seit 2002)	2007–2011
NI	4 Grundschule 6 Haupt-/Realschule 6/9 Gesamtschule (integriert oder kooperativ) 8 Gymnasium	Abschaffung von Haupt- und Realschule Neu: Oberschule (dreizügig, mit Gymnasialzweig)	ab 2011

	Grundstruktur und Schulformen (Zahlenangaben = Jahre) Stand 2010/2011	geplante strukturelle Reformen	Jahr des Inkrafttretens
NW	4 Grundschule 5/6 Hauptschule 6 Realschule 6/9 Gesamtschule 8 Gymnasium	aufgrund der seit 2010 amtierenden rot-grünen Minderheitsregierung offen, Trend Richtung Gesamtschule	
RP	4 Grundschule 5 Hauptschule 6 Regionale Schule 6 Realschule 6/9 Gesamtschule 8 ½ Gymnasium	Wegfall der Hauptschule, der Regionalen Schule, und der Realschule (RS bis 2013/14), Etablierung der Realschule plus	ab 2009
SL	4 Jahre Grundschule 6 Erweiterte Realschule 6 Gesamtschule 8 Gymnasium	6 Jahre Grundschule (inkl. 1 Jahr Vorschule), dafür notwendige Verfassungsänderung fraglich	
SN	4 Grundschule 5/6 Mittelschule 8 Gymnasium		
ST	4 Grundschule 5/6 Sekundarschule 6 Gesamtschule 8 Gymnasium	Umwandlung der Sekundarschule in eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen	ab 2003
SH	4 Grundschule 5/6 Hauptschule 6 Realschule 8 Gymnasium	Hauptschule und Realschule auslaufend, Einführung der Gemeinschaftsschule (als Gesamtschule) und der Regionalschule (als Schule mit mehreren Bildungsgängen)	seit 2007
TH	4 Grundschule 5/6 Regelschule 8 Gymnasium		

Anmerkung: Sofern bei einer Schulform zwei Jahreszahlen angegeben sind, ist in die zweite Zahl eine Oberstufe mit eingerechnet.

Quelle: KMK-Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

7 AUSWEG BILDUNGSZENTRALISMUS?

Das innerdeutsche Bildungsgefälle ist – wie dargestellt – steil. Das schränkt nicht nur die bundesweite Mobilität vieler Familien ein, sondern es ist auch ungerecht, wenn Schüler in bestimmten deutschen Ländern offenbar besser und in anderen deutschen Ländern schlechter gefordert und gefördert werden.

Implizit liegt damit ein Verstoß gegen mehrere grundgesetzlich gebotene Prinzipien vor: das Gebot der Gleichbehandlung vor dem Gesetz, das Grundrecht auf Freizügigkeit und das Gebot der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird immer wieder der Vorschlag gemacht, der Bund, also die Bundesregierung bzw. der Bundestag, solle in der Bildung zukünftig das Sagen haben. Breite Schichten der Bevölkerung teilen diese Auffassung. Dem steht freilich vieles entgegen.

Erstens hat Deutschland mit der Föderalismusreform I des Jahres 2006 erst jüngst eine Stärkung des Bildungsföderalismus erfahren. Die damit verbundene Änderung des Grundgesetzes wird gewiss nicht wieder zu kippen sein, schließlich bedürfte es dazu einer Zweidrittelmehrheit im Bundestag und im Bundesrat.

Zweitens hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass der deutsche Föderalismus ein wertvolles Gut ist; er entsprang nicht einer Laune der Väter und Mütter des Grundgesetzes. Die Jahre 1806, 1815, 1848 und 1871 stehen für diesen

Föderalismus, der den Gliedstaaten die Gestaltungshoheit in Kultur und Schule zuwies.

Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus haben dieses Prinzip nicht aufgehoben, sondern nur vorübergehend annulliert. Wenn das Grundgesetz 1949 wieder am Föderalismus anknüpfte, hatte dies mit dem Wunsch zu tun, einer neuerlichen Entstehung eines uniformierten Zentralstaates vorzubeugen. Gerade die Schulhoheit der deutschen Länder wurde damit wieder Kern ihrer Eigenstaatlichkeit. Das ist deshalb von Vorteil, weil gerade der „kompetitive Föderalismus“ Wettbewerb ermöglicht. Immerhin hat er es erlaubt, dass wenigstens die Süddeutschen samt Sachsen international gut mithalten können.

Drittens: Tatsächlich verhindert der Bildungsföderalismus Einebnungen. Allerdings kann es auch nicht so weitergehen wie bislang. Die schulpolitische Eigenbrötlerei vor allem kleinerer Bundesländer muss enden, und die Kultusminister müssen in entscheidenden Fragen rascher „zu Potte“ kommen. Hier gibt es unrühmliche Beispiele.

Als die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1996 eine neue Abiturvereinbarung verabschiedete, hatte Hamburg noch nicht einmal die Vereinbarung aus dem Jahr 1987 verwirklicht. Immer wieder haben auch andere deutsche Länder gegen bestehende Vereinbarungen bedenkenlos das gemacht, was die politische Mode gebot und die Kassenlage erlaubte, um sich am Ende von der KMK bestätigen zu lassen, dass das alles mit der KMK-Beschlusslage konform sei.

Viertens schließlich: Föderalismus bedeutet Ringen um die besten Lösungen. Allerdings ist dafür eine KMK notwendig, die Vereinbarungen nicht immer als Kompromiss eines Kompromisses, also auf der untersten Anspruchsebene festklopft, sondern zukünftig hoffentlich auf dem obersten Niveau.

Damit etwas vorangeht, wird sich namentlich die KMK darum kümmern müssen, die langsamsten der Länder auf Trab zu bringen. Die Zeit der Dumping-Vereinbarung zur deutschlandweiten Anerkennung von Schulabschlüssen sollte vorbei sein – die Zeit, als man bei KMK-Vereinbarungen stets Rücksicht auf den Anspruchslosesten und Langsamsten nahm.

Den Bund braucht man dazu nicht. Man stelle sich nur einmal vor, wo PISA-Deutschland heute stünde, wenn der Bund zwischen 1969 und 1982 die schulischen Gestaltungsrechte gehabt hätte. Dann lägen heute auch die Süddeutschen auf dem PISA-Niveau der deutschen PISA-Verliererländer, und Deutschland fände sich in den PISA-Skalen irgendwo zwischen den Schwellenländern. Jedenfalls könnte man aus den zahlreichen Belegen des Süd-Nord-Gefälles lernen. Interessanterweise ist das auch die Überzeugung einer Mehrheit der Bundesbürger.

EXPERTISE ZUR FRAGE DER VIER- ODER SECHSJÄHRIGKEIT DER GRUNDSCHULE

Rainer H. Lehmann

Die Beantwortung der Frage, ob sich eine Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit, wie sie in Hamburg bis 2010 geplant war und einigen anderen Bundesländern erwogen wird, wissenschaftlich begründen lässt, hängt davon ab, welche differentiellen Wirkungen für schwächere und stärkere Lerner im Gefolge der geltenden institutionellen Regelungen bzw. unter veränderten Bedingungen auftreten. Nur wenn belastbare Erkenntnisse hierzu vorliegen, lassen sich daraus Schlussfolgerungen für bildungspolitische Maßnahmen ziehen.

1. PRIMÄRE SOZIALE DISPARITÄTEN AM ENDE DER GRUNDSCHULZEIT

Es ist unbestritten, dass am Ende der strukturell ungegliederten Klassenstufe 4 erhebliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer leistungsrelevanten Kernkompetenzen bestehen. Insofern diese Differenzen mit der sozialen Herkunft korrelieren und zumindest teilweise auf der unterschiedlichen Ausstattung der Elternhäuser mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital beruhen, spricht man unter Berufung auf Raymond Boudon (1974) von „primären Herkunftseffekten“ (vgl. Maaz & Nagy 2009).

Als Maße für die beobachteten Unterschiede können statistische Streuungskoeffizienten fungieren, z. B. die Interquartilsdifferenz. Diese Differenz zwischen dem 75. und dem 25. Perzentil bzw. zwischen den relativ Schwächsten im oberen Leistungsviertel und den Besten im unteren kann durchaus dem durchschnittlichen Lernzuwachs von einem Schuljahr oder mehr entsprechen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Interquartilsdifferenzen am Ende der Klassenstufe 4; verschiedene Schulleistungsstudien und Indikatoren

Schulleistungsstudie ■ Indikator	P ₂₅	P ₇₅	SD	Effektstärke (Cohen's <i>d</i>)
LAU 5 (1996, nur Hamburg) ■ Leseverständnis ■ Mathematik	12,5 12,2	22,3 21,7	6,22 6,19	1,58 1,53
IGLU (2001, bundesweit) ■ Leseverständnis ■ Mathematik (~ TIMSS/I)	497 489	586 615	67 81	1,33 1,56
IGLU (2006, bundesweit) ■ Leseverständnis	508	594	67	1,28
TIMSS (2007, bundesweit) ■ Mathematik ■ Naturwissenschaften	483 479	572 582	68 79	1,31 1,30

Quellen: LAU 5 (Lehmann & Peek, 1997); IGLU 2001 (Bos et al., 2003); IGLU 2006 (Bos et al., 2007); TIMSS 2007 (Bos et al., 2008) sowie eigene Berechnungen. Cohen's $d = (P_{75} - P_{25})/SD$.

Als grober Anhaltspunkt für den jährlichen Lernzuwachs gegen Ende der Grundschulzeit kann eine Standardabweichung, also $d = 1$, gelten. Somit entspricht in all diesen Fällen der *kleinste* Abstand zwischen dem unteren und dem oberen Leistungsviertel dem Gegenwert von mehr als einem Schuljahr. Dass zwischen den verschiedenen Erhebungen insgesamt positive Veränderungen eingetreten seien, die auf „Modernisierungsversuche der letzten [...] Jahre im Grundschulbereich“ (Bos et al., 2007a, 152) zurückzuführen sind, kann indessen bezweifelt werden; vgl. die Unterschiede im Fach Mathematik zwischen IGLU 2001 und TIMSS 2007, wo die Homogenisierung der Leistungen anscheinend

mit weniger günstigen Entwicklungen oder vielleicht sogar Rückschritten im oberen Leistungsviertel einhergegangen ist. Denn die Mathematikskalen von IGLU 2001 und TIMSS 2007 sind zwar offenbar nicht im strengen Sinne äquivalent („geankert“); trotzdem ist die Einebnung von Leistungsdifferenzen anhand der im Zeitraum bis 2007 verringerten Effektstärke d klar belegt sowie, ausweislich der Quartile, auch der Umstand, dass sich die relative Position der stärkeren Schülerinnen und Schüler verschlechtert hat. Zu befürchten ist demnach eher, dass sich auch in diesem Fall eine schon ältere, aber erst jüngst, nach neuestem Erkenntnisstand wieder öffentlich vertretene Vermutung bestätigt hat, nämlich dass eine nennenswerte Verringerung der interindividuellen Leistungsunterschiede nur um den Preis einer Beschränkung der Fortschritte schnellerer Lerner erreicht werden kann (vgl. Heller 2010, 8).

Nun sind diese Befunde trotz ihres Zusammenhangs mit Charakteristika des außerschulischen Hintergrunds streng genommen keine unmittelbaren Indizien für primäre soziale Herkunftseffekte. Die Lernstände am Ende der Jahrgangsstufe 4 sind ihrerseits bereits Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen außerschulischen Faktoren und schulischen Einflussgrößen, und zwar in dem Sinne, dass die Kinder je nach Voraussetzungen in unterschiedlichem Maße von den schulischen Lernangeboten Gebrauch gemacht haben könnten und wohl auch Gebrauch gemacht haben. Sie bezeichnen aber das Minimum interindividueller Ungleichheit, das bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe auch unter Bedingungen gemeinsamer Beschulung in Deutschland anscheinend unvermeidlich ist.

Die weit verbreitete Meinung allerdings, dass diese Differenzen durch sekundäre Herkunftseffekte – insbesondere als Folge der relativ frühen Aufteilung der Schülerschaft auf verschiedene Schulformen – generell verstärkt würden (Bos et al. 2007b, 225 ff), ist auf der Basis der vorhandenen Vergleichsstudien nicht zu belegen: Während für das Leseverständnis am Ende der vierten Klasse, also für den Abschluss des gemeinsamen Unterrichts in den Grundschulen, in der IGLU 2006 ein herkunftsbedingter Varianzanteil von knapp 18 Prozent berichtet wurde (Bos et al. 2007b, 244, Abb. VIII.10), betrug der Vergleichswert für PISA 2009 bei den 15jährigen ebenfalls 18 Prozent (Hertel, Jude & Naumann 2010, 270). Mithin sind in dieser Domäne unter den gegenwärtigen Bedingungen eines früh differenzierenden gegliederten Schulwesens die vorhandenen „primären“ sozialen Disparitäten keinesfalls sekundär verstärkt worden. Im Bereich Mathematik ist dagegen eine Steigerung

der herkunftsbedingten Einflusses wahrscheinlich: 18 Prozent Varianzaufklärung am Ende der Jahrgangsstufe 4 für soziale Herkunft/Buchbesitz und Migrationshintergrund (Bonsen et al., 2008, 173, Tabelle 7.3) stehen bei den 15jährigen knapp 23 Prozent für den sozioökonomischen ESCS-Index gegenüber (Ehmke et al. 2010, 252).

Diese Vergleiche zum Ausmaß und zu den Hintergründen interindividueller, sozial mitbedingter Unterschiede sprechen also dafür, die Auswirkungen des Zeitpunkts der Differenzierung auf unterschiedliche Schulformen domänenspezifisch zu untersuchen. Die in der PISA-Untersuchungsreihe sogleich in der Studie des Jahres 2000 im Bereich des Leseverständnisses berichteten und häufig skandalisierten Disparitäten sind nach dem oben Gesagten offenbar gerade *nicht* undifferenziert und unmittelbar als Folge der deutschen Schulstruktur zu interpretieren. Im Übrigen wurde schon damals betont und durch die Forschungsergebnisse seither immer wieder bestätigt, dass der Übergang in die unterschiedlichen Schulformen sowie der weitere Kompetenzerwerb als substanzieller Bildungserfolg primär durch die vorhandenen kognitiven Grundfähigkeiten sowie die bereits erreichten Lernstände bestimmt ist, dagegen in viel geringerem Umfang durch soziale Faktoren (vgl. Baumert & Schümer 2001, 466 f).

2. ZUR AUSSAGEKRAFT VON VERGLEICHEN AUF DER BASIS VON LÄNDERMITTELWERTEN

Die Argumentation von Bos et al. (2007b) folgt einem Muster, in dem Ländermittelwerte für einzelne Prädiktoren (z. B. für einen Index der sozialen Herkunft) zu entsprechenden Mittelwerten des jeweils interessierenden Kriteriums (z. B. der Leseleistung) in Beziehung gesetzt werden, um daraus kausale Interpretationen abzuleiten, hier zum Beleg kompensatorischer Wirkungen der Grundschularbeit mit heterogenen Gruppen (a.a.O., 243). Ein solches Vorgehen ist auch an anderer Stelle gewählt worden, etwa von Baumert et al. (2000, Bd. 1, 192 ff) mit dem Ziel der Relativierung des Zusammenhangs zwischen nomineller Unterrichtszeit und nationalen PISA-Ergebnissen. Am bekanntesten dürften die Bemühungen sein, aus den Leistungsrangreihen der PISA-Studien Rückschlüsse auf eine angebliche Überlegenheit von Gesamtschulsystemen zu ziehen (OECD 2001). Formal ebenso argumentieren Schütz und Wößmann (2005) bzw. Wößmann (2007) in der Absicht, einen Einfluss der Dauer gemeinsamer Beschulung auf die Verteilung von

Bildungschancen nachzuweisen. Unabhängig davon, ob wie bei Baumert et al. (2000), durch die OECD (2001) oder bei Bos et al. (2007) jeweils ein einziger Prädiktor Berücksichtigung findet oder wie bei Wößmann ein multipler Prädiktorensatz, ist dieses Verfahren deshalb unzulässig, weil auf Kriteriums- wie auf Prädiktorensseite die Varianz innerhalb der verglichenen Länder gänzlich unberücksichtigt bleibt und weil deshalb die scheinbar „klaren Verhältnisse“ nur durch grobe Unterschätzung der Freiheitsgrade entstehen. Somit ist auch auf der Grundlage von Vektoren mit Ländermittelwerten ohne Berücksichtigung der Binnenvarianzen kein überzeugender Nachweis zu führen; vgl. die hoffnungslos überspezifizierten Regressionsmodelle in Wößmann (2007, Tabellen 1-3 mit $N \leq 16$). Schon gar nicht kann eine solche Berechnung bei Reduktion komplexer Zusammenhänge auf die Betrachtung einfacher Wertepaare Geltung beanspruchen, wie nicht zuletzt der Kontrast zwischen der von Schütz und Wößmann, S. 22, Abb. 6, vertretenen, nur indirekt auf das Verhältnis der Streuungsparameter gestützten These von einer massiven Verstärkung sozialer Disparitäten durch frühe äußere Differenzierung und der oben geschilderten Überprüfung anhand des wesentlich aussagekräftigeren Kennwertes der erklärten Varianz zeigt.

Mit gutem Grund also werden in neueren Untersuchungen solche Zusammenhänge mit dem Instrument der Mehr-Ebenen-Analyse (Raudenbush & Bryk 1992; Ditton 1998) untersucht. Dies bedeutet, dass sorgfältig zwischen Effekten auf der Individualebene und solchen auf der Aggregatenebene – der Klassen, Schulen und Schulformen – unterschieden wird.

Auf *individueller Ebene* ist eine Reihe von hier einschlägigen Zusammenhängen bekannt, die in (fast) allen bekannten Bildungssystemen gelten, aber der Stärke nach variieren können:

- Kinder und Jugendliche mit günstiger ausgeprägten kognitiven Grundfähigkeiten lernen in der Regel schneller und effektiver als solche mit weniger vorteilhaften Lernvoraussetzungen.
- Kinder und Jugendliche, deren Erziehungsberechtigte über höhere Schulabschlüsse verfügen und eine einflussreichere gesellschaftliche Stellung einnehmen, erzielen zumeist anspruchsvollere Lernstände als solche aus den so genannte „bildungsfernen Schichten“.

- Kinder und Jugendliche mit umfangreichem Zugang zu bildungsrelevanten Ressourcen wie Büchern, Lexika und anspruchsvoller Computersoftware sind insgesamt erfolgreicher in den Schulen als solche mit beschränkten Möglichkeiten.
- Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien erreichen – von begründeten Ausnahmen wie Kanada abgesehen – im Durchschnitt nicht die gleichen Kompetenzstufen wie diejenigen, deren Biographie durch keinen Migrationshintergrund geprägt ist.

Hinsichtlich dieser und anderer Bedingungen, die den in Tabelle 1 (siehe Seite 92) berichteten Differenzen vorangegangen sind und/oder weiter damit einhergehen, herrscht in der Forschungsliteratur Übereinstimmung.

Standardverfahren der empirischen Sozialforschung gestatten es, die Stärke des Einflusses der einzelnen Faktoren unabhängig voneinander zu bestimmen, also z. B. zu ermitteln, ob nach Berücksichtigung der unterschiedlichen Fachleistung, unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit usw., d. h. unter sonst gleichen Bedingungen, ein Nachteil für die Kinder aus zugewanderten Familien übrig bleibt. Nur solche „Netto-Effekte“ können sinnvoll die Grundlage für die Beurteilung von Vermutungen über bestimmte Gruppenunterschiede bilden.

Zudem treten häufig schon auf der Individualebene *differentielle Effekte* auf, etwa derart, dass der Zusammenhang zwischen Lernvoraussetzungen und Lernerfolg bei Jungen anders ausgeprägt ist als bei Mädchen – so scheint in der Tat z. B. „*underachievement*“ eher ein Problem von Jungen als von Mädchen zu sein.

Von diesen – quasi „durchschnittlichen“ – Individualeffekten zu unterscheiden sind aber solche, die nicht durch deren Summe erklärt werden können, sondern für die *Charakteristika der Gruppe* (des „Aggregats“) verantwortlich sein müssen. Solche Charakteristika können etwa der mittlere Lernstand der Schülerschaft oder der durchschnittliche elterliche Bildungsabschluss in einer Schulklasse sein. In diesen Fällen spricht man von „*Kompositionseffekten*“, die sowohl den Klassenmittelwert einer interessierenden Variablen beeinflussen können, aber auch die gruppenspezifischen Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Kriterium. Auch die Heterogenität der Lerngruppen, erfasst beispielsweise über den Kennwert der Standardabweichung der Fachleistungen, kommt als bedin-

gende Variable in Frage. Dieser Ansatz ist bisher eher selten gewählt worden, obwohl auch er interessante, domänenspezifische Einblicke eröffnet; danach konnten schwächere Grundschüler ihre Lesefähigkeiten in heterogenen Lerngruppen relativ gut entwickeln, während dieser Effekt in der stärker auf kumulativem Lernen beruhenden Domäne Mathematik nicht zu belegen war (vgl. Lehmann 2006, 117).

Bezogen auf die Einflüsse einer Schulform auf den Lernerfolg ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler, die eine entsprechende Schule besuchen, noch mehr (oder ggf. auch weniger) lernen, als es die ermittelten individuellen und die kompositionsbedingten Effekte erwarten lassen. Diese Zusatzeffekte nennen Baumert, Köller u.a. „*institutionelle Effekte*“ (vgl. z. B. Baumert, Stanat & Watermann 2006), im Falle des Gymnasiums charakterisiert durch ein anspruchsvolles „*differenzielles Lernmilieu*“ (Baumert, Köller & Schnabel 2000). Es wird zu prüfen sein, ob sich hieraus Argumente für oder gegen eine relativ lange gemeinsame Beschulung ergeben.

3. ZUR BEDEUTUNG VON SCHULFORMEN ALS SELEKTIONS-BEDINGTEN LERNMILIEUS

Dass sich die Leistungsverteilungen der Schulformen sehr deutlich voneinander unterscheiden, ist der Kern der Vorgaben der deutschen Bildungssysteme: Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernfähigkeiten differieren und dass unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen unterschiedliche optimale Lernmilieus entsprechen. Daran orientieren sich die verschiedenen Ansätze zur Regelung des Übergangs. Schnelleren Lernern – um die es zumeist geht – sei danach ein anspruchsvolleres Lernmilieu angemessen, weil sich so deren individuelles Potenzial am besten entfalten könne und ggf. negative Konsequenzen einer Unterforderung vermieden würden. Dass Gymnasien am ehesten in der Lage sind, ein solches Lernmilieu zu bieten, wird auch unabhängig von Aspekten der Zugangsberechtigungen nirgends ernsthaft bestritten: die durchschnittlich erreichten Lernstände sind hier am höchsten, kognitive Spitzenleistungen kommen außerhalb dieser Schulform selten vor, und die Wahrscheinlichkeit, mit extrem schwachen kognitiven Kompetenzen diese Schulform erfolgreich zu absolvieren, ist minimal. Bezogen auf die hier behandelte Frage der Länge gemeinsamer Beschulung sind allerdings Rückfragen angebracht:

1. In welchem Verhältnis stehen kognitive Grundfähigkeiten und fachliche Kompetenzen einerseits, die Bildungsbeteiligung, erfasst über die Schulformzugehörigkeit, und der substanzielle Bildungserfolg, gemessen an Testleistungen, andererseits?
2. Wie verändern sich diese Verhältnisse, wenn zusätzlich soziale Einflussfaktoren berücksichtigt werden?

Im Übrigen ist es auch denkbar und wird gleichfalls zu thematisieren sein, dass für bestimmte Schülergruppen im Normalfall ein anderes Lernmilieu förderlicher ist als das gymnasiale.

3.1 Zum Verhältnis kognitiver Grundfähigkeiten, fachlicher Kompetenzen, der Bildungsbeteiligung und des substanziellen Bildungserfolgs

In den Debatten über die Vor- und Nachteile einer längeren gemeinsamen Beschulung wird als Kriterium häufig die *Bildungsbeteiligung* gewählt, erfasst über die Schulformzugehörigkeit. Deren Zusammenhang mit kognitiven Grundfähigkeiten („Intelligenz“) und vor allem der bis zum Ende der Grundschulzeit erworbenen Fachleistung wird zwar nicht bestritten, doch gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass wegen beträchtlicher Überschneidungen in den kognitiven Eingangsvoraussetzungen zwischen den Schulformen weitere Einflussgrößen beteiligt sein müssten. So gerät anstelle der *substanziellen Bildungserfolge*, also der *erzielten Kompetenzen*, die Schulformzugehörigkeit zur meistgenutzten Bezugsgröße in den Kontroversen um die „Bildungsgleichheit“ oder „Bildungsgerechtigkeit“. Implizit orientiert am „meritokratischen“ Ideal, auf das das mehrgliedrige deutsche Bildungssystem seine Legitimität gründet, sehen viele Autoren in der Einbeziehung nicht leistungsbezogener Faktoren in die Entscheidung über die Schulformzugehörigkeit den entscheidenden Mangel an der Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarschule: eine „mislungene Selektion“ (S. V. Schnepf 2002).

Sofern also – im bundesweiten Maßstab betrachtet – Schülerinnen und Schüler gleicher Eingangsvoraussetzungen unter den gegenwärtigen Verhältnissen häufig unterschiedlichen Formen der Sekundarstufe I zugeordnet sind, ist zweifellos ein Legitimationsdefizit des deutschen Bildungssystems festzustellen. Allerdings kann man sich in dieser Frage

nicht ohne Weiteres auf Evidenz berufen, die sich wie TIMSS/II oder PISA auf eine späte Phase der Sekundarstufe I bezieht, weil dann mögliche differenzielle Lernprozesse zwischen der Allokation zu den Schulformen und der Leistungsfeststellung unberücksichtigt bleiben. Aber auch auf der Grundlage von Daten vom Ende der Primarstufe oder vom Anfang der Sekundarstufe reicht der Hinweis auf die Überschneidungszonen allein nicht aus, um global von personenbezogener Ungleichheit zu sprechen; denn diese Überschneidungen, bei denen Schülerinnen und Schüler gleicher Fachleistung verschiedenen Schulformen zugeordnet sind, kommen nicht zuletzt dadurch zustande, dass in den Bundesländern unterschiedliche Gymnasialquoten, unterschiedliche Entscheidungsverfahren und unterschiedliche Standards gelten. Zur Größenordnung solcher Effekte, die am Ende der Primarstufe ihrerseits dem „Gegenwert“ von mehr als einem Schuljahr entsprechen können, vgl. Valtin et al. 2008, 60.

Empirische Befunde zu einem denkbaren Zusammenhang zwischen der Länge der gemeinsamen Grundschulzeit und der Stärke des „meritokratischen Prinzips“ bei der Schulformallokation, d. h. eines Kernstücks der Legitimität des gegliederten Systems, sind – im Unterschied zu Plausibilitätsannahmen oder reinen Postulaten – rar. Allenfalls indirekt lässt sich auf dem Wege eines Vergleichs zwischen der Situation am Ende der Klassenstufe 6 in Hamburg und derjenigen in Berlin, gleichzeitig erfasst in den Studien KESS 4 (Bos & Pietsch 2006) und ELEMENT (Lehmann & Lenkeit 2008) und verrechnet jeweils über die ganze Alterskohorte, schließen, dass bei der früheren Differenzierungspraxis in Hamburg die Bedeutung der Lernstandsunterschiede vom Ende Klassenstufe 4 als Indikator primärer Herkunftseffekte am Ende der Klassenstufe 6 abgemildert war zugunsten eines Schulformeffekts, der aus Sicht der Individuen auf einer effektiveren, in Teilen auch kompensatorischen Förderung der Schülerinnen und Schüler an den dortigen Gymnasien beruhen könnte (Lehmann & Lenkeit 2008, 79).

Die vorliegenden Studien bestätigen sich ferner wechselseitig darin, dass die Schulformzugehörigkeit stärker von den am Ende der Primarstufe gegebenen Fachleistungen bzw. der Zensuren der Schülerinnen und Schüler als von einer allgemeinen Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken („Intelligenz“) und der sozialen Herkunft bestimmt ist (Lehmann & Lenkeit 2008, 73; Bos et al. 2004, 217; vgl. Arnold et al. 2007, 290.). Dies unterstreicht nochmals die oben geäußerte Vermutung, der zufolge

bereits zum Ende der Grundschulzeit von beträchtlichen Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen, zeitlich ziemlich stabilen Lernfähigkeiten und den genutzten Lerngelegenheiten auszugehen ist.

3.2 Zum sekundären Beitrag von Merkmalen der sozialen Herkunft zur Bildungsbeteiligung und zum substanziellen Bildungserfolg

Dass in Deutschland bestimmte Gruppen der Schülerschaft – Schüler aus zugewanderten Familien, Kinder von Eltern ohne anspruchsvollen Bildungsabschluss, Jungen (!) – in den meisterstrebten Bildungsgängen unterrepräsentiert sind, ist allgemein bekannt. Allein unter Berufung darauf eine Benachteiligung dieser Gruppen zu behaupten, ist jedoch unbegründet. Dies wäre nur dann statthaft, wenn die im Idealfall für die Bildungsbeteiligung allein maßgeblichen Merkmale der Lernfähigkeit und der erreichten Lernstände, ggf. auch der Lernmotivation und der Bildungsaspirationen, in allen verglichenen Gruppierungen gleich verteilt wären. Dies ist jedoch nachweislich nicht der Fall. Also müssen Schülerinnen und Schüler gleicher Eignung und Neigung miteinander verglichen werden, was mit bestimmten statistischen Verfahren möglich ist. Wenn dann immer noch Unterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Gruppen konstatiert werden müssen, spricht man von „sekundären Herkunftseffekten“ (vgl. Maaz & Nagy 2009).

Die entsprechenden Befunde, gewonnen zum Zeitpunkt des Übergangs an die Sekundarschulen, sind über die verschiedenen Untersuchungen hinweg betrachtet bemerkenswert robust: Obwohl, wie mehrfach betont, Lernfähigkeit und Lernstände vor dem Übergang an die Sekundarschulen das größte Gewicht im Hinblick auf die Entscheidung für den künftigen Bildungsgang besitzen, bleibt eine beträchtliche Bevorzugung von Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern nachweisbar (vgl. z. B. Bos et al. 2007, 291). Allerdings sind die besseren „Chancen“ der Akademikerkinder, von denen dabei berichtet wird (so etwa a.a.O., 287), nicht etwa um ein Vielfaches höhere Wahrscheinlichkeiten, sondern so genannte „odds ratios“, d. h. eigentlich Wettquotienten, die die Ungleichheiten überproportional verstärkt erscheinen lassen.

Es fehlen jedoch empirische Befunde, die die Vermutung belegen könnten, dass eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit und damit eine Verschiebung des Zeitpunkts der Entscheidung zwischen den Bildungsgängen den sekundären Einfluss der außerschulischen Hintergrund-

faktoren – soziales und kulturelles Kapital der Elter, Humankapital und finanzielle Ressourcen – vermindern würde. Der oben bereits beschriebene Vergleich zwischen den Verhältnissen in Hamburg und Berlin legt vielmehr den Schluss nahe, dass bei einer früheren Entscheidung, hier also ab Klassenstufe 5, der Einfluss von Statusmerkmalen des Elternhauses auf die tatsächliche Lernentwicklung sukzessive zugunsten legitimer Leistungsfaktoren abnimmt.

Dabei ist eine wichtige Unterscheidung zu beachten, die in den Kontroversen um ein Optimum an Chancengerechtigkeit häufig übersehen wird: Die von der sozialen Herkunft mit beeinflusste Chance, einen anspruchsvolleren Bildungsgang zu besuchen, ist nicht gleichbedeutend mit der Enge des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und erreichtem Lernstand, dem so genannten „Sozialgradienten“, der seit PISA 2000 regelmäßig als Indikator für die soziale Ungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem angeführt wird (vgl. Baumert & Artelt 2003, 190 f). Der deutlichste Beleg hierfür ist, dass in der Untersuchung PISA 2000 Bayern und Baden-Württemberg zwar gemessen am Kriterium der Bildungsbeteiligung besonders hohe Werte für soziale Privilegien beim Übergang in anspruchsvolle Bildungsgänge aufwiesen, gleichzeitig aber im Hinblick auf den Sozialgradienten von allen übrigen westdeutschen Ländern übertroffen wurden (vgl. Watermann & Baumert 2006, 62). Vielleicht noch bedeutsamer für die vorliegende Argumentation ist der Umstand, dass ausweislich der IGLU (PIRLS) 2006 der Einfluss von kulturellem Kapital (gemessen an der Verfügbarkeit von Büchern als bildungsrelevanten Ressourcen) in Bayern – allerdings nicht in Baden-Württemberg – auf die *substanziellen* Lernerfolge im Lesen, Klassenstufe 4, unter den deutschen Bundesländern der mit Abstand geringste war (Stubbe, Bos & Hornberg 2008, 105). Auffällig in diesen Vergleichen sind jedoch jeweils die die besonders stark ausgeprägten Herkunftseffekte in Großstädten (Watermann und Baumert 2006, 62; Stubbe et al. 2006, 105).

Allerdings bestätigt sich in diesen und ähnlichen vergleichenden Untersuchungen stets auch der oben erwähnte Einfluss „differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert), demzufolge die Lernentwicklung in den Gymnasien, in abgemilderter Form auch der Realschulen, in der Summe über alle Betroffenen einschließlich derjenigen mit weniger vorteilhaften Voraussetzungen günstiger verläuft als nach Berücksichtigung der individuellen Vorteile, aber auch nach Berücksichtigung der

Komposition der Lerngruppen zu erwarten wäre (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006, 98 ff; s. auch Heller 2002). Demnach werden hier primäre Effekte der sozialen Herkunft zwar sekundär verstärkt, jedoch insoweit nur *indirekt*, als die Schulformentscheidung durch soziale Privilegien mitbeeinflusst ist. Im Kontext der ELEMENT-Studie konnte demgegenüber auch gezeigt werden, dass auch unter Bedingungen einer sechsjährigen Grundschule solche sekundären sozialen Spreizungseffekte auftreten (Lehmann & Lenkeit 2008, 42 und 45), möglicherweise infolge des Bestrebens von Teilen der Elternschaft, die eigenen Kinder auf den bevorstehenden Übergang auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten. Dies entkräftet zumindest teilweise die auf Plausibilität gestützte Erwartung, dass das „Zeitfenster“ einer längeren gemeinsamen Beschulung mehr Raum für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede bietet (so Baumert & Artelt 2003, 190).

Im Hinblick auf die Frage, wer von einer kürzeren gemeinsamen Beschulung und somit von einem frühen Übergang in ein anspruchsvolles Lernmilieu profitiert, kann nach derzeitigem Erkenntnisstand kein Zweifel bestehen: Bereits 1986 hatten Baumert, Roeder, Sang & Schmitz aus den Ergebnissen des Berliner „Projekts Schulleistung“ von 1969/70 geschlossen, dass in den untersuchten Schulklassen ein „ausreichend hohes Vorkenntnisniveau [...] eine günstige Voraussetzung zu sein (scheint), auch bei hoher Kenntnisstreuung über Erwartung gute Lernerfolge zu erzielen. [...] Fallen niedriges Vorkenntnisniveau und zugleich hohe Leistungsstreuung zusammen, entsteht eine ungewöhnlich schwierige Lernsituation“ (1986, 651). Zu den einschlägigen Befunden aus dieser Studie zählen übrigens auch Vergleiche von Lernständen und Lernentwicklungen an Gymnasien nach vier bzw. sechs Jahren gemeinsamen Grundschulunterrichts, differenziert nach Schulfach (Roeder & Sang 1991), die hervorragend zu den Ergebnissen der ELEMENT-Studie mit ihren Daten von 2003/05 passen, nach denen *durchschnittliche* Lernentwicklungsvorteile für hoch positiv ausgelesene Lerngruppen gleichfalls vor allem im Fach Mathematik zu beobachten waren (vgl. Lehmann & Lenkeit 2008, 17 ff; Baumert et al. 2009, 206 ff). Aber selbst unter der Bedingung eines relativ hohen Anteils der Alterskohorte an den Bildungsgängen des Gymnasiums scheint diese Schulform am ehesten in der Lage zu sein, für eine leistungsfähige und leistungsmotivierte Schülerschaft ein anregendes Lernmilieu bereitzustellen. Ohne jede Einschränkung haben deshalb Köller und Baumert gefolgert, dass diese Schülerinnen und Schüler vom vorzeitigen Übergang ans Gymnasium profitieren:

„Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler“ (2002, 770). In der überarbeiteten 6. Auflage des Handbuchs „Entwicklungspsychologie“, publiziert etwa zeitgleich mit der ELEMENT-Studie, unterstreichen die Autoren erneut diese Auffassung (2008, 750), nur mit der prinzipiell berechtigten Ergänzung, dass beim Vergleich der Bundesländer möglicherweise unterschiedliche schülerseitige Voraussetzungen sorgfältiger berücksichtigt werden müssten. Sollten die Befunde jedoch auch dann Bestand haben, ist der Umkehrschluss Unausweichlich, dass eine längere gemeinsame Beschulung zumindest unter den geltenden Bedingungen zumindest für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nachteilig ist. Dafür aber, dass diese Bedingungen ihrerseits verändert werden können, gibt es keinerlei Beleg (vgl. schon Treiber & Weinert 1985).

Angesichts der spezifischen Zusatzangebote grundständiger Gymnasialklassen – zweite Fremdsprache, ggf. intensivierter mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht, bilingualer Unterricht, besondere sportliche oder musisch-ästhetische Förderung – brauchen die genannten Vorzüge selbst dann nicht relativiert zu werden, wenn in hoch ausgelesenen Gruppen die Vorteile des frühzeitigen Übergangs *nicht durchgängig*, d. h. für alle Domänen gleichermaßen, nachgewiesen werden können (so die Re-Analysen der ELEMENT-Daten von Baumert et al. 2009; 2010). So sind etwa im Bereich des Leseverständnisses frühe Sättigungseffekte nicht unwahrscheinlich: Die von langsameren Lernern an den Grundschulen in den Klassenstufen 5 und 6 erzielten Zuwächse entsprechen einem Entwicklungsstadium, das die vorzeitigen Übergänger bereits mehr als zwei Jahre zuvor durchlaufen hatten (Lehmann & Lenkeit 2008, 25).

Zur Beantwortung der Frage, ob weniger lernstarke Schülerinnen und Schüler Nachteile von einer relativ kurzen gemeinsamen Beschulung haben, gibt es kaum belastbare Befunde. Falls die Übergangsquote nach der Klassenstufe 4 wie in Berlin mit etwa zehn Prozent sehr niedrig ist, wird man allenfalls lokal negative Auswirkungen auf die leistungsmäßige Komposition der Schulklassen feststellen können. Hingegen ist dort, wo sich die Klientel der Gymnasien regelhaft mit der Klassenstufe 5 konstituiert, in den anderen Schulformen mit einem *veränderten, insgesamt schmaleren und zum ungünstigen Pol hin verschobenen Spektrum* individueller Lernvoraussetzungen zu rechnen. Darüber, ob sich dies wegen eines neu justierten, niedrigeren Anspruchsniveaus des Unterrichts negativ auf die Leistungsentwicklung der entsprechenden Schülerschaften auswirkt oder ob hier wegen einer besseren Passung zwischen Unterricht

und Lernvoraussetzungen für die langsameren Lerner sogar mit positiven Ergebnissen gerechnet werden kann, ist nichts bekannt. Denkbar ist nämlich, dass die Abwesenheit einer leistungsstarken Konkurrenz bei Leistungsschwächeren mit günstigen Auswirkungen für das Selbstvertrauen einhergeht, wie dies schon im hessischen (Gesamtschul-) „Flächenversuch Wetzlar“ in den siebziger Jahren beobachtet wurde (Horstkemper 1987) und sich seither verschiedentlich bestätigt hat, so etwa in der Internationalen Studie zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht TIMSS II: „Im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Befähigung scheint die Hauptschule nicht stigmatisierend, sondern als selbstwertschützende Nische zu wirken, die für leistungsschwächere Schüler einen angemessenen und in sich geschlossenen Bezugsrahmen zur Verfügung stellt“ (Baumert et al. 1997, 171). Auch Helsper & Wiezorek (2006) konnten der Hauptschule als der am ehesten von den so genannten und inkriminierten „*creaming effects*“ bedrohten Schulform eine empirisch belegbare „selbstwertschützende“ Funktion zuschreiben. Man kann demnach vermuten, dass Schulform mit begrenztem Anspruchsniveau bei Lernern mit eher ungünstigen Voraussetzungen eine *relativ günstige* Lernentwicklung eher unterstützt denn behindert. An den von ihnen untersuchten Hauptschulen seien jedenfalls, so Helsper & Wiezorek, „pädagogische Kulturen entstanden [...], die durch eine hohe Achtung und emotionale Anerkennung der Hauptschüler gekennzeichnet sind“ (a.a.O., 452). Befunde, die solche Effekte in Beziehung zum Zeitpunkt des Endes der gemeinsamen Beschulung setzen, sind indessen nicht bekannt.

Nicht unerwähnt sei jedoch der „differentielle Förderungseffekt der verschiedenen Schularten“, auf den Helmut Fend (1982, 246 ff; vgl. Ernst 2009, 90) aufmerksam gemacht hat. Danach profitieren Lerner, die trotz günstigerer kognitiver Voraussetzungen nicht für das Gymnasium empfohlen worden sind, hier als „*underachiever*“ bezeichnet, von der Arbeit in heterogenen Lerngruppen, während „*overachiever*“ im entgegengesetzten Fall in einem anspruchsvolleren Lernmilieu besonders gut aufgehoben sind. Letzteres hat übrigens durch die ELEMENT-Studie insoweit eine aktuelle Bestätigung erfahren (Lehmann & Lenkeit 2008, 23.32), als eine Minderheit von Schülerinnen und Schüler mit vergleichsweise geringen Anfangsleistungen vom gymnasialen Lernmilieu besonderen Nutzen zu ziehen vermochte.

4. ZUR BEDEUTUNG DER SCHULFORMENTSCHEIDUNG FÜR DEN BILDUNGSERFOLG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Eine nicht unbeträchtliche Rolle für die Beurteilung der Frage einer längeren oder kürzeren gemeinsamen Beschulung spielen die institutionellen Bedingungen, unter denen sich der Übergang in die Sekundarschulen vollzieht. Diese variieren erheblich zwischen den Bundesländern: Während in einigen Ländern (z. B. Berlin) letztlich der Elternwille maßgeblich ist und den Grundschulempfehlungen nur beratende Funktion zukommt, gibt es in anderen Bundesländern (z. B. Bayern) zensurenbezogene Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme ins Gymnasium. Für die Frage, wie hier verfahren werden soll, kann die vorliegende Stellungnahme keine Geltung beanspruchen. Wenn man aber einräumt, dass den Leistungsbewertungen und Empfehlungen der abgebenden Grundschule – sei es im Sinne einer schulrechtlich vorgeschriebenen Voraussetzung, sei es im Sinne einer wirksamen Elternberatung – faktische Bedeutung zukommt, so kann man die Qualitäten der Empfehlungen immerhin auf die Frage der Dauer gemeinsamer Beschulung beziehen.

Sofern sie überhaupt ein gegliedertes Schulsystem akzeptieren, was bekanntlich bei vielen Befürwortern einer längeren Grundschulzeit nicht der Fall ist, müssen diese argumentieren, dass spätere Übergangsempfehlungen sachlich besser begründet und prognostisch valider sind als frühere. Nun wird aber dieser Aspekt zumeist so beurteilt, dass der Verbleib in der empfohlenen Schulform als Kriterium der Güte der Empfehlung dient. Aus mehreren Gründen kann ein solches Vorgehen nicht befriedigen. Es gibt, soweit bekannt, keine Untersuchung, in der in Systemen mit sechsjähriger Grundschule die prognostische Gültigkeit „virtueller Vorentscheidungen“ am Ende der vierten Klasse mit derjenigen echter Entscheidungen am Ende der sechsten verglichen würde, was die strittige Frage gewissermaßen experimentell klären würde. Im Falle der Vierjährigkeit ist hilfsweise dafür gelegentlich die Statistik des Schulformwechsels bemüht worden (vgl. Roeder & Schmitz 1995). „Echte“ Empfehlungen von den beiden Übergangzeitpunkten unter identischen Voraussetzungen kann es hingegen wegen der institutionellen Rahmenbedingungen prinzipiell nicht geben. Immerhin ist es erwähnenswert, dass nach der Roeder-Studie die Grundschulempfehlungen trotz aller Unzulänglichkeit ein solches Gewicht beanspruchen können, dass sie eine wesentliche, geradezu unverzichtbare Entscheidungshilfe für alle

Beteiligten – Schulen, Lehrer, Eltern, Schüler – darstellen. Vgl. die Stellungnahme Roeders zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt, 1995, mit dem Hinweis auf die nach seiner Auffassung empirisch belegte Aussagekraft von Grundschulempfehlungen nach der Klassenstufe 4 und dem dringenden Appell, auf eine damals in Erwägung gezogene undifferenzierte Förderstufe, „im wesentlichen eine Fortsetzung der Grundschule“, zu verzichten (S. 5).

Auf den Umstand, dass Grundschulempfehlungen nachweislich nicht frei von Verzerrungen im Sinne der Bevorzugung von Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern sind, ist eingangs bereits hingewiesen worden. Als korrigierendes Element kann man sich hier die *zusätzliche*, nicht ausschließliche, Berücksichtigung von nachweislich vertrauenswürdigen – d. h. nach dem Stand der Pädagogischen Diagnostik entwickelten und geprüften – und Testverfahren vorstellen (so z. B. auch Trautwein 2009). Demgegenüber haben *a priori* gefasste Urteile, die auf entwicklungspsychologischer Grundlage formuliert sind und valide Grundschulempfehlungen für prinzipiell unmöglich erklären (so etwa Schneider 1994), deutlich geringeres Gewicht. Damit ist auch die Behauptung angesprochen, dass frühzeitig erfolgende Übergänge in weniger anspruchsvolle Bildungsgänge „Talente brach liegen lasse“. Hierfür ist es offenkundig entscheidend, wie viele Schülerinnen und Schüler mit eher *günstigen* Leistungsprofilen unter den gegenwärtigen Bedingungen in nichtgymnasialen Bildungsgängen verbleiben, eine Frage, zu der es kaum verlässliche Befunde gibt. Unbeschadet der Möglichkeit, durch eine verbesserte Übergangsdagnostik dieses Risiko zu senken, ist zu fragen, was eigentlich dafür spricht, dass am Ende einer längeren gemeinsamen Grund- oder Primarschulzeit der identifizierte Anteil vorher „unerkannter Talente“ steigt. Empirische Belege dafür gab und gibt es nicht (vgl. aber die Modellrechnungen von Ditton 2010).

Auch wenn immer wieder die Überzeugung geäußert wird, dass eine Verschiebung der Schulformempfehlung und damit des Entscheidungszeitpunkts für den Übergang in die weiterführenden Schulen zwar nicht unbedingt leistungsförderliche Effekte habe, wohl aber die beklagten sozialen Disparitäten vermindere, gibt es auch hierfür derzeit keine zwingenden empirischen Belege. Immer wieder wird zur Begründung die Erwartung förderlicher Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen geäußert (vgl. Olechowski & Persy 1993). Zu Recht verweist aber Krampen (1993) schon in diesem, lange Zeit als „Klassiker“ geltenden

Sammelband auf die uneinheitliche Befundlage in Bezug auf das Lernen in Gruppen mit erheblicher Leistungsstreuung (vgl. hierzu auch die differenzierten Ergebnisse der bereits erwähnten Analyse Lehmann 2006). Einen guten Überblick über die neuere Diskussion und interessante eigene Befunde aus dem „Marburger Übergangsprojekt“ bieten Peter Büchner und Katja Koch (2001). Die zentralen Ergebnisse des in der Reihe „Bildungsforschung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Berichts zur „TIMSS-Übergangsstudie“ (Maaz et al., 2010) werden von den Autoren folgendermaßen zusammengefasst: „Bei der Leistungsbewertung war der Anteil des primären Effekts (der sozialen Herkunft, RL) größer als der des sekundären. Bei der Empfehlungsvergabe fielen beide Effekte etwas gleich groß aus. In Bezug auf das realisierte Übergangsverhalten überwog der sekundäre Effekt“ (a.a.O., 8). Somit kommt der Fachleistung in der Tat die Schlüsselrolle zu, auch wenn der Elternentscheidung ebenfalls maßgebende Bedeutung zukommt – übrigens keineswegs durchgehend zum Vorteil der sozialen Eliten, wie die Bedeutung von Bildungsaspirationen als eines positiven sekundären Selektionseffekts in zugewanderten Familien belegt (a.a.O., 10). Zur Frage nach dem „richtigen“ Zeitpunkt des Übergangs von der Primarschule in die weiterführenden Schulen sagen indessen auch diese Befunde nichts aus.

Eine bedeutende, wenn nicht die wichtigste Rolle hat demnach in diesem Zusammenhang das Entscheidungsverhalten der Eltern. Vielfach belegt ist deren Interesse, den eigenen Kindern ein Optimum künftiger Lebenschancen zu eröffnen, was unter den obwaltenden Bedingungen das Streben nach einem Bildungsweg und Bildungsabschluss mit dem jeweils erreichbaren Höchstmaß ökonomischer, sozialer, kultureller und politischer Teilhabe impliziert. Stellvertretend für die Kinder wird in diesem Sinne versucht, Erwartungen und Bewertungen in der gegebenen Situation, hier an der Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe, zu maximieren (vgl. Esser 1993, 245 ff). Mag – beklagenswerter Weise – immer noch ein Einfluss von Effekten der sozialen Herkunft auf die Lehrerempfehlungen nachweisbar sein, so wird man Eltern kaum vorwerfen können, bei gegebenen Voraussetzungen durch eine frühe Wahl optimaler Lernwege die eigenen Kinder zu fördern. Dies erklärt das nachdrückliche, durch Schulstrukturreformen offenbar wenig zu beeinflussende Streben vieler Eltern nach intergenerationellem Stuserhalt oder Aufstieg (vgl. Fend et al. 2009). Es erklärt aber auch, dass ein Bildungssystem – in welcher Form auch immer – Optionen für ein solches legitimes Bemühen

offenhalten muss. Zweifellos gehört hierzu auch eine Struktur des Bildungssystems, die so durchlässig ist, dass spätere Korrekturen von Fehlentscheidungen möglich sind.

5. SCHLUSSBEMERKUNG

Nach gegenwärtigem Stand der Erkenntnis gibt es also keinen triftigen empirischen Beleg dafür, dass eine sechsjährige Grundschule für eine benennbare Schülergruppe Vorteile bietet, es sei denn für diejenigen, die aus unklaren Gründen in einen ihrem Potential nicht entsprechenden Bildungsgang geraten sind. Insoweit besteht Konsens in der Empirischen Bildungsforschung, den Jürgen Baumert 2010 folgendermaßen zusammengefasst hat: „belastbare empirische Evidenz für die Wirkungen einer zweijährigen Verlängerung der Grundschule kenne ich nicht“.

LITERATUR

- Arnold, K.-H., Bos, W. Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). *Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 272-297.
- Baumert, J. (2010). *Schlichte Utopie*. SPIEGEL-Gespräch mit A. Weinzierl und M. Verbeet, SpiegelOnline 24/2010. [<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-70940366.html>, abgerufen am 02.07.2010].
- Baumert, J., Roeder, P. M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986). *Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, (5), 639-661.
- Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B. Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R. (2000). *Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im internationalen Vergleich*. In: J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. 2 Bde.. Opladen: Leske + Budrich, Bd.1, 135-197.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. (2000). *Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung?* In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.), Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Band 14*. Frankfurt/Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). *Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus*. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß: *Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Lwesk + Budrich, 454-467.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2003). *Bildungsgang und Schulstruktur*. In: *Pädagogische Führung*, 14, (4), 188-192.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Schulstruktur und Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus*. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 95-188.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2009). *Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, (2), 189-215.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2010). *Besondere Förderung von Kernkompetenzen an Spezialgymnasien? Der Frühübergang in grundständige Gymnasien*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 5-22.

- Bonsen, M., Kummer, N. & Bos, W. (2008). *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: W. Bos et al. (Hrsg.) (2008), 157-175.
- 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: Waxmann.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). *Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, K., R. Valtin. & G. Walther (Hrsg.). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 191-228.
- Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.)(2006). *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 1).
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I, Goy, M. & Voss, A. (2007a). *Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: W. Bos et al. (Hrsg.)(2007), 109-160.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007b). *Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich*. In: W. Bos et al. (Hrsg.)(2007), 225-247.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hrsg.) (2008). *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*. 2 Bände. Opladen (Leske + Budrich).
- Ditton, H (1998). *Mehrebenenanalyse: Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim/München: Juventa.
- Ditton, H. (2010). *Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung?* In: S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig, L. & R. Tippelt. (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie*. Opladen: Barbara Budrich, 79-99.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2004). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost, U. Schiefele (PISA-Konsortium Deutschland) (Hrsg.). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, 225-254.
- Ernst, R. (2009). *Das Niederösterreichische Schulmodell aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung*. Universität Wien: Diplomarbeit (Mag. Phil). [http://othes.univie.ac.at/4901/1/2009-05-07_9709151.pdf; abgerufen am 02.07.2011].
- Esser, H. (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt / New York: Campus.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.) (2009). *Lebensverlauf, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heller, K.A. (Hrsg.). (2002). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K.A. (2010). *Ideologische Irrtümer und Fakten um die Grundschule*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 17 vom 21.01.2010, 8.
- Helsper, W. & Wiezorek, Chr. (2006). *Zwischen Leistungsforderungen und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma zwischen Fachunterricht und Unterstützung*. In: *Die Deutsche Schule*, 98, (4), 436-455.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). *Leseförderung im Elternhaus*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & OP. Stanat (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. 3. Aufl. 1995. Weinheim / München: Juventa: Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 4).
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). *Entwicklung schulischer Leistungen*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 5., vollst. neu bearb. Aufl.. Weinheim/Basel: Beltz/PVU, 756-786.
- Köller, O. & Baumert, J. (2008). *Entwicklung schulischer Leistungen*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. neu bearb. Aufl.. Weinheim/Basel: Beltz, 735-768.
- Krampen, G. (1993). *Wirkung von Unterricht in der leistungsmäßig heterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern*. In: R. Olechowski & E. Persy . *Fruehe schulische Auslese*. Frankfurt/Main: P. Lang, 102-120.
- Lehmann, R. H. (2006). *Zur Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für die Lernstände an Berliner Grundschulen am Ende der Klassenstufe 4*. In: Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 109-121.

- Lehmann, R. H. & Peek, R. unter Mitarbeit von R. Gänsfuß (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung.
- Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport).
- Maaz, K. & Nagy, G (2009). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte*. In: *ZfE, Sonderheft 12*, 153-182.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.)(2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Bildungsforschung, Bd. 34).
- Olechowski, R. & Persy, E. (Hrsg.) (1993). *Frühe schulische Auslese*. Frankfurt/Main: P. Lang.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD 2001): *Executive Summary: Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (1992). *Hierarchical Linear Models. Applications And Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Roeder, P. M. (1995). *Anmerkungen zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt. Anlage 3 zur Niederschrift über die 18. Sitzung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft am 16. August 1995*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Manuskript).

- Roeder, P. M. & Sang, F. (1991). Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden. In: *Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, XXIII, (2), 159-170.*
- Roeder, P. M. & Schmitz, B. (1995). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, Manuskript.* [<http://edoc.mpg.de/display.epl?mode=doc&id=234790&col=13&grp=1078>, abgerufen am 02.07.2011].
- Schneider, W. (1994). *Der Übergang in die weiterführende Schule nach dem 4. oder 6. Grundschuljahr? Theoretische Analyse und empirische Beiträge zur Prognose des Schulerfolgs.* In: *Bayerische Schule, 47, (5), 15-20.*
- Schnepf, S. V. (2002). *A Sorting that Fails? The transition from Primary to Secondary School in Germany.* Florence: UNICEF (Innocenti Working Papers No. 92).
- Schütz, G. & Wößmann, L. (2005). *Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern?* In: *ifo-Schnelldienst, 58 (21), 15-25.*
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Hornberg, S. (2008). *Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.* In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland in nationalen und internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann, 103-109.
- Trautwein, U. (2009). *Focus ONLINE am 16. Dezember 2009* [http://www.focus.de/schule/schule/unterricht/paedagogik/tid-16588/bildung-das-schreckgespenst-des-globalen-wettbewerbs_aid_463355.html; aufgerufen am 07.07.2011].
- Treiber, B. & Weinert, F. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung.* Münster: Aschendorff.

- Valtin, R., Buddeberg, I., Goy, M. & Potthoff, B. (2008). *Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich.* In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland in nationalen und internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann, 51-101.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen.* In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-94.
- Wößmann, L. (2007). *Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries.* Bonn: IZA Discussion Papers 2880.

DIE AUTOREN

Josef Kraus, Oberstudiendirektor, ist seit 1987 Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL).

Rainer H. Lehmann, Prof. Dr. theol. Dr. phil. Dr. h.c., ist Professor em. für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

ANSPRECHPARTNER IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

*Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger
Kordinator Bildungs- und Kulturpolitik
Team Gesellschaftspolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung
Rathausallee 12
53757 Sankt Augustin
Tel.: +49(0)-22 41-2 46 23 02
E-Mail: joerg.gauger@kas.de*