

Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz

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

Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit
der deutschen Schulsysteme seit 2002

Autorinnen und Autoren:

Nils Berkemeyer

Wilfried Bos

Björn Hermstein

Sonja Abendroth

Ina Semper

Unter Mitarbeit von:

Michael Kanders

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



*Der Inhalt dieser Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Die Umschlagabbildung ist ausgenommen.*

© 2017 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Nicole Hollenbach-Biele
Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld
Herstellung: Marcel Hellmund
Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke
Umschlagabbildung: Shutterstock/wavebreakmedia/
PantherMedia/Stefan Künert
Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld
ISBN 978-3-86793-761-0 (Print)
ISBN 978-3-86793-799-3 (E-Book PDF)
ISBN 978-3-86793-800-6 (E-Book EPUB)

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Vorwort	7
I Rahmenkonzept	11
1. Einleitung	11
2. Aspekte einer Theorie der Schulsystementwicklung	12
2.1 Gesellschaftliche Entwicklung durch Modernisierung	15
2.2 Die Entwicklung des Schulsystems im Spiegel der integrativen Theorie moderner Gesellschaften	17
3. Gerechtigkeitstheorien als reflexive Orientierungen im Ideenwettbewerb moderner Gesellschaften	26
4. Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatortableau des Chancenspiegels	31
5. Methode und Darstellung	37
II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002	49
6. Die deutschen Schulsysteme im Spiegel von Gerechtigkeits- dimensionen schulischer Bildung – Veränderungsbeschreibungen anhand zentraler Indikatoren	49
6.1 Zur Veränderung von Schulangebotsstrukturen	49
6.2 Zur Integrationskraft der deutschen Schulsysteme	53
6.3 Zur Durchlässigkeit der deutschen Schulsysteme	64
6.4 Zur Kompetenzförderung der deutschen Schulsysteme	72
6.5 Zur Zertifikatsvergabe der deutschen Schulsysteme	93
6.6 Zusammenfassung	100

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts	109
7. Einleitung	109
7.1 Baden-Württemberg	111
7.2 Bayern	125
7.3 Berlin	138
7.4 Brandenburg	151
7.5 Bremen	165
7.6 Hamburg	179
7.7 Hessen	192
7.8 Mecklenburg-Vorpommern	205
7.9 Niedersachsen	219
7.10 Nordrhein-Westfalen	232
7.11 Rheinland-Pfalz	246
7.12 Saarland	259
7.13 Sachsen	272
7.14 Sachsen-Anhalt	285
7.15 Schleswig-Holstein	299
7.16 Thüringen	313
IV Vertiefende Analyse zur Schulsystementwicklung und Diskussion ihrer indikatorenbasierten Beobachtbarkeit	327
8. Hinweise auf die Bedeutung institutionellen Wandels für die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen: Ausgewählte Fallanalysen zum schulrechtlichen Wandel am Beispiel der sonderpädagogischen Förderung	327
9. Herausforderungen für das Schulsystemmonitoring des Chancen- spiegels – oder: Die konzeptionell-methodische Selbsterneuerung in Zeiten des modernisierenden Wandels von Schulsystemen	345
V Fazit und Ausblick: Der Wandel der deutschen Schulsysteme – zwischen dynamischer Reform und schleichender Modernisierung	359
VI Anhang	365
1. Glossar	365
2. Literatur	373
3. Tabellenverzeichnis	391
4. Abbildungsverzeichnis	423
5. Die Autorinnen und Autoren	425
6. Abstract	426

Vorwort

Chancen sind gestiegen, Risiken bleiben

Der Chancenspiegel 2017 zieht gut 15 Jahre nach dem PISA-Schock eine grundsätzlich positive Bilanz: Die Reformen der letzten Jahre zeigen Wirkung. Der Umbau von der Halbtags- zur Ganztagschule und die Abkehr von stark trennenden Schulsystemen gehen einher mit weniger Schulabbrechern, höherer Durchlässigkeit und mehr Abiturienten. Bundesweit beobachtet der Chancenspiegel bei Ganztagsausbau, Inklusion und Schulabschlüssen einen stetigen Aufwärtstrend. Ging im Schuljahr 2002/03 nur jeder zehnte Schüler ganztags zur Schule, tut dies heute jeder dritte. 2002/03 besuchte lediglich jedes achte Förderkind eine reguläre Schule, heute gilt das für ein Drittel aller Förderkinder. Und während im Jahr 2002 nur 38,2 Prozent der Schulabgänger das Recht auf ein Hochschulstudium erwarben, gelingt dies heute 52,2 Prozent. Gleichzeitig sank der Anteil der Schulabbrecher von 9,2 auf 5,8 Prozent.

Verantwortlich für diese positiven Trends sind auch Veränderungen in der Schulpolitik. Angestoßen vom Investitionsprogramm der damaligen Bundesregierung, treiben die Bundesländer seit 2002 den Ausbau der Ganztagschule voran. Seit der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 fördern alle Bundesländer das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Handicap. Zudem machen viele Länder ihre Schulsysteme durchlässiger: In fünf Bundesländern ermöglichen inzwischen mehr als 85 Prozent der Klassen an allgemeinbildenden Schulen den direkten Weg zum Abitur oder Fachabitur.

Die Chancen benachteiligter Schüler haben sich ebenfalls verbessert, bleiben aber die große Herausforderung für die Schulpolitik. Dies gilt vor allem für den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Trotz leichter Verbesserungen liegen Neuntklässler aus sozioökonomisch schwächeren Milieus mit ihrer Lesekompetenz immer noch mehr als zwei Schuljahre hinter ihren Klassenkameraden aus privilegierten Milieus zurück. Für ausländische Schüler war das Risiko eines Schulabbruchs ebenso wie für deutsche Schüler lange Zeit gesunken, doch seit

2011 haben sich die Entwicklungen entkoppelt: Während der Anteil der deutschen Schüler ohne Abschluss weiter abgenommen hat, ist der der ausländischen Schüler wieder leicht auf 12,9 Prozent gestiegen. Das ist ein Warnsignal.

Es ist eine große Herausforderung, Jugendlichen zumindest einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen, gerade wenn sie beispielsweise als Flüchtlinge erst spät ins deutsche Schulsystem einsteigen. Schüler mit Handicap sind mittlerweile besser integriert als im vergangenen Jahrzehnt: Immer mehr besuchen eine reguläre Schule. Aber die Zahl der Schüler mit Förderbedarf steigt stetig. Daher werden heute anteilig fast noch genauso viele Kinder wie im Schuljahr 2002/03 separat unterrichtet. Damals gingen 4,8 Prozent aller Schüler auf eine Förderschule, heute sind es 4,6 Prozent. Die Inklusion steigt – die Exklusion geht jedoch kaum zurück. Auch das ist ein Warnsignal und macht deutlich, dass die Zusammenführung von Regel- und Förderschulsystem noch nicht vollzogen ist.

Der Chancenspiegel attestiert allen Bundesländern, ihre Schulsysteme insgesamt leistungsstärker und chancengerechter gemacht zu haben – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau und mit unterschiedlichen Schwachstellen. Obwohl durch die heutige Vielfalt in den Klassenzimmern die Herausforderungen an Schule deutlich gestiegen sind, geht der Fahrstuhl in allen Bundesländern nach oben.

Allerdings trüben die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern das positive Bild. So schwankt der Anteil der Ganztagschüler zwischen fast 80 Prozent in Sachsen und 15 Prozent in Bayern. In Bremen besuchen 1,5 Prozent der Schüler eine Förderschule, in Mecklenburg-Vorpommern fast sieben Prozent. Die Aussicht auf ein Ticket fürs Studium reicht von gut 62 Prozent in Hamburg bis 38 Prozent in Sachsen-Anhalt. Und in Brandenburg bleiben nur knapp vier Prozent der ausländischen Schüler ohne Abschluss, in Sachsen hingegen 27 Prozent. Beim Kompetenzerwerb in der neunten Klasse klafft ein Unterschied von mehr als drei Lernjahren zwischen Bremen und Sachsen. Ein öffentliches Schulsystem muss für vergleichbare Chancen sorgen – die im Chancenspiegel ausgewiesenen Disparitäten zeigen, dass das nicht der Fall ist.

Ein weiterer Wermutstropfen in der Zwischenbilanz: Wenn die Reformen im bisherigen Tempo weitergingen, würde es noch mindestens drei Jahrzehnte dauern, bis alle Kinder in Deutschland einen Ganztagsschulplatz erhielten. Auch der Ausbau der Inklusion geht zu langsam voran. Wenn das Reformtempo also quantitativ und qualitativ nicht anzieht, wird es keine weiteren Fortschritte für die Chancen aller Schüler in Deutschland geben. Bund und Länder müssen deshalb mehr in die Schulsysteme investieren und gemeinsame Qualitätsstandards für ganztägige und inklusive Schulen vereinbaren. Ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz kann dabei helfen, eine neue Dynamik auszulösen. Denn für ein chancengerechtes Schulsystem ist noch einiges zu tun.

Mit dem vorliegenden Bericht findet der Chancenspiegel als gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) der Friedrich-Schiller-Universität Jena nach sieben Jahren einen Ab-

schluss. Der Chancenspiegel hat als ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung in dieser Zeit große Aufmerksamkeit in der allgemeinen Öffentlichkeit gefunden und die Debatte um ein chancengerechtes Schulsystem in der Fachöffentlichkeit bereichert. Und er hat das abstrakte Konzept von Chancengerechtigkeit konkretisiert, messbar und zwischen den Bundesländern vergleichbar gemacht. Die Datenlage hat sich allerdings in den vergangenen Jahren nicht wesentlich verbessert: Kompetenzvergleiche zwischen den Bundesländern in einzelnen Domänen sind beispielsweise nur alle fünf Jahre möglich. Auch erfordern die Veränderungen in der Schulstruktur der letzten Jahre einen neuen Blick auf die Chancendimensionen wie etwa die Durchlässigkeit der Schulsysteme.

Wir danken den Professoren Wilfried Bos und Nils Berkemeyer und ihren Teams dafür, dass sie mit dem Chancenspiegel Maßstäbe für das Bildungsmonitoring in Deutschland gesetzt haben. Wir danken auch den Beiräten, die den Chancenspiegel in den letzten Jahren als kritische Freunde begleitet haben, namentlich Dr. Vera Husfeld und den Professoren Rolf Becker, Thomas Rauschenbach, Knut Schwippert, Isabell van Ackeren, Horst Weishaupt und Lothar Wigger. Wir sind sicher, dass die am Chancenspiegel beteiligten Forscherinnen und Forscher, mit denen wir in den vergangenen Jahren zusammenarbeiten durften, die Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit der Schulsysteme auch weiterhin mit Herzblut und wissenschaftlichem Engagement untersuchen werden.

Die Bertelsmann Stiftung wird ihre Arbeit für bessere Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen im Bildungs- und Schulsystem in Deutschland fortsetzen. Es bleibt zu hoffen, dass auch der Reformmehrgewinn der Schulpolitiker im Interesse der Kinder und Jugendlichen in unserem Land nicht nachlässt. Denn wir sind überzeugt, dass Lernchancen Lebenschancen sind, die den Einsatz aller erfordern, die in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft Verantwortung tragen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
Bertelsmann Stiftung

Ulrich Kober
Director
»Integration und Bildung«
Bertelsmann Stiftung

Dr. Nicole Hollenbach-Biele
Senior Expert
»Integration und Bildung«
Bertelsmann Stiftung

I Rahmenkonzept

1. Einleitung

Als im Jahr 2012 der erste Chancenspiegel (Berkemeyer, Bos und Manitus 2012) als gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und später dann des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena erschien, haben wir definiert, dass es darin fast ausschließlich (von den Übergängen in die berufsbildenden Systeme abgesehen) um die Schulsysteme der Bundesländer geht und wir untersuchen wollen, »was sie in Bezug auf Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen« (ebd.: 5). Diese Festlegung auf die Leistungsfähigkeit des gesellschaftlichen Teilsystems und damit eine funktional orientierte Betrachtung der Schule hat sich bewährt und ist für den hier vorgelegten Chancenspiegel ein außerordentlicher Gewinn, wie sich nachfolgend zeigen wird (vgl. insbesondere Kap. 2.1 und 2.2). Denn diese Fokussierung erlaubt, die in diesem Chancenspiegel angestrebte Zwischenbilanz der Entwicklung der bundesdeutschen Schulsysteme nach PISA in eine Theorie gesellschaftstheoretisch fundierter Schulsystementwicklung einzubetten, die wir auch als ökologische Theorie der Schulsystementwicklung bezeichnen können (Berkemeyer et al. 2014). Wenngleich hier nicht der Ort ist, diese Theorie in Gänze zu entfalten, sollen doch einige zentrale Eckpunkte skizziert werden, um zu zeigen, wie die wesentlichen Fragen des Chancenspiegels im Lichte dieser Theorie beantwortet werden können.

Die hier vorgelegte Zwischenbilanz der Entwicklung der bundesdeutschen Schulsysteme nach PISA basiert auf den bewährten Indikatoren des Chancenspiegels, die nun, soweit möglich, vollständig für die Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 aufbereitet worden sind. In bekannter Weise werden diese empirischen Indikatoren in den vier Gerechtigkeitsdimensionen (Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzerwerb, Zertifikatsvergabe) der bundesdeutschen Schulsysteme zusammengefasst und in Bezug auf die obere und untere Gruppe kontrastiv gegenübergestellt und analysiert. Mit der hier vorgenommenen Beobachtung über Zeitreihendaten

rückt die Frage nach Entwicklungen in den bundesdeutschen Schulsystemen in den Vordergrund und damit zwangsläufig auch die Frage nach Ursachen für diese Entwicklungen. Auch wenn wir im Chancenspiegel sicher noch keine Kausalanalysen anbieten können, sollen doch – und darum brauchen wir eine plausible Theorie der Schulsystementwicklung – potenzielle Gründe diskutiert werden. Hierzu legen wir konkrete Teilanalysen zu möglichen erklärenden Gründen in einem eigenen Kapitel (vgl. Kap. 8) vor.

Zunächst stellen wir nachfolgend die theoretischen und methodischen Grundlagen des Chancenspiegels dar. Im Rahmen der theoretischen Überlegungen gehen wir auf die Frage sozialen Wandels, also der Entwicklung von Gesellschaft und ihren Teilsystemen ein und legen nochmals die gerechtigkeits-theoretischen Prämissen dar. Im Methodenteil erläutern wir die Grundlagen der analytischen Aufbereitung der Zeitreihendaten, die bekannten Gruppendarstellungen und weitere Details, wie beispielsweise Berechnungsgrundlagen, die für das Verständnis der hier präsentierten Daten notwendig sind.

Im Ergebnisteil stellen wir zuerst die bundesdeutschen Entwicklungen seit dem Schuljahr 2002/03 dar. Dies erfolgt entlang der bekannten Darstellung in Ländergruppen. Diese ermöglicht nicht nur Aussagen über Entwicklungstrends, sondern auch zu schauen, ob die Disparitäten zwischen den Bundesländern ab- oder zunehmen. Hieran schließen sich die »Länderporträts« an, mit denen die Entwicklungen mitsamt einigen gerechtigkeits-theoretisch informierten Einschätzungen zur Zwischenbilanz des landesspezifischen Modernisierungsprozesses ausführlich für die jeweiligen Bundesländer dargestellt werden. Den Länderporträts folgen vertiefende Analysen zur Bedeutung schulrechtlichen Wandels, zu Pfaden des Schulsystemwandels sowie einige Diskussionspunkte hinsichtlich der weiteren Aussichten eines indikatorenbasierten Schulsystemmonitorings vor dem Hintergrund institutioneller (und auch datenbezogener) Differenzen der Untersuchungsgegenstände. Den Schluss bilden das Fazit und der Ausblick.

2. Aspekte einer Theorie der Schulsystementwicklung

Wenn es in dieser Ausgabe des Chancenspiegels ganz wesentlich um die Entwicklungen der letzten gut 15 Jahre im Schulsystem geht, stellt sich automatisch die Frage, wie solche Entwicklungen und Veränderungen, aber auch Stagnationen und Stabilitäten zu deuten und zu erklären sind. Erklärungsmodelle für Entwicklungen im Schulsystem sind nicht leicht zu finden und überhaupt scheint die Frage nach der Entwicklung des Schulsystems als Ganzes an sich schon fragwürdig – nicht nur, weil es 16 Schulsysteme sind und Entwicklungen möglicherweise jeweils unterschiedlich zu erklären sind, sondern auch, weil wir es insgesamt mit einer erheblichen Komplexität innerhalb eines jeden singulären Systems zu tun haben. Entsprechend werden zumeist Ausschnitte spezifischer Entwicklungen betrachtet und nach bekannten Mustern analysiert und interpretiert.

So ist es beispielsweise auffällig, dass im »Lehrbuch der Bildungssoziologie« von Becker (2009) das Themengebiet Entwicklung, Veränderung, sozialer Wandel, Evolution etc. kaum Beachtung findet, mit Ausnahme eines Beitrags von Below (2009), in dem immerhin auf gut einer Seite mit dem Neo-Institutionalismus ein Erklärungsansatz angeboten wird. Im »Handbuch Bildungsforschung« (Tippelt und Schmidt 2010) verhält es sich ganz ähnlich; hier findet sich ebenfalls mit knappem Bezug zum Neo-Institutionalismus ein Beitrag (Kuper und Thiel 2010). Auf diese Theorieperspektive greifen unter anderem auch Helbig und Nikolai (2015) zurück, die Veränderungen in den Schulgesetzen der Bundesländer rekonstruieren. Ebenfalls institutionentheoretisch angelegt sind die vergleichsweise pragmatischen Überlegungen von Tippelt (2000). Wir werden darauf in Kapitel 8 zurückkommen, wenn wir kleinere Veränderungsanalysen exemplarisch zeigen und auch mit Veränderungen von schulrechtlichen Grundlagen in Verbindung bringen.

Eine stärker historisch ausgelegte Schulforschung (Zymek 2015) hat sich intensiver mit der Frage der »Transformation« von Schulsystemen befasst (Drewek 2001), wobei Transformation im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umbrüchen (Ende des Zweiten Weltkrieges, Ende der DDR, Wiedervereinigung etc.) zusammengedacht wird und sozialer Wandel von Systemen dann als Bearbeitung der durch Transformationen gegebenen Problemlagen betrachtet wird (Benner und Merckens 2001). Dieses Vorgehen erinnert in seiner theoretischen Anlage an sequenzielle Konzepte von »Herausforderung und Resonanz« (Challenge and Response), die zur Bearbeitung der Frage nach Bewältigungsprozessen von Akteuren und Systemen fruchtbar erscheinen (Best 2004; Sackmann und Bartl 2007). Die DFG-Forschungsgruppe »Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern« kommt dabei unter anderem zu dem Ergebnis, dass »zu den Dauerproblemen der Reform moderner Bildungssysteme daher die Frage [gehört], wie gesellschaftlich nachwachsende Ungleichheit durch schulische Bildungsgänge und ergänzende Maßnahmen – wenn schon nicht verhindert, so doch zumindest – beeinflusst und nach Möglichkeit korrigiert werden kann« (Benner und Merckens 2001: 809).

Diese Verbindung von Schulreform, Entwicklung und sozialer Ungleichheit ist nicht selbstverständlich für die Schulentwicklungsforschung (vgl. auch Dietrich, Heinrich und Thieme 2011). Man könnte hier pointiert formulieren, dass mit der Hinwendung zur Einzelschule die Frage nach der Chancengerechtigkeit invisibilisiert worden ist und auch die Forschung zur »Neuen Steuerung« eher an der Frage der Effizienz und Wirkweise Neuer Steuerung interessiert ist als daran, was diese zum Abbau sozialer Ungleichheiten beitragen kann (anders hingegen: Klemm 2014). Ein Indikator für diese Annahme kann sein, dass innerhalb der Schulentwicklungsforschung das Augenmerk häufig darauf gelegt wird, wie bestehende Problemlagen (z. B. die sogenannten Schulen in herausfordernden Lagen; Dobbeltstein und Manitius im Ersch.) durch pädagogische Entwicklungsarbeit und Steigerung einzelschulischer Lern- und Problemlösefähigkeit (van Ackeren et al. 2016) bearbeitet werden können, ohne aber nach den auf Ebene von Steuerung und Raumkonstellation (Berkemeyer, Hermstein und Manitius 2016; Emmerich 2015) identifizierbaren Faktoren zu fragen.

So lässt sich beispielsweise in der Darstellung der »Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems« von van Ackeren und Klemm (2009) eine institutionskonforme Darstellung der Funktionsweisen, der Steuerung und Qualitätsentwicklung beobachten, die Entwicklungen im Wesentlichen als zweckrationale Effekte zuständiger Akteure begreift, also die formalen Regelungsstrukturen ausbuchstabiert und diese als hauptursächlich ausweist. Man könnte dies als deskriptive Perspektive oder (weniger neutral) als affirmative Perspektive auf Veränderungen im Schulsystem bezeichnen. Damit ist auch gemeint, dass Gesellschaft und die sie konstituierenden Ordnungen nicht oder nur indirekt als Treiber der Veränderung im Schulsystem Berücksichtigung finden.

In ähnlicher Weise versteht Rahm die »Entwicklung und Gestaltung der Schule als historisch verankerte[n] Reformauftrag« (2005: 5 sowie Kap. 2). Die, im Weber'schen Sinne, Rationalisierung des Schulsystems erfolgt durch einen Transfer reformpädagogischer Wertrationalität in organisierbare Zweckrationalität. Dies wird dann als Lernprozess rekonstruiert, der innerhalb der Institution gestützt und ermöglicht wird, sodass eine fortschreitende Weiterentwicklung und Perfektionierung des Schulsystems in Aussicht gestellt wird.

Deutlich weitreichender, theoretisch umfassender und mit kritischen Anleihen, aber ironischerweise weitgehend vergessen scheint die Arbeit von Dalin (1999), der aus einer Sichtung von Veränderungstheorien einen ersten Entwurf zu einer Theorie der Schulentwicklung, man müsste wohl eher sagen der »Schulsystementwicklung« vorlegt. Darin betont er, in Abgrenzung zum gängigen Widerstandsmythos von Lehrkräften gegenüber Schulreformen (Terhart, Bennewitz und Rothland 2014), dass Innovationen vier Konfliktdimensionen haben. Es geht um Konflikte im Bereich der Werte, im Bereich der Macht, im Bereich des »Praktischen« und im Bereich des Psychologischen. Damit weitet Dalin die Perspektive auch auf kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge aus, die Einfluss auf Veränderungsprozesse haben, und betont insbesondere die konflikthafte Natur von Veränderungen, die in obigen Perspektiven kaum eine Rolle zu spielen scheint, selbst da nicht, wo auf Gewinner und Verlierer im Schulsystem rekurriert wird (van Ackeren und Klemm 2009: 123 ff.).

Es mag gute Gründe für eine Zurückhaltung bei der Erklärung von Veränderungen geben, insbesondere wenn empirisch-deskriptive Herangehensweisen gewählt werden oder aber Erklärungsansätze auf ein im Schulsystem verbranntes Paradigma der Gesellschaftsforschung, wie es eben das konflikttheoretische darstellt, zurückgreifen. Wir werden dies in einer neuen Lesart von Schimank (2015) aufgreifen und für unsere Zwecke weiterentwickeln und sehen uns somit in einer Traditionslinie mit Dalin (1999) sowie frühen Ansätzen bildungssoziologischen Denkens in Deutschland (Berkemeyer und Meißner im Ersch.; Rolff 1967, 1980).

Angesichts der insgesamt dürftigen Theorielage ist es notwendig, dem Chancenspiegel einige dieser Arbeiten sowie die sich daran anschließenden eigenen Überlegungen voranzustellen. Dabei greifen wir zunächst auf einen unlängst publizierten Theorieansatz von Schimank (2015) zurück, der es uns ermöglicht, Schule als konflikthafte Teilsystem moderner Gesellschaft zu verstehen. Von hier ausgehend,

können dann Treiber des teilsystemischen Wandels vor allem in Bezug auf die vorhandenen Institutionen erläutert werden. Abschließend werden wir die theoretischen Erläuterungen mit der bekannten gerechtigkeits-theoretischen Position des Chancenspiegels verbinden.

2.1 Gesellschaftliche Entwicklung durch Modernisierung

Die Entwicklung des Schulsystems wird allzu häufig nur als Resultat schulsystemischer Handlungen verstanden, ohne die gesellschaftlichen Entwicklungen insgesamt in Rechnung zu stellen. Dies verwundert insofern, als dass schon lange Zweifel daran bestehen, dass das Schulsystem hinreichend autonom ist, um eigenständige Entwicklungen und somit auch einen eigenständigen Einfluss auf die Gesellschaft insgesamt zu haben (Fend 1980; Lundgreen 2003). Es ist also notwendig, Gesellschaft stärker als bislang mitzudenken, wenn man schulsystemische Entwicklungen erklären will (Berkemeyer und Meißner im Ersch.; Berkemeyer, Hermstein und Manitiis 2016; Berkemeyer 2016).

Wir werden, um diesen Anspruch einzulösen, auf den Entwurf eines »Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft« von Schimank (2015) zurückgreifen. Schimank versucht, die drei von ihm identifizierten großen soziologischen Theorierichtungen Differenzierungstheorie, Kulturtheorie und Ungleichheitstheorie zusammenzubinden. Dabei geht er davon aus, dass moderne Gesellschaften Teilsysteme ausgebildet haben, um Leistungen für die Gesellschaft bereitzustellen. So soll das Schulsystem Fähigkeiten vermitteln, um der nachwachsenden Generation eine umfassende Teilhabe an allen anderen Teilsystemen und Lebensbereichen der Gesellschaft zu ermöglichen. Dabei kommt es zu Konflikten zwischen Akteuren der unterschiedlichen Teilsysteme, da diese je unterschiedliche Anforderungen an die Leistungserbringung des Systems stellen. Diese Konflikte folgen jedoch weniger spezifischen Akteurslogiken, wie dies immer wieder behauptet wird, sondern vielmehr strukturellen Logiken, die situationsspezifisch von Akteuren bedient werden und dadurch reproduziert werden (Giddens 1988). Dies wird nicht nur in differenten Politiken, sondern auch in Programmen der jeweiligen Teilsysteme sichtbar, die immer auch als Reaktion auf Fremdreferenz, also eine Einmischung in andere Teilsysteme, zu verstehen sind.

Im Schulsystem mischen sich beispielsweise Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, religiöse Gemeinschaften, Elternvereinigungen, Stiftungen und viele weitere Akteure ein (noch immer sehr instruktiv: Friedeburg 1989; Heinemann im Ersch.), um spezifische Interessen, die sich an Ideen orientieren (kulturtheoretische Perspektive), durchzusetzen. Dabei ist die je verfügbare Macht eine hochrelevante Einflussgröße, die über Positionierungen in zentralen Organisationen und in den gesellschaftlichen Relationen, in die die Akteure eingebunden sind, sichtbar wird. Insofern sehen wir, im Unterschied zur Lesart von Mayntz (2015), durchaus auch machttheoretische (Maurer 2004) Implikationen in der Schimank'schen Gesellschaftstheorie.

Ungleichheitstheoretisch betrachtet »stellt sich die moderne Gesellschaft demgegenüber als eine Ordnung besser- und schlechtergestellter sozialer Lagen dar« (Schimank 2015: 243). Dabei lassen sich je nach Klassifikationskriterium Gruppen, Schichten, Klassen oder Milieus nach ihren jeweiligen Lebenschancen unterscheiden, die ihnen entweder zugeteilt werden (Allokation) oder die sie sich aufgrund ihrer Teilhabemöglichkeiten selbst sichern (reflexive Lebenschancen). Dynamiken entstehen dabei durch die Konflikte und Kämpfe, die sich jeweils um die Versuche entfalten, individuelle oder lagenspezifische Verbesserungen der Lebenschancen zu erzielen.

Im Schulsystem ist beispielsweise gut beobachtbar, dass es bildungsnahen Milieus offensichtlich deutlich besser gelingt, ihre Interessen gegenüber bildungsfernen Milieus durchzusetzen. Dies lässt sich nicht nur am Festhalten am Gymnasium, sondern auch an den zunehmenden Gründungen von Schulen in freier Trägerschaft beobachten. Ungleichheitstheoretisch wird das Schulsystem dann selbst als Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse erkennbar (Bourdieu und Passeron 1971; Berkemeyer, Hermstein und Manitius 2016). Dies gilt insofern, als dass sich im Kampf um Lebenschancen institutionelle Strukturen herausbilden, die eben vor allem bestimmte Milieus begünstigen, und als dass Schulsysteme selbst kaum Korrektive diesbezüglich vorweisen können. Für den Chancenspiegel ist insbesondere die Frage nach Korrekturen oder Anstrengungen durch schulsystemische Akteure relevant, um in Bezug auf die Gerechtigkeit des jeweiligen Schulsystems Aussagen treffen zu können.

Sodann sieht die kulturtheoretische Perspektive im Verständnis Schimanks (2015: 244) »die moderne Gesellschaft als Ordnung hochgradig generalisierter, gesellschaftsweit geltender evaluativer, normativer und kognitiver Orientierungen sowie dazu gehöriger Praktiken.« Zentral ist dabei die Leitvorstellung moderner Gesellschaft, dass gesellschaftliches Zusammenleben durch Fortschritt gekennzeichnet ist. Dabei wird Fortschritt mit zentralen Werten wie Rationalität, Gleichheit und Individualismus normativ zu bestimmen versucht. Insgesamt werden gesellschaftliche Bestrebungen seitens ebendieser Gesellschaft als auf Fortschritt hin ausgerichtet gedeutet. Der Glaube und die ständige Arbeit an gesellschaftlicher Modernisierung sind als ein zentrales Moment von sich reflexiv gegenüberstehenden Gesellschaften (Giddens 1996) zu begreifen.

Dieser Ansatz wird beispielsweise von Modernisierungstheorien (Zapf 2000, 1971) vertreten, die im Wesentlichen davon ausgehen, dass moderne Gesellschaften von wirtschaftlichem Wachstum und einer Rationalisierung des gesellschaftlichen Lebens, im Sinne eines kulturellen Fortschritts, geprägt sind und zu prägen sind. Zapf bezeichnet diese Annahme auch als »weitergehende Modernisierung« (Zapf 1971: 37), die aus einem Konflikt zwischen modernen Basisinstitutionen entsteht (Beck und Bonß 2001).

Schimank versucht nun, entlang von fünf Kompositionsschritten die drei Perspektiven aufeinander zu beziehen und so eine integrierte Theorie moderner Gesellschaft zu konzipieren. Dieses Vorgehen kann an dieser Stelle nicht im Detail rekonstruiert werden. Hier genügt es, die fünf von Schimank (2015: 246 ff.) formulierten

Leitsätze zusammenzufassen. Die erste und wichtigste Grundannahme besteht darin, dass moderne Gesellschaften ihre Leistungsproduktion funktional ausdifferenziert haben und die Gesellschaftsmitglieder in diese partiell inkludiert sind. Zweitens finden die funktional ausdifferenzierten Leistungsproduktionen in sogenannten Wertsphären statt, welche den jeweiligen Kämpfen um die richtige Lesart kulturellen Fortschritts unterliegen. Dadurch kommt es zwischen den Teilsystemen sowie innerhalb der Teilsysteme zu Steigerungsdynamiken. Drittens unterliegt die Gesellschaft einem durch das Wirtschaftssystem und dessen kapitalistische Struktur verursachten Ökonomisierungsdruck, dem der Wohlfahrtsstaat als funktionaler Gegenpol entgegengesetzt ist. Viertens sind die meisten Menschen in modernen funktional differenzierten Gesellschaften einer arbeitsmarktvermittelten Einkommensungleichheit unterworfen. Dies führt zu unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten, die im günstigsten Fall durch wohlfahrtsstaatliche Aktivitäten kompensatorisch reguliert werden. Fünftens gilt, dass der durch die funktionale Differenzierung entfesselten Fortschrittsidee besonders in Bezug auf Wirtschaftswachstum, Gleichheitsansprüche und Ansprüche an individuelle Lebensstandards eine Steigerungsdynamik innewohnt (vgl. auch Dörre, Lessenich und Rosa 2009; Rosa 2015).

Dieser kurzen Einführung in den gesellschaftstheoretischen Rahmenansatz nach Schimank soll nun eine Anwendung auf das Schulsystem folgen, wobei wir eher exemplarisch denn auf Vollständigkeit bedacht vorgehen werden.

2.2 Die Entwicklung des Schulsystems im Spiegel der integrativen Theorie moderner Gesellschaften

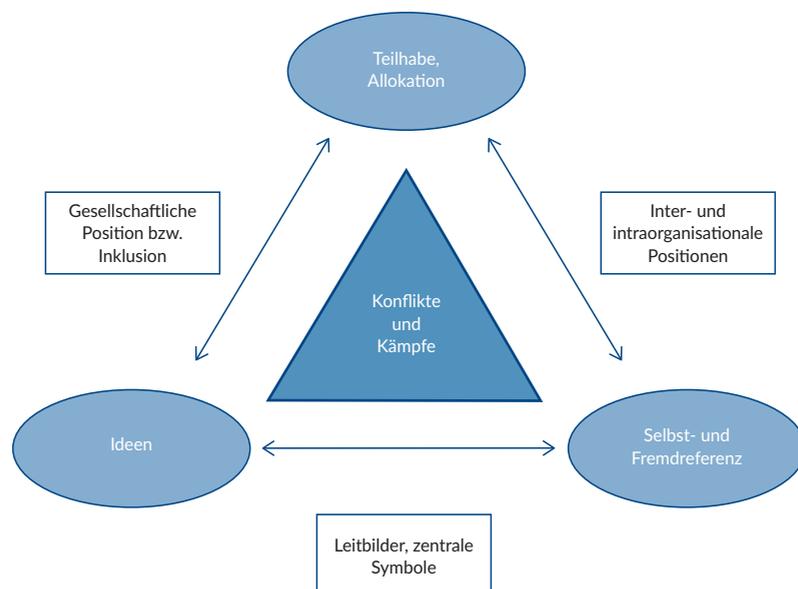
Eine Zielsetzung dieses Chancenspiegels besteht in der Nachzeichnung von Entwicklungen der bundesdeutschen Schulsysteme seit PISA 2000 im Rahmen der Methodologie seines Beobachtungsschemas. Um hierbei nicht einseitig deskriptiv zu verfahren, haben wir nach Theorieangeboten gesucht, die Entwicklungen und sozialen Wandel inhaltlich beschreiben können. Erste Ansätze finden sich etwa bei Brüsemeister und Eubel (2003), die Facetten der schulsystemischen Modernisierung unter Rückgriff auf governanceanalytische wie soziologische Kategorien vor PISA beleuchten (bzw. Texte zu diesem Themenfeld versammeln).

Aktuell hat Schimank (2015) einen Vorschlag zu einer integrativen Theorie moderner Gesellschaften vorgelegt (siehe oben), der ebenfalls modernisierungstheoretisch konzipiert ist und daher einen für uns außerordentlich fruchtbaren Ausgangspunkt bildet, nicht zuletzt, weil sein Ansatz auch unmittelbare Anknüpfungspunkte zu unseren bisherigen Überlegungen im Chancenspiegel enthält, wie etwa die differenzierungstheoretische Fokussierung auf die Leistungsproduktion von Teilsystemen. Diese hatten wir zu Beginn noch unter alleiniger Bezugnahme auf die Theorie der Schule von Fend (1980, 2006) diskutiert. Mit der Erweiterung unserer Perspektive wird es möglich, Ordnungsstrukturen, die aufgrund von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zustande kommen, zu beschreiben und zudem, auf

grund der triperspektivischen Hervorhebung der Bedeutung von Konflikten, auch eine Art Meta-Treiber sozialen Wandels in und von Schulsystemen zu identifizieren. Als Meta-Treiber soll dieser insofern konzipiert werden, als dass sich aus ihm weitere Treiber für sozialen Wandel ableiten lassen, wie sie beispielsweise von Lessenich (2012) für den Gegenstand des Sozialstaates herausgearbeitet worden sind (Funktionen, Interessen, Institutionen, Geschlechterverhältnisse, Ideen).

Gerade hierin liegt eine klare Erweiterung unseres bisherigen, zuvorderst auf Fend rekurrierenden Ansatzes. Zudem fasst die integrative Theorie moderner Gesellschaften die funktional differenzierten Gesellschaften als Fortschrittsgesellschaften. Oder anders: Modernisierung wird als Steigerung von Teilsystemzuständen verstanden, die durch das antagonistische Verhältnis von kapitalistischen und wohlfahrtsstaatlichen Kräften der Gesellschaft moderiert werden. Dabei entfalten sich Modernisierungsprozesse entlang zentraler Leitwerte der modernen Gesellschaften wie Wohlstand, Steigerung individueller Lebensverhältnisse sowie der Idee der Gleichheit der Lebensbedingungen. Da insbesondere Konflikte lange Zeit wenig in Schulentwicklungstheorien beleuchtet wurden, so auch in den aktuellen Ansätzen der Governancestudien (mit vereinzelt Ausnahmen, z.B. Brüsemeister, Preuß und Wissinger 2014; Brüsemeister 2016), soll hier vor allem auf diesen Aspekt eingegangen werden, um nachfolgend eine Heuristik schulsystemischen Wandels entlang von Konflikten und Kämpfen anzudeuten. Zentral dabei ist das Konfliktdreieck moderner Gesellschaften, das wir im Anschluss an Schimanks integrative Theorie einer modernen Gesellschaft entwickelt haben (Abb. 1).

Abbildung 1: Konfliktdreieck moderner Gesellschaften



In Anlehnung an Schimank (2015)

Die Eckpunkte des Konfliktdreiecks bestehen jeweils aus den Kommunikationsanlässen, die Konflikte nach den drei Theorieperspektiven entstehen lassen. In der differenzierungstheoretischen Lesart ist dies der Kampf der systemischen Ausrichtung an entweder der Selbstreferenz oder einer bzw. mehrerer Fremdreferenz(en). Aus der Perspektive der Kulturtheorie geht es um die Frage der Definitionshoheit in Bezug auf die Wertung, was gesellschaftlichen Fortschritt auszeichnet, also um die Durchsetzung der zentralen Werte moderner Gesellschaften oder die Rechtfertigungs- bzw. Anerkennungsordnungen (Boltanski und Thévenot 2014; Honneth 2011). Innerhalb des Paradigmas der Ungleichheitstheorie finden die Kämpfe bezüglich der Allokationsprinzipien sowie der daraus resultierenden Teilhabechancen statt (vgl. auch Rosa 2015; Dahrendorf 1979, 1992). Im Sinne der integrativen Theorie Schimanks lassen sich diese Konfliktfelder nun miteinander verschränken und für die Analyse von Teilsystemen fruchtbar machen. In Bezug auf das Schulsystem bzw. die Schulsysteme lässt sich dann annehmen, dass es Konflikte um inter- und intraorganisationale Positionen gibt, die einerseits zu verbesserten organisationalen Positionen von Akteuren führen können (schlimmstenfalls aber auch zu Exklusionen, vgl. Stichweh 2016) und so zugleich die Referenzstrukturen eines Teilsystems beeinflussen. Innerhalb dieser Dimension können vor allem Akteure bzw. Akteurskonstellationen in Bezug auf ihre Versuche beobachtet werden, sich positional so aufzustellen, dass sie auf die Referenzstrukturen eines Teilsystems Einfluss gewinnen, um so wiederum ihre Position weiter zu verbessern. Dabei können sich die Akteure grundsätzlich an den Antagonismen Wohlfahrtsstaat oder Kapitalismus orientieren, wobei natürlich Hybridformen entstehen.

Eng hiermit verbunden sind die Kämpfe um die Leitwerte und Leitbilder sowie die zentralen Symbole, die in einem System ordnungstiftend sind und die Handlungen der Akteure zu orientieren suchen. Für das Schulsystem galt und gilt beispielsweise die Idee der Berechtigungsvergabe durch Leistung (Hadjar 2008; Hadjar und Becker 2011). Wenngleich empirisch, nicht zuletzt auch im Chancenspiegel, mannigfach gezeigt worden ist, dass es lediglich einen losen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Platzierung und Leistung gibt (Becker und Schubert 2011), hält sich die Ideologie der Leistungsgerechtigkeit bei vor allem als konservativ eingestuften Akteuren. Der Chancenspiegel, verstanden als korporativer Akteur aus Stiftung und Wissenschaft, versucht ebenfalls, in diesen Kampf um die relevanten Leitbilder einzugreifen (vgl. das folgende Kapitel zu den Gerechtigkeitstheorien), um so letztlich auch als relevante Fremdreferenz für das Schulsystem betrachtet zu werden. Dies gelingt nicht immer unmittelbar, aber zum Beispiel mittelbar, wenn der Chancenspiegel etwa als Referenz für andere Akteure dient und diese dann wiederum ihre Position ausnutzen, um Fremdreferentialität im Schulsystem zu bewirken.

Eine weitere Konfliktperspektive fokussiert auf die Lebenslagen der Gesellschaftsmitglieder, ihrer Position innerhalb der Gesellschaft und ihre teilsystemische Inklusion (Burzan et al. 2008; Stichweh 2016). Diese Perspektive wird aktuell auch von einer erstarkenden Sozialökonomik, bestehend aus »Wirtschaftsgeschichte, Statistik,

Theorie und Wirtschaftssoziologie« (Schumpeter 2005) gestärkt, wozu beispielsweise Fratzscher (2016), Piketty (2014), Deaton (2015), Ostrom (2012) oder auch Sen (2001) zu zählen sind. Für das Schulsystem verdeutlicht diese Perspektive (Solga, Powell und Berger 2009) die Bedeutung individueller Bildungsaspirationen, um bessere gesellschaftliche Positionen zu erlangen (Meulemann 1979; Kramer 2011), aber auch eine Bildungspolitik, die stärker als bislang im Sinne eines sozial- bzw. wohlfahrtstaatlichen Handelns begriffen wird (Allmendinger und Nikolai 2010).

In Bezug auf die Ebene der Ideen findet dabei beispielsweise ein Kampf zwischen den Ideologien »Studium« und »Berufsausbildung« statt. Der sogenannte Akademisierungswahn, der mal von deutschen Kaisern, mal von deutschen Philosophen (Nida-Rümelin 2014) moniert wird, ist dann die eine Seite der Frontlinie; die andere formuliert Bildung als Bürgerrecht (Dahrendorf 1965) und betont die Unzulässigkeit der Funktionalisierung von Humanressourcen. Hinter beiden Positionen stecken Vorstellungen über Stabilität bzw. Dynamik der jeweiligen Positionen der Gesellschaftsmitglieder.

Der Modus dieser feldspezifischen Kämpfe ist noch weitgehend unbestimmt, könnte aber durchaus im Sinne von Honneths Kampf um Anerkennung gedeutet werden. Dies wäre jedoch in einer eigenen Untersuchung weiter zu klären. Klar ist allerdings, dass die Kämpfe selbst auch durch die Versuche der Exkludierung bestimmter Akteure geführt werden (vgl. als Beispiel einer klassischen soziologischen Studie: Elias und Scotson 1993), was umso erfolgreicher gelingen kann, je besser die jeweilige Position innerhalb von Organisationen und der Gesellschaft insgesamt ist. Zudem haben diese Ausführungen gezeigt, dass Akteure nie nur eine spezifische Logik verfolgen, sondern vielmehr in Bezug auf Werteorientierung und funktions- und interessengeleitetes Eigennutzenverhalten, also auf Konstellationen struktureller Logiken zu untersuchen sind. Insofern spezifiziert dieser Ansatz gängige Governancemodelle, die eher von unidimensionalen Akteurslogiken ausgehen.

Wenngleich Schimanks Ansatz von Modernisierung die Idee von Fortschritt und Steigerungslogik (vgl. auch Dörre, Lessenich und Rosa 2009) zugrunde liegt, sind auch Stagnation und Stabilität erklärbare Zeitphänomene, die im Sinne von Pattsituationen (eine Anwendung des Theorems der Pfadabhängigkeit auf das Schulsystem bietet z.B. Edelstein 2016) oder einer Steigerung bei gleichzeitiger Wahrung der Kräfteverhältnisse innerhalb der Gesellschaft zu deuten sind. Vor allem die letzte Lesart, die von Beck (1986) als Fahrstuhleffekt bezeichnet worden ist, dürfte für die hier vorzunehmenden Analysen von besonderer Bedeutung sein.

Diesen Punkt abschließend, sei im Sinne der integrativen Theorie moderner Gesellschaften daran erinnert, dass auch den Schulsystemen eine Fortschrittsidee innewohnt (Brüsemeister und Eubel 2003). Dieser Fortschritt wird zwar je nach Wertausrichtung womöglich anders bestimmt, fällt aber in jedem Fall mit Steigerungsimperativen zusammen. Der Chancenspiegel ist hierfür selbst wiederum ein Beispiel, da wir ebenfalls von Fortschritt und gleichzeitig mehr Gerechtigkeit ausgehen (vgl. Kap. 2.3), wenn die Werte der Indikatoren steigen bzw., je nach Aussage- richtung, fallen.

In vielen Teilsystemen leuchtet uns eine solche Steigerungslogik sofort ein. So ist im Gesundheitssystem relativ unumstritten, dass die Zahl der Todesfälle durch Nebenwirkungen medizinischer Eingriffe durch verbesserte Prozessabläufe sinken soll. Ähnliches gilt für das Senken der Zahl der Toten im Straßenverkehr etc. Im Schulsystem sind solche Steigerungslogiken verdächtig, weil die Vorstellung von Leistung immer schon mit selektionsorientierten Vorstellungen verbunden ist und unter den Beteiligten auch Druck erzeugt. Das heißt, dass manche Akteure sich schwertun werden, ein Ziel wie möglichst viele hohe Abschlüsse zu vergeben zu akzeptieren, solange gesellschaftliche Positionen mit Zertifikaten des Schulsystems in Verbindung gebracht werden und auch faktisch in Verbindung stehen (Friedenburg 1989). Einfacher wäre wohl die Zielvorgabe, immer mehr Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu erzeugen – allerdings müsste sich dies dann doch auch in Zertifikaten niederschlagen.

Wir werden an dieser Stelle nun eine Heuristik der Schulsystementwicklung nach PISA anbieten, die sich an diesen Konfliktlinien orientiert und auf einige wichtige Zeitzeichen der PISA- und Nach-PISA-Zeit eingeht.

PISA zwischen Ökonomisierungsdruck und Wohlfahrtsstaat

PISA ist vor allem in Deutschland Zentralsymbol der Bildungsreform geworden und markiert eine Zäsur in der Entwicklung der bundesdeutschen Schulsysteme, vor allem auch im Selbstverständnis der Akteure, die für die Leistungsproduktion des Schulsystems verantwortlich zeichnen. Dass PISA besonders in Deutschland so tiefe Spuren hinterlassen hat (Tillmann et al. 2008), liegt womöglich gerade am erwartungswidrig schlechten Abschneiden in der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000. Die kompetenzorientierte »Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung«, besser bekannt als IGLU, in der Deutschland vergleichsweise gut abgeschnitten hatte (Bos et al. 2004), erzeugte jedenfalls deutlich weniger Aufmerksamkeit. Für unsere Überlegungen ist es nun bedeutsam zu zeigen, dass die integrierte Theorie moderner Gesellschaften in der Lage ist, Phänomene wie PISA zu beschreiben und Verhaltensweisen von Akteuren sowie Entwicklungen gesellschaftlicher Teilsysteme zu erklären.

In differenzierungstheoretischer Lesart haben die PISA-Befunde die antagonistischen Kräfte des Wirtschaftssystems und des Wohlfahrtsstaates aktiviert. Die Sorge um geringe Kompetenzen, Ausbildungsfähigkeit und die Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland wurden als Argumente genauso ins Feld geführt wie solche um die mangelnde Chancengerechtigkeit, die sich vor allem im engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ausdrückt. In der Folgezeit sind entsprechend, mal mit mehr, mal mit weniger sinnvollem bzw. folgerichtiger Bezug auf PISA, Bildungsreformen vorgeschlagen und teils durchgeführt worden (Tillmann et al. 2008). PISA selbst lässt sich aber auch, wie im Konflikt dreieck moderner Gesellschaften vorgeschlagen, im Sinne einer Neupositionierung der

Akteurskonstellation im Schulsystem und mit dem Schulsystem eng verbundenen (strukturell gekoppelten) weiteren Teilsystemen lesen. So hat insbesondere die allgemein als empirische Bildungsforschung bezeichnete (Berkemeyer 2016) Gruppe von Akteuren, die unmittelbar mit der Messung von Kompetenzen befasst waren und sind, sich gänzlich neu positioniert und starke Netzwerke vor allem in die Bildungspolitik und Bildungsadministration hinein auf- bzw. ausgebaut (z. B. das Institut für Qualitätssicherung im Bildungssystem, kurz IQB; siehe auch die Diskussion in der Zeitschrift »Die Deutsche Schule« zwischen Tenorth (2015) und Heinrich (2015)). Wir werden im nächsten Abschnitt beleuchten, wie referenzmächtig diese Entwicklung im Schulsystem gewesen ist.

Hiermit eng verbunden ist auch eine erhebliche Modernisierung der Bildungsverwaltung, die ihren Ausdruck in neuen Abteilungen oder nachgeordneten Behörden findet, die sich sehr spezifisch mit Fragen des kompetenzbasierten Bildungsmonitorings beschäftigen (Tillmann et al. 2008; Fickermann und Maritzen 2014). Im Sinne eines Versuchs der Rationalisierung von Entscheidungen durch Evidenz sollte hierdurch ein neues Niveau der Beobachtungspräzision sowie der Entscheidungsqualität gewonnen werden. Hier ist nicht der Ort, um über den Erfolg dieser Bemühungen zu spekulieren (vgl. z. B. Hermstein et al. 2015; Altrichter und Kemethofer 2016). Wesentlich ist zunächst, dass PISA einen solchen Modernisierungsschub mit hervorgebracht hat. Parallel hierzu lassen sich dann aber Konflikte in Bezug auf die Leitidee eben dieser evidenzbasierten Bildungspolitik finden, die vor allem den durch PISA und die darauf folgende Evidenzpolitik erzeugten Ökonomisierungsdruck kritisieren und dabei vor allem die OECD als treibende Akteurin erblicken (Radtko 2006, 2016; Bellmann und Müller 2011; Höhne 2015; Bloem 2016; Münch 2009). Berkemeyer (2016) hat diesbezüglich weniger auf Ökonomisierung denn auf mangelnden Anerkennungsprozessen basierende Dysfunktionalitäten hingewiesen, die insbesondere durch die vergleichsweise plumpe Einführung eines neuen Kommunikationsmediums (Evidenz) im Rahmen der Neuen Steuerung entstanden sind. Hierbei werden also Probleme der Neuen Steuerung nicht psychologisch als Kompetenzprobleme gefasst, sondern als Konflikte und Kämpfe um Anerkennung. Es geht anders formuliert darum, wer die Werte und Normen für die Bewertung schulischer Praxis formulieren darf, auf die dann zum Zwecke der Affirmation einer spezifischen schulischen Praxis Bezug genommen wird. Damit ist dann auch ausgesagt, dass diese Konflikte vor allem im Wissenschaftssystem und dann auch im politisch-administrativen System gewirkt haben und noch wirken. Ob das Schulsystem hiervon im Sinne einer Veränderung auch jener Dimensionen betroffen ist, die wir im Chancenspiegel beobachten, soll nachfolgend genauer erörtert werden.

KMK-Handlungsfelder und die »Implementierung« von Leitideen

In der Kultusministerkonferenz vom 17./18. Oktober 2002 wurden sieben Handlungsfelder verabschiedet (KMK 2002), in denen über die darauffolgenden Jahre

schwerpunktmäßig Bildungsreformen angegangen werden sollten. Vielleicht etwas überraschend war dabei die Sekundarstufe I gar nicht unbedingt im Fokus, wie die Auflistung der Handlungsfelder zeigt (KMK 2002: 6f.):

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen

Mit diesen sieben Handlungsfeldern wurden zugleich die Leitideen der Schul- und Bildungsreform nach PISA gesetzt. Wie oben bereits angedeutet, wurde im fünften Handlungsfeld die Idee einer an Standards orientierten und auf Evidenz basierenden Schulreform verankert, die zunächst vor allem auf die Wissenschaft und die Bildungsadministration erheblichen Einfluss hatte. Der gesamte Themenbereich »Neue Steuerung« (Berkemeyer 2010) ist hiermit in Verbindung zu bringen. Hierzu zählen Maßnahmen wie Referenzrahmen für Schulqualität, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen (Altrichter und Maag Merki 2010, 2016). Es wird auch deutlich, dass die sieben Handlungsfelder gleichermaßen wohlfahrtsstaatliche wie ökonomische Bedürfnisse aufgreifen und somit Reformen im Spannungsfeld dieser Konfliktlinien angesiedelt sind. Es muss sich dann eben in den jeweiligen Reformen zeigen, ob beispielsweise dem Ganztagsausbau kompensatorische oder rein sozialpolitische Bedeutung zukommt (Ermöglichung der Erwerbstätigkeit von Frauen bei gleichzeitig gesicherter Betreuung der Kinder und Jugendlichen; Berkemeyer et al. 2013).

Im Zuge dieser Leitideensetzungen erfolgte keine Verabredung von Zielgrößen für das Schulsystem, sodass über Erfolge oder Misserfolge der Reformen nicht allzu viel ausgesagt werden kann. Als Ausnahme kann die Etablierung von nationalen Bildungsstandards für einzelne Schulfächer gelten, wobei die Kultusministerkonfe-

renz der von wissenschaftlicher Seite (Klieme et al. 2003) ausgesprochenen Empfehlung von Mindeststandards aus »pragmatischen« Gründen nicht gefolgt ist und sich ehemals darauf verständigt hat, »zunächst Regelstandards zu definieren« (KMK 2004: 14). Der Chancenspiegel hat bezogen auf die sieben Handlungsfelder bereits mit der Sprachförderung (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012) und dem Ganztagsausbau (Berkemeyer et al. 2013) zwei Handlungsfelder in Form von Vertiefungskapiteln näher in den Blick genommen und vor allem die geringe Kooperation zwischen den Bundesländern festgestellt sowie die teils erheblich variierenden Strategien in beiden Handlungsfeldern (siehe hierzu beispielsweise Klemm und Zorn 2015).

Demographischer Wandel

Wandel in den bundesdeutschen Schulsystemen, besonders in Bezug auf die Schularten, wurde in den vergangenen Jahren sicher auch massiv durch den demographischen Wandel ausgelöst (Bartl und Sackmann 2014). Dieser lässt sich ebenfalls im Lichte der integrativen Theorie moderner Gesellschaften erklären, zum Beispiel durch Veränderungen in den Leitideen zur Lebensführung, also einen Trend zu mehr Singlehaushalten, kleineren Familienkonstellationen etc. Hinzu kommt der Wunsch, in der Nähe urbaner Ballungsgebiete oder in diesen selbst zu wohnen und zu arbeiten, was neben einem allgemeinen Rückgang der Bevölkerung zu einer verstärkten Belastung für die ländlichen Räume geworden ist (Weishaupt 2009). Diese Entwicklungen werden durch die Ausdifferenzierung der Leistungsproduktion in den Teilsystemen weiter angetrieben, da diese sich ebenfalls städtisch konzentriert. In Bezug auf die Sozialstruktur der modernen bundesdeutschen Gesellschaft führt dies zu einer teils paradoxen Lage, da die in Bezug auf die Leistungsproduktion der gesellschaftlichen Teilsysteme starken städtischen Regionen zugleich auch die Hauptlast dieses Modernisierungsprozesses tragen, nämlich die Armutserzeugung (Schneider, Stilling und Woltering 2016).

EZB und Ganztagsausbau

Eines der von der KMK 2002 verabschiedeten Handlungsfelder war der Ausbau der Ganztagschullandschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Rauschenbach et al. 2013; Tillmann et al. 2008; Kuhlmann 2012). Wir haben dies im Chancenspiegel bereits ausführlich nachgezeichnet (Berkemeyer et al. 2013). Der Ganztagsausbau ist wesentlich durch die Bereitstellung von Mitteln der Europäischen Zentralbank (EZB) vorangetrieben worden, die von den Kommunen abgerufen werden konnten (zu diesem Weg des Ganztagsausbaus und den verschiedenen Strategien vgl. auch Berkemeyer 2015). Auf der Ebene der Ideen soll der Ganztagsausbau Bildungsungleichheiten durch längere Beschulung kompensieren (Holtappels 2006), ist somit also als eine unmittelbare Reaktion des Wohlfahrtsstaates auf die festgestellten Ungleich-

heitsstrukturen zu lesen (empirisch stellt sich dies allerdings anders dar; vgl. Berkemeyer et al. 2013; Berkemeyer 2015; Klemm und Zorn 2016).

Es findet sich jedoch ein weiterer Konflikt, der den Ausbau von Ganztagsangeboten begünstigt und der eher sozialpolitisch zu deuten ist. Hierbei geht es darum, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gemeinsam mit Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen sowie den für Sozialpolitik verantwortlichen Akteuren die Leistungsproduktion im Schulsystem insoweit kritisieren, als dass für die Kinder keine hinreichende Betreuung gesichert sei. Sehr früh schon wurden diesbezüglich Maßnahmen wie die verlässliche Halbtagsgrundschule (Holtappels 2002) eingeführt. Hier gelingt es also einer breiten Koalition, eine Fremdreferenz im Schulsystem zu erzeugen, die nicht ungehört bleiben kann und zudem dann durch europäische Strategien (EZB-Initiative) unterstützt wird. Wir sehen hier zum zweiten Mal, wie auch internationale Einflüsse (Europa, OECD) die Modernisierung landespolitisch zu verantwortender Systeme beeinflussen.

Alles inklusive: Recht als mächtige Fremdreferenz des Schulsystems

Häufig finden sich rechtliche Anpassungen in den Schulgesetzen der Länder als Anpassungen an sich ergebende Praxen bzw. handlungslogische Notwendigkeiten (z. B. die Einführung einer neuen Schulart; Zymek 2000). Im Falle der Inklusion liegt dies ein wenig anders. Am 13. Dezember 2006 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention beschlossen, die dann am 3. Mai 2008 in Kraft getreten ist. Mit dieser Ratifizierung hat die Idee der Inklusion in Deutschland Platz gegriffen (man beachte nur das enorme Publikationsaufkommen; siehe Kap. 6.2). Gab es zuvor immer schon mal Versuche, gemeinsamen Unterricht in Deutschland zu stärken (z. B. gemeinsamer Unterricht in Nordrhein-Westfalen), kam doch erst mit der Ratifizierung von 2008 zunehmende Dynamik in die Inklusionsthematik. Damit wurde die Leitidee der Inklusion über das Medium Recht so stark gesetzt, dass sich die nachlaufenden Konflikte nicht mehr so sehr um die Frage »Wollen wir Inklusion?«, sondern um die Frage »Wie soll sie ausgestaltet werden?« drehten und noch drehen. In diesem Fall haben wir also einen Modernisierungstreiber, der fundamental durch internationales Recht konstituiert ist und hierüber zahlreiche Leitideen bündelt, die im Schulsystem Relevanz haben. Hierzu zählen Ideen wie individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität und eine »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 1993; vgl. auch EWE 2015).

Im Schulsystem selbst kann hinsichtlich der Referentialität begründet vermutet werden (der im Verlauf der Bildungsbiografie zunehmende Selektions- und Bewährungsdruck ist ein Indiz dafür), dass von der Grundschule an die Kohärenz von Selbstreferentialität und Fremdreferentialität in Bezug auf den Aspekt der Inklusion eher abnimmt, sodass besonders in den Sekundarstufen I und II Konflikte auftreten dürften. Dahinter steht die Annahme, dass die simultane Adressierung von selektions- und integrationsbezogenen Anforderungen gerade in höheren Bildungs-

stufen aufgrund einer stärkeren und zunehmend extern eingeforderten Hinwendung zur Leistungs- und Selektionsreferenz im pädagogischen und schulorganisatorischen Prozess dann nicht mehr gleichwertig zu vollziehen ist. Inklusion ist dabei eben nicht nur eine technische bzw. organisatorische Frage der Umsetzung, sondern vielmehr eine Grundfrage, die die Formen des Zusammenlebens in modernen Gesellschaften insgesamt betrifft. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse Berücksichtigung finden. Ungleichheitstheoretisch jedenfalls wird mit der Idee der Inklusion erstmals radikal auf die Missverhältnisse gesellschaftlicher Platzierungen von Menschen mit Behinderung aufmerksam gemacht und die vormalige Leitidee der Separierung bzw. spezifischen Förderung an eigenen Orten rechtlich codiert diskutierbar gemacht.

3. Gerechtigkeitstheorien als reflexive Orientierungen im Ideenwettbewerb moderner Gesellschaften

Es kommt immer wieder vor, dass Kritik an den normativen Bezügen des Chancenspiegels insbesondere in Bezug auf die gerechtigkeitstheoretischen Bezüge vorgebracht wird. Solche Kritik ist dann unberechtigt, wenn sie allein darauf hinzuweisen versucht, dass empirische Berichtssysteme sich solcher Normbezüge nicht bedienen dürften oder sollten. Denn am Beispiel des nationalen Bildungsberichts wird sehr schön deutlich, wie Normen in Form von Wertungen in den Bericht einfließen, das Konsortium aber an keiner Stelle das Norm- und Wertgefüge des Bildungsberichts kenntlich macht. Anders formuliert: Ohne einen normativen Bezug lassen sich Kennziffern nicht interpretieren (vgl. auch Hermstein und Manitus 2015).

Berechtigter und hilfreich sind hingegen Kritiken (Giesinger 2015), die auf die Auswahl der gerechtigkeitstheoretischen Bezüge verweisen und dabei entweder das Fehlen bestimmter theoretischer Bezüge oder die vermuteten Inkonsistenzen zwischen den Theorien beklagen.¹

Zunächst sei nochmals im Sinne der integrativen Theorie moderner Gesellschaften darauf hingewiesen, dass es insbesondere die Gerechtigkeitstheorien sind, die über die Wertgefüge moderner Gesellschaften in Form eines Wettbewerbs der Ideen streiten. Sie verhandeln die großen kulturellen Leitideen der Moderne – bei aller Kritik, die an ihnen geübt wird. Es ist also aus unserer Sicht notwendig, solche Reflexionsangebote für moderne Gesellschaften als normative Folie im Chancenspiegel beizubehalten und sie so selbst als Stimme im Dialog um eine gerechte Weiterentwicklung der modernen Gesellschaft zu konzipieren

1 Hier darf nicht unerwähnt bleiben, dass die intensiven Diskussionen mit dem wissenschaftlichen Projektbeirat sowie zwei hinzugezogenen Gutachtern viele fruchtbare Anregungen zum Weiterdenken unseres theoretischen Konzepts von systembezogener Chancengerechtigkeit gegeben haben. Dafür danken wir den Kolleginnen und Kollegen herzlich.

und zu betrachten. In einem ganz ähnlichen Sinne hat Lenzen (1998) auf die Notwendigkeit hingewiesen, die prinzipiell kontingenten Gerechtigkeitstheorien als Orientierungen im Erziehungssystem ernst zu nehmen und ihren konkurrierenden Ansprüchen vermittelnd und reflexiv Rechnung zu tragen. Darauf hatten wir unter Bezugnahme auf Sen ebenfalls im ersten Chancenspiegel hingewiesen: »Automatisch werden Differenzen zwischen verschiedenen Theorien nicht verschwinden, aber es ist beruhigend, dass die Verfechter unterschiedlicher Theorien der Gerechtigkeit nicht nur ein gemeinsames Ziel haben, sondern in ihren jeweiligen Denkansätzen auch auf die gleichen menschlichen Eigenschaften bauen. Weil wir diese elementaren Fähigkeiten besitzen – verstehen, mitfühlen, argumentieren können –, sind wir nicht unausweichlich zu einem isolierten Leben ohne Kommunikation und Zusammenarbeit verdammt. Es ist schlimm genug, dass es in der Welt, in der wir leben, so viele Deprivationen gibt (von Hungerleiden bis zum Leiden unter Tyrannei); schrecklicher wäre es, wenn wir nicht kommunizieren, reagieren und streiten können« (Sen 2010: 443).

Damit dies womöglich noch überzeugender als bislang gelingt, sollen nachfolgend unsere bisherigen Überlegungen zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels konkretisiert werden. Dabei werden wir, auch dank der sehr hilfreichen Überlegungen von Giesinger (2015), folgende Fragen zu beantworten versuchen:

- In welchem Verhältnis stehen Teilhabe, Anerkennung und faire Institutionen?
- Akzeptiert der Chancenspiegel soziale Unterschiede als gerecht?
- Verzichtet der Chancenspiegel auf einen Basisniveauansatz, wie er beispielsweise von Anderson (2000) vertreten wird (Horster 2015: 44)?
- In welchem Verhältnis stehen die funktionale Beschreibung des Schulsystems und die gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen?

Bislang hat der Chancenspiegel folgende Definition von Chancengerechtigkeit vorgeschlagen: »Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen« (Berkemeyer, Bos und Manitus 2012: 20).

Theoriekonfusion oder drei notwendige Perspektiven auf Gerechtigkeit

Wir hatten uns im Chancenspiegel entschieden, Chancengerechtigkeit im Schulsystem als ein Zusammenwirken von drei zentralen Gerechtigkeitstheorien zu verstehen (ebd.). Versuche, diese Gerechtigkeitstheorien zusammenzudenken, sind keineswegs ungewöhnlich, wie etwa Horster (2015) zeigt (vgl. auch Stojanov 2008;

Wigger 2011). Auch Giesinger (2015) argumentiert, dass unterschiedliche Prinzipien für die Bestimmung von Chancengerechtigkeit im Schulsystem herangezogen werden müssen.

Wir können also weiter davon ausgehen, dass unser Ausgangspunkt eine mögliche Beschreibung bereithält, mit der wir Chancengerechtigkeit normativ bestimmen können. Relevant ist allerdings die Frage, ob es zwischen den Theorieangeboten ein hierarchisches Verhältnis gibt, wie Giesinger (2015) es unserer Definition von Chancengerechtigkeit entnimmt. Diese Hierarchisierung wird durch eine Interpretation Giesingers erzeugt, die Teilhabe vornehmlich Sen zuordnet. Dies würden wir so nicht teilen. Vielmehr sehen wir in der Idee der Teilhabe ein die Ansätze verbindendes Moment. Honneths gesellschaftsanalytische Anerkennungstheorie (Honneth 2011, 2014) fragt nach den Möglichkeiten, soziale Freiheit in den drei von ihm unterschiedenen Sphären der Gesellschaft zu realisieren. Soziale Freiheit ist dabei in unserer Lesart der anthropogene Modus einer Teilhabe an Gesellschaft durch die Realisierung von an Institutionen und in Institutionen eingewobenen Diskursen. Dies meint nicht mehr und nicht weniger, als dass Teilhabe sich bei Honneth in Form sozialer Freiheit realisiert.

Sen hingegen fokussiert ganz im Sinne liberaler Freiheitsansätze die Stärkung des Subjekts, welches durch die gesellschaftlichen Institutionen dazu befähigt werden soll, diese Gesellschaft aktiv für sich und für die Mitmenschen zu gestalten. Teilhabe ist dabei also ein Ergebnis von Fähigkeiten (Capabilities), die alle Subjekte der Weltgemeinschaft benötigen, um ihre Interessen (Freiheit zum Wohlergehen) sowie ihre Handlungsfreiheit zu realisieren (vgl. auch Nussbaum 1999). Insbesondere die Befähigung zur Handlungsfreiheit ermöglicht es auch unter Einbußen persönlichen Wohlbefindens, für übergeordnete Interessen und Werte einer Gesellschaft zu streiten (Sen 2010: 314 ff.). Fähig zur Teilhabe zu sein, heißt in diesem Sinne auch, sich verantwortlich zu zeigen (ebd.: 48).

Schließlich lässt sich auch Rawls' Konzeption als Teilhabeansatz lesen. Die Menschen sollen die politische Gesellschaft im Sinne der Idee von »Gerechtigkeit als Fairness« als ein Gut betrachten (Rawls 2006: 304). Einerseits, weil die Ausübung der »beiden moralischen Vermögen [Gerechtigkeitssinn und die Fähigkeit, sich eine Vorstellung vom Guten zu machen; d. Verf.] als etwas Gutes empfunden wird« (ebd.: 305), andererseits, weil »sie ihnen das Gut der Gerechtigkeit und die sozialen Grundlagen der wechselseitigen Achtung und der Selbstachtung gewährleistet« (ebd.). Hier ist letztlich in den Worten Rawls' eine Idee formuliert, die bei Honneth als soziale Freiheit und bei Sen als Capabilities erscheint. Immer geht es um die Frage nach der Realisierung der persönlichen Ziele (Freiheit) und den durch die Gesellschaft hierfür zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen. Oder anders: »Allen [einbezogenen] Theorien geht es letztlich um die Beschreibung von Möglichkeiten, Gesellschaft so zu gestalten, dass sich die menschlichen Kräfte mit dem Ziel der freien gesellschaftlichen Teilhabe entfalten können« (Berkemeyer, Bos und Manitus 2012).

Diese grundlegenden Gemeinsamkeiten wiegen schwerer als die sicherlich analytisch auffindbaren Differenzen. Alle drei Gerechtigkeitskonzeptionen entwickeln

somit Perspektiven auf das Verhältnis von Individuum, Gemeinschaft und Staat, wobei Gerechtigkeit sich immer an der Realisierung gesellschaftlich vermittelter, aber subjektiv intendierter Ziele im Modus von Befähigungen, diskursiven Praktiken und fairen Institutionen ablesen lässt.

Soziale Ungleichheiten können gerecht sein

Giesinger schreibt dem Chancenspiegel zu, dass »auch diejenigen Leistungsungleichheiten, die ihren Ursprung in ungleichen familiären Bedingungen haben, hingenommen [werden] – die Schule soll diese lediglich nicht verstärken« (Giesinger 2015: 155). Damit kritisiert er, wie andere Kommentatoren auch (Hopf und Kronauer 2016), dass der Chancenspiegel keinen explizit kompensatorischen Gerechtigkeitsanspruch vertritt. Dies ist ein gewichtiger Vorwurf und der Sachverhalt ist höchst kompliziert. Aus der obigen Darstellung ist zunächst sehr einsichtig, dass moderne Gesellschaften plural sind – und zwar nicht nur in Bezug auf spezifische Weisen der Lebensführung, sondern auch in Bezug auf Aspekte von Gleichheit. Es ist unrealistisch anzunehmen, dass Fähigkeiten in einer Gesellschaft gleich verteilt sind oder aber dass sie nach Durchlaufen der Bildungsinstitutionen gleich verteilt wären. Da Bildung ein kollaterales Gut ist, ist klar, dass sie sich nicht einfach fair verteilen lässt. Darum bleibt die Frage, wie die Institution Schule mit sozialer Ungleichheit verfahren sollte. Da wir uns in diesem Punkt stark auf Rawls konzentriert haben, sollen hier nochmals seine beiden Gerechtigkeitsprinzipien wiedergegeben werden:

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

Besonders im zweiten Prinzip wird ersichtlich, dass Ungleichheiten, soziale wie ökonomische, nur unter bestimmten Bedingungen akzeptabel sind, nämlich wenn sie Resultat freier Entscheidungen (ich möchte einen Job mit klar geregelten Arbeitszeiten, um meine Vorstellungen von Freizeit realisieren zu können) oder natürlich begrenzter Fähigkeiten (ich werde aufgrund meiner Fähigkeiten wohl kein Astronaut auf der ISS; ein Verf.) sind. Da Fähigkeiten aber immer in einem Spannungsgefüge von Individualität und Sozialität (zunächst vor allem Familie, dann die weiteren Sozialisationsräume) entstehen, ist es schwierig zu sagen, was genau die Ursache für eine spezifische Ungleichheit ist. In Bezug auf das Schulsys-

tem ist darum erst einmal zu begrüßen, dass (faire) Tests (Schwabe und Gebauer 2013) auf mögliche sekundäre Herkunftseffekte aufmerksam machen können.

Ungeklärt bleibt dabei jedoch die Genese der Ungleichheit und dies ist eine Schwäche der Rawls'schen Definition, weil sie nicht hinreichend berücksichtigt, dass soziale Ungleichheiten reflexiv in die Gesellschaft hineinwirken, und zwar unterhalb der formalen Institutionen. Aufgrund dieser Unschärfe sollten wir künftig im Chancenspiegel deutlicher als bislang darauf verweisen, dass zur Wahrung gerechtfertigter Ungleichheiten in der Gesellschaft vor allem sozial vermittelte Ungleichheiten, die also weder natürlich (i. S. v. Rawls 2006) noch durch freie Entscheidungen entstehen, durch die Institution Schule kompensatorisch zu bearbeiten sind. Dabei bleibt die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zunächst das Ziel. Darin ist bereits ein kompensatorischer Effekt² enthalten. Dieser müsste künftig aber empirisch weiter analysiert werden, um zu prüfen, ob weitere kompensatorische Maßnahmen womöglich auch auf Ebene der Systemsteuerung (z. B. für die Lehrkräfterekrutierung; Hermstein und Höhne 2016) notwendig sind, um sozial vermittelte Ungleichheiten zu vermeiden.

Freie Teilhabe impliziert ein Basisniveau an kognitiven und moralischen menschlichen Fähigkeiten

Der Chancenspiegel hat bislang nicht explizit eine Forderung nach einem Mindestniveau an Bildung formuliert, weil wir es im Grunde im zweiten Gerechtigkeitsprinzip bei Rawls enthalten sehen. Im Zuge der Weiterentwicklung der Teilhabeperspektive erscheint es uns jedoch unproblematisch, ein Mindestniveau an kognitiven und moralischen Kompetenzen für den Chancenspiegel zu fordern. Unklar bleibt hierbei jedoch, wie dieses Mindestmaß zu bestimmen ist. Hier erscheinen uns künftig theoretische wie empirische Beiträge notwendig, um dies für Deutschland konkreter zu bestimmen, als es bislang der Fall ist.

Dabei sei in Bezug auf die Inklusionsdebatte darauf hingewiesen, dass freie Teilhabe, definiert über kognitive und moralische Kapazitäten, einem Ausschlusskriterium für spezifische Personengruppen gleichkommt, diesen also keine freie Teilhabe qua Definition möglich ist. In diesen Fällen muss über so etwas wie ein Konzept einer »freien Teilhabe durch Stellvertretung« nachgedacht werden, ohne damit direkte Mitwirkungen von Menschen mit Behinderungen ausschließen zu wollen. Formen der Stellvertretung werden im Grunde bereits jetzt zum Beispiel durch karitative Vereinigungen oder auch Eltern realisiert, müssten aber in Bezug

2 Der in der ursprünglichen Definition von Chancengerechtigkeit formulierte Anspruch, »keine zusätzlichen Nachteile zu erzeugen ...« (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012: 20), ist seinerseits auch bereits als kompensatorisch anzusehen, nämlich als »Systembezogene Kompensation« – im Unterschied zum (inter-)individuellen Ausgleich –, da hiermit recht deutlich auf den Ausgleich bzw. die Ersetzung realer systemischer zusätzlicher Nachteilseffekte hingewiesen wird.

auf die Form der Stellvertretung und die dadurch realisierten Teilhabeformate künftig stärker befragt werden. Die Tatsache, dass sich zum Teil auch Eltern von Kindern mit Behinderung für den Erhalt des Förderschulsystems stark machen, könnte dabei ein aufschlussreicher Startpunkt für die Erörterung sein.

Funktionalität bedarf einer gerechtigkeitstheoretischen Selbstvergewisserung durch die Gesellschaft – Demokratieprinzip moderner Gesellschaften

Als letzter hier zu diskutierender Punkt bleibt der Hinweis von Giesinger (2015), dass Funktionstheorie und Gerechtigkeitstheorie besser aufeinander bezogen werden müssen. Wie bereits der Bezug zu Schimank weiter oben zeigt, stimmen wir dem vollständig zu. Die Funktionalität der bundesdeutschen Schulsysteme darf nicht allein im Lichte der (intersystemischen) Leistungsproduktion betrachtet werden, sondern muss auch in Bezug auf die Legitimität dieser Leistungen in den Blick genommen werden. Der Chancenspiegel will sich eben genau in diesem Sinne verstanden wissen. Er selbst legt eine Idee in Form einer wissenschaftlichen Arbeit vor, die die Legitimation des Teilsystems Schule hinterfragt – und zwar in einem gerechtigkeitstheoretischen, nicht etwa in einem ökonomischen Sinn, wobei die von uns verwendeten Indikatoren natürlich auch in andere Sinnzusammenhänge eingebettet werden können (vgl. z.B. den unzweifelhaft bildungsökonomisch motivierten »Bildungsmonitor«; Anger, Orth und Plünnecke 2016).

Damit liefert der Chancenspiegel einen Beitrag für die moderne Demokratie. Das Demokratieprinzip moderner Gesellschaften besteht nämlich in der reflexiven Durchdringung der eigenen Legitimationsgrundlagen. Dies sind die Rechtfertigungsordnungen oder Anerkennungsordnungen der modernen Gesellschaft, die gleichsam Teil einer an Gerechtigkeit orientierten Moderne sind (vgl. auch Forst 2007, 2011).

4. Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatorentableau des Chancenspiegels

Der Chancenspiegel betrachtet die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen auf Grundlage von gerechtigkeitstheoretischen und schultheoretischen Überlegungen. Die Frage nach der Gerechtigkeit der Schulsysteme soll hierbei nicht unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Funktion diskutiert werden, da Schulsysteme sich funktional zur Gesellschaft verhalten, also für die Gesellschaft bestimmte Leistungen erfüllen. Diese Funktionen sind besonders in den strukturfunktionalistischen Arbeiten Talcott Parsons' (1968) beschrieben, wonach sich Schule als eine Institution verstehen lässt, die einen funktionalen Beitrag zur Reproduktion von Gesellschaft erbringt. Helmut Fend hat Parsons' Arbeiten aufgegriffen und in seine »Theorie der Schule« überführt, in welcher er vier zentrale gesellschaftliche Funktionen von Schule benennt (2006, 1980): die *Enkulturationsfunktion*, die *Qualifikationsfunktion*, die *Allokationsfunktion* und die *Integrationsfunktion* (Fend 2006: 49 ff.).

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

Für Rawls' Verteilungsansatz ist das grundlegende Prinzip der Gerechtigkeit die Gleichheit der Menschen. Diese ist in Deutschland im Grundgesetz geregelt. Ein zweites zentrales Prinzip betrifft trotz rechtlicher Gleichheit vorhandene Differenzen. Legitim sind soziale und ökonomische Ungleichheiten Rawls zufolge dann, wenn sie den »wenigsten Begünstigten die größtmöglichen Vorteile bringen« und »mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offenstehen« (Rawls 1979: 336). Für das Schulsystem ist dies besonders bedeutsam, weil hier verdeutlicht wird, dass niemand aufgrund bestimmter Merkmale, etwa der sozialen Herkunft oder einer Behinderung, zusätzliche Nachteile erfahren darf.

Aus Sicht des Ansatzes von Sen (2010) stehen die Befähigungen im Mittelpunkt, die Menschen benötigen, um tatsächlich autonom an der Gesellschaft teilhaben zu können. Sen distanziert sich von universellen Gerechtigkeitsregeln, wie etwa bei Rawls, und fragt in vergleichender Perspektive danach, wie Gerechtigkeitszustände verbessert werden können. Ihm geht es also besonders darum, an der Verbesserung bestehender Ungerechtigkeiten zu arbeiten, was ihm zufolge über die Schaffung von individuellen und strukturellen Verwirklichungschancen, die der Befähigung der Einzelnen zur freien Teilhabe an der Gesellschaft dienen, gewährleistet wird. Aus dieser Sicht ist die Gerechtigkeit des Schulsystems nicht nur anhand des Outputs zu bewerten, sondern die Umstände bzw. die Verwirklichungschancen, die zu dem Output geführt haben, sind in diesen Bewertungen mitzubewerten.

Honneth (2011) schließlich sieht Gerechtigkeit als soziale Freiheit über die Partizipation an intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen und die sich daraus entwickelnde Teilhabe an der Gesellschaft verwirklicht. Erst das Erfahren von Anerkennung (vgl. auch Ricken 2015) führt Honneth zufolge zur Ausbildung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung und somit zu einer Identitätsbildung, die der Ausübung einer freien Teilhabe an der Gesellschaft dienlich ist. Für das Schulsystem bedeutet dies, dass die Ausgestaltung der Sozialbeziehungen in den zentralen Formen der Anerkennung, dem Prinzip der Rechtsgleichheit, dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit und dem Prinzip der Bedürfnisgerechtigkeit (Honneth und Saar 2004: 225), bestimmt, wie gerecht das Schulsystem ist.

Alle drei skizzierten theoretischen Ansätze weisen der freien Teilhabe an der Gesellschaft eine zentrale Bedeutung zu: die *Verteilungsgerechtigkeit* nach Rawls (1979), wonach Teilhabe über die institutionell zu gewährleistende Fairness gesichert wird; die *Befähigungs-* bzw. *Teilhabegerechtigkeit* nach Sen (2010), in der das Recht zur freien Gestaltung des Lebens und der autonomen Teilhabe an der Gesellschaft eingefordert wird; und schließlich die *Anerkennungsgerechtigkeit* nach Honneth (2011), in der Freiheit über die Teilhabe an intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen verwirklicht wird. Hiervon ausgehend hat der Chancenspiegel seine Definition von Chancengerechtigkeit abgeleitet und die Vorstellung von freiheitlicher Teilhabe ebenfalls als zentralen Gerechtigkeitsgedanken gesetzt: Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.

Diese Definition versteht sich als Mindestanforderung an die Chancengerechtigkeit der bundesdeutschen Schulsysteme, wobei wir bereits in Kapitel 3 entlang der Kritikpunkte von Giesinger (2015) an dieser Formulierung auf Präzisierungs- und auch Erweiterungsbedarfe hingewiesen haben, vor allem die Frage nach etwaigen kompensatorischen Ansprüchen der Schulsysteme betreffend. Hier ist zukünftig anzusetzen.³

Für die anvisierte empirische Analyse der Schulsysteme unter einer Gerechtigkeitsperspektive, die die Überlegungen zu gesellschaftlichen Funktionen von Schulsystemen miteinschließt, greift der Chancenspiegel auf vier Gerechtigkeitsdimensionen zurück: »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe«. Diese werden mit den schultheoretischen Funktionen verknüpft und zudem mittels der aus der Schuleffektivitätsforschung (Bonsen, Bos und Rolff 2008; Creemers und Kyriakidēs 2008) bekannten Analyseheuristik zu den Dimensionen des Schulsystems »Input«, »Prozess«, »Output« verbunden (Tab. 1):

Tabelle 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen

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

3 An dieser Stelle möchten wir auf einen von Teilen der Autorengruppe unlängst herausgegebenen Sammelband (Manitius et al. 2015) verweisen, der eine Bandbreite an fruchtbaren Diskussionspunkten zu übergeordneten Themenbereichen und spezifischen Aktionsfeldern bereithält.

Diese vier Gerechtigkeitsdimensionen heben auf die Funktionalität der Schulsysteme ab und fragen nach ihrer Leistungsfähigkeit, also danach, wie es um die Integrationskraft der Schulsysteme bestellt ist, wie durchlässig sie sind und wie es ihnen gelingt, Kompetenzen zu fördern und Zertifikate fair zu vergeben (Berkemeyer, Bos und Manitius 2012; Berkemeyer und Manitius 2013).

Die »Integrationskraft« von Schulsystemen wird vor allem als Inputvariable behandelt, in der einerseits danach gefragt wird, inwiefern Kinder und Jugendliche in das Regelschulsystem integriert werden; andererseits interessieren hier die sozialintegrativen Leistungen der Schulsysteme. Diese werden beispielsweise über die Analyse des schulischen Ganztags betrachtet, der als Möglichkeitsraum für kommunikatives Handeln aufgefasst werden kann. Es sind also systemische und soziale Integrationsangebote des Schulsystems, die hier als Gradmesser für eine gerechte Gesellschaft gelten.

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

Mit der Dimension »Durchlässigkeit« rückt vor allem die Prozessebene in den Fokus. Selektionsprozesse können dann als gerecht gelten, wenn Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken im System unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler erfolgen und es nicht zu einer Verzerrung der inner-systemischen Zuweisungsprozesse kommt, also die Beschaffenheit des Systems (z. B. die Angebotsstrukturen) selbst zu ungerechten Schülerströmen führt. In dieser Dimension sind im Chancenspiegel Indikatoren wie der Übergang auf das Gymnasium, Wechselverhältnisse in der Sekundarstufe I oder Klassenwiederholungen Gegenstand der Analyse.

Die »Kompetenzförderung« bezieht sich auf eine Outputdimension des Schulsystems. Ein gerechtes Schulsystem fördert die Potenziale von Schülerinnen und Schülern und lässt keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zu. Hier interessieren also die Kompetenzleistungen von Schülerinnen und Schülern und inwiefern diese in Abhängigkeit von sozialen Merkmalen stehen.

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

Eine weitere Outputdimension ist die »Zertifikatsvergabe«. Die angemessene Vergabe schulischer Zertifikate, die als Lebenschancen aufgefasst werden müssen, steht hierbei im Mittelpunkt der Betrachtung. Angemessen heißt, die Vergabe der Zertifikate erfolgt nach den an sie gestellten Anforderungen und ist über Landesgrenzen hinweg vergleichbar. Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die Zahl der vergebenen Zertifikate, als desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden.

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

Diese Gerechtigkeitsdimensionen müssen bereits als konfundiert in Bezug auf die Frage von Funktion und Gerechtigkeit gedacht werden, sodass eine einfache Wenn-dann-Beziehung zwischen ihnen nicht infrage kommt. Funktionserfüllung einerseits und Gerechtigkeit andererseits müssen als mehrfach ineinander verschachtelt vorgestellt werden, da Gerechtigkeit selbst nicht als Ergebnis, etwa in Form von Teilhabe, gedeutet werden darf, sondern immer zugleich als Bedingung der (pädagogischen) Interaktionsprozesse und der diese einbettenden Kontexte (vgl. auch Ditton 2013) verstanden werden muss (Berkemeyer et al. 2014).

Für die empirischen Beobachtungen der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme in den Gerechtigkeitsdimensionen werden diese anhand von insgesamt 18 Indikatoren operationalisiert (Tab. 2). Dieses methodische Vorgehen entspricht weitgehend den etablierten Konzeptionen berichtsbasierter Monitorings des Bildungswesens (Tippelt 2009; Döbert und Klieme 2010; Avenarius et al. 2003). Im Unterschied zur politisch beauftragten Bildungsberichterstattung (veröffentlicht alle zwei Jahre unter dem Titelstamm »Bildung in Deutschland«) möchte sich der Chancenspiegel lediglich zwei der von Döbert und Weishaupt (2012) identifizierten Zieldimensionen eines indikatorenbasierten Bildungsmonitorings verschreiben: »Beobachtung, Analyse und Darstellung wesentlicher Aspekte des Bildungswesens« und »Systemdiagnose durch die Identifikation zentraler Problemlagen« (und nicht bzw. nur indirekt der »Systemkontrolle«). Die Indikatoren wurden entsprechend dem analytischen Fokus auf die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen ausgewählt, berechnet und den theoretisch hergeleiteten Gerechtigkeitsdimensionen zugeordnet (zur Methodik und Darstellung siehe Kap. 5).

Dabei ist unsere Indikatorik selbstverständlich als variable Konvention eines empirischen Beobachtungskonzepts zu verstehen. Seit der ersten Ausgabe aus dem Jahr 2012, die noch als reine Querschnittsbeobachtung konzipiert war, sind wir schon allein durch die Projektfortführung und die damit verbundene Fortschreibung der Indikatoren auf einen wichtigen Problembereich gestoßen, der zunächst als rein technische Herausforderung verstanden wurde, aber im Zuge der weiteren Auseinandersetzungen um eine theorieadäquate Abbildung der Dimensionen immer mehr als Frage der Methodologie aufschien. Es geht hierbei im Kern um die Fragen, welcher Qualität die verwendeten Datensätze sind und wie es um die Beobachtungsfähigkeit der Indikatoren angesichts der institutionellen Differenzen der Schulsysteme innerhalb Deutschlands bestellt ist.

Tabelle 2: Im Chancenspiegel berücksichtigte Indikatoren je Gerechtigkeitsdimension

Schultheoretische Dimension			
Input Integration	Prozess Allokation	Output Qualifikation, Allokation, Enkulturation	
Gerechtigkeitsdimensionen			
Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
Anteil Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Förderquote)	Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Übergangsquote Gymnasium)	Erreichte Mittelwerte in den Domänen Lesekompetenz und mathematische Kompetenz in der Primarstufe und Sekundarstufe I; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2002–2013 (Hochschulreifequote allg.)
Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Integrationsanteil)	Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Wiederholerquote)	Leistungsstreuung in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz in der Primarstufe und Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2002–2013 (Hochschulreifequote allg. und berufl.)
Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Exklusionsquote)	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Schulartwechselverhältnis)	Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz/ mathematische Kompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schüler der Primarstufe und der Sekundarstufe I; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen	Anteil der Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2002–2014 (Abgängerquote)
Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2002/03 bis 2014/15 (Ganztagschulanteil)	Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss in drei Sektoren des Berufsbildungssystems, Schuljahre 2005 bis 2014 (Anteil Neuzugänge Duales System)	Abstand in den erreichten Testpunkten der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Primarstufe und Sekundarstufe I in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen	Anteil der ausländischen Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2002–2014 (Abgängerquote ausl. Schüler)
Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2002/03 bis 2014/15 (Ganztagschüleranteil)			
Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2002/03 bis 2014/15 (Schüleranteil geb. Ganztags)			

Mit der Validität und Reliabilität von Messinstrumenten und Daten werden klassische Gütekriterien empirischer Sozialforschung (Diekmann 2005) angesprochen, deren Bedeutung für uns umso evidenter wurde, je mehr einzelne Datensätze (aus Kompetenzstudien und amtlichen Statistiken) wir für die nun anvisierte Zeitreihenuntersuchung zusammentrugen und auswerteten. Mit der Anlage des vorliegenden Berichts als »Zeitwandelstudie« (Walper und Tippelt 2002) stellen sich die aufgeworfenen Fragen umso mehr und bedürfen weiterführender Überlegungen. In diesem Bericht versuchen wir, im Rahmen einer ersten Indikatorendiskussion (Kap. 9) einen Blick auf diese zukünftig verstärkt anzugehende Herausforderung zu werfen.

Im Sinne der angestrebten Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung der Länder seit der ersten PISA-Studie greifen wir im Sinne der größtmöglichen Konsistenz und Kontinuität zwischen den Ausgaben des Chancenspiegels weitgehend auf die aus den vorherigen Berichten bekannten Indikatoren zurück, wohlwissend, dass Revisionen auf Ebene der Datensätze und Indikatoren (womöglich auch hinsichtlich der dimensional bzw. funktionalen Auffassung über das Schulsystem; Giesinger 2015) angesichts des fortschreitenden institutionellen Wandels und neuer bzw. wiederkehrender gesellschaftlicher Herausforderungen unumgänglich werden. Denn: Systematische und die Diskussionen um gerechte Schulsysteme anleitende Berichtssysteme, verstanden als komplettierungs-, adaptions- und kommunikationsbedürftige diskursive Ordnungen (Hermstein und Manitus 2015), sind grundsätzlich kontingente Medien und daher entlang der gesellschaftlichen Beobachtungs- und Aushandlungsbedarfe stets zwischen den Akteuren rekursiv zu erneuern und wissenschaftlich zu elaborieren (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

5. Methode und Darstellung

Mit seinem auf die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen abstellenden analytischen Fokus nutzt der Chancenspiegel für die empirische Darstellung seines Gegenstandes die Form des indikatorenbasierten Berichts. Dabei versteht er sich als ein problemzentrierter Beitrag zum Schulsystemmonitoring, konzentriert sein Beobachtungsspektrum also auf einen bestimmten Bildungsbereich sowie ein zentrierendes Thema und ergänzt damit breiter (oder auch spezifischer, mit Blick auf regionale/kommunale Monitoringstrategien; Döbert und Weishaupt 2015) angelegte Instrumente berichts-basierten Bildungsmonitorings sowie weitere Elemente des Bildungsmonitorings. Im Anschluss an diese Setzungen verbindet sich mit dem Chancenspiegel ein die verschiedenen Berichtssysteme einender Anspruch, nämlich »durch eine besondere Auswahl, Anordnung und Darstellung der Daten eine neue Qualität der Information von Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Bildungsadministration zu erzielen« (Rürup, Fuchs und Weishaupt 2016: 413). Die diesem Werk zugrunde liegende normative Rahmensetzung ermöglicht es zudem, ein In-

terpretationsangebot für die Leserinnen und Leser zum Stand der Schulsystementwicklung entlang der hier systematisch versammelten Datenbestände bereitzustellen.

Dabei gibt das theoretische Rahmenkonzept auf Basis der hinzugezogenen schul- und gerechtigkeits-theoretischen Ansätze in Form der Unterscheidung von vier Gerechtigkeitsdimensionen (vgl. Kap. 4) die Leitlinien für Auswahl, Aufbereitung und Kombination der datenbasierten Indikatoren vor. Damit werden gleichsam die drei unterschiedlichen Ansätze der Ordnung von Indikatoren (System-Modelling, Problem-Finding, Target-Setting; vgl. van Ackeren und Hovestadt 2003) im Sinne der Integration von Ansätzen der Modellierung (Döbert und Klieme 2010) aufgegriffen.

Aus der diesjährigen expliziten Betrachtung der Indikatoren in Zeitreihen wird das Profil der replikativen Zeitwandelstudie (Walper und Tippelt 2002) prägnanter als zuvor ersichtlich. Eine solche Form der Modellierung und Darstellung der Indikatoren gewährt die Möglichkeit, den empirisch nachzuzeichnenden Schulsystemwandel als Teilphänomen und Effekt sozialen Wandels zu verstehen.⁴ Allerdings gehen damit auch bestimmte Anforderungen im Hinblick auf die Darstellung der Auswertungsergebnisse sowie die Einordnung der Befunde einher. Um dem Risiko einer rein empiristischen Deskription vorzubeugen, welches angesichts des großen genutzten Datenvolumens durchaus besteht, wurden in Kapitel 2 einige Eckpunkte einer Theorie der Schulsystementwicklung in Anlehnung an gesellschaftstheoretische Elemente moderner Gesellschaften angedeutet. Diese Vorarbeiten sowie das schul- und gerechtigkeits-theoretische Fundament des Chancenspiegels (Kap. 4) ermöglichen eine zielgerichtete Zuspitzung der Dateninterpretation entlang einer Reihe theoretisch informierter Annahmen über Modernisierungsverläufe sowie normativer Referenzen hinsichtlich der Identifizierung gerechter Schulsysteme. Diese Annahmen – jede für sich ist ein Produkt unserer Überlegungen und Diskussionen entlang wahrnehmbarer gesellschaftspolitischer Ideenentwürfe (z. B. »weniger Abgänger ohne Abschluss« oder »mehr Inklusion«) sowie aus den rezipierten Theorien abgeleiteter Erwartungen – sind überblicksartig in Tabelle 3 aufgeführt. Sie sind als vorläufige Diskussionsbeiträge zu verstehen.

Wir können an dieser Stelle nicht alle Zuschreibungen begründen und diskutieren. Als wichtige Rahmeninformation muss aber gesagt werden, dass insbesondere den modernisierungstheoretisch informierten Annahmen in den meisten Fällen eine begrenzte zeitliche Geltungsdauer innewohnt. Dies lässt sich am besten anhand zweier Beispiele verdeutlichen: Entgegen den aus der Gerechtigkeitsperspektive formulierten Erwartungen nehmen wir für die beiden Indikatoren Förderquote

4 Für die Hervorhebung dieses spezifischen Merkmals des Chancenspiegels und für den Anspruch, dieses Charakteristikum des Berichtsdesigns, in welchem neben der komparativen Anlage die besonderen Potenziale gegenüber anderen Monitoringsystemen zu sehen sind, zukünftig stärker zu betonen, bedanken wir uns bei den Gutachtern des Chancenspiegels.

Tabelle 3: Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen und ihre Veränderung vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer Annahmen und gerechtigkeitstheoretischer Erwartungen

Dimen-sion	Indikator	Modernisierungstheoretische Annahme	Gerechtigkeitstheoretische Erwartung
Integrationskraft	Förderquote	Zunahme	Abnahme
	Inklusionsanteil	Zunahme	Zunahme
	Exklusionsquote	Zunahme	Abnahme
	Ganztagsschulanteil	Zunahme	Zunahme
	Ganztagsschüleranteil	Zunahme	Zunahme
	Schüleranteil geb. Ganztag	Zunahme	Zunahme
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium	Zunahme	Zunahme
	Wiederholerquote	Abnahme	Abnahme
	Schulartwechselverhältnis	Abnahme	Abnahme
	Anteil Neuzugänge Duales System	Abnahme	Zunahme
Zertifikats-vergabe	Hochschulreifequote allg.	Zunahme	Zunahme
	Hochschulreifequote allg. und berufl.	Zunahme	Zunahme
	Abgängerquote	Abnahme	Abnahme
	Abgängerquote ausl. Schüler	Abnahme	Abnahme

und Exklusionsquote an, dass sich die Modernisierung der Schulsysteme in einer Zunahme ihrer Werte niederschlägt. Unsere dahingehenden Überlegungen fokussieren auf die Diskussionen um inklusive Schulsysteme und die UN-Behindertenrechtskonvention sowie deren Umsetzung in den deutschen Ländern, die als Modernisierungsimpulse zeitlich relativ präzise auf die Jahre 2008 bis 2011 zu beziehen sind. Wir haben es also mit einer relativ jungen Modernisierungsherausforderung zu tun, die auf bereits etablierte Institutionenordnungen wie die Schulsysteme einwirkt. In einer Frühphase der institutionellen Adaption, so unsere Annahme, werden in den Schularten des allgemeinen Schulsystems bereits Anpassungen derart vorgenommen, dass neue Eingliederungen von Schülern mit besonderen Förderbedarfen geschehen und Erfolge sichtbar werden. Widerständige Reaktionen sind allerdings zunächst vom System sonderpädagogischer Förderschulen zu erwarten, die an ihrer Bestandserhaltung interessiert sind. Daher ist von einem temporären Anstieg der Förderquoten auszugehen. Zieht man nun noch die demographische Schrumpfung der Schülerschaften ins Kalkül, erscheint auch eine vorläufige Zunahme der Exklusionsquoten plausibel.

Die Wortwahl (zunächst, vorläufig) zeigt bereits an, dass wir von einer zeitlich begrenzten Geltungsdauer der Annahmen ausgehen, da sich eine solche fortsetzende Entwicklung auch aus modernisierungstheoretischer Sicht nicht durchhalten ließe. Einer solchen zeitlichen Begrenztheit unterliegt jede der Annahmen, bedenkt man nur, dass etwa der Ganztagsschulausbau einen natürlichen Endpunkt hat. Ohne diese Diskussion für jeden Indikator hier wiederholen zu können, ist zumin-

dest anzumerken, dass die Annahmen zukünftig einer Aktualisierung bedürfen. Die empirische Realität holt sie bereits ein, da beispielsweise die Förderquote in einigen Ländern schon aufgrund umfassender Institutionengestaltungen gesenkt werden konnte (vgl. Kap. 8).

Die so formulierten Annahmen prägen weniger die Deskriptionen der dargestellten Indikatoren, sondern werden in Kapitel 6 im abschließenden Teilkapitel wieder aufgegriffen und mit einer gebündelten Darstellung der empirisch gefundenen Indikatorenveränderungen konfrontiert. Ebenso wird hierauf im Kapitel zur Diskussion der Indikatoren (Kap. 9) wieder eingegangen. In den Länderporträts wird darauf insofern Bezug genommen, als dass wir Angaben zu den günstigsten Ausprägungen der Indikatoren (gekennzeichnet als maximaler bzw. minimaler Wert der Zeitreihe, je nachdem wie ein Indikator aus Gerechtigkeitsperspektive ausgeprägt sein sollte) in Bezug auf die landesinterne Zeitreihe machen.

Die vorherigen Ausführungen stellen sogleich auf die Frage nach den Bezugsrahmen für die analytischen Bewertungsmaßstäbe des Chancenspiegels ab. Die bereits skizzierte konzeptionelle Anlage als Zeitwandelstudie ist an dieser Stelle um den Punkt der Komparation zu ergänzen. Die Analysen fokussieren auf die vergleichende Beschreibung der Schulsysteme der deutschen Bundesländer (kurz: Länder) sowie ihrer Schulsystementwicklung zwischen 2002 und 2014. Es stehen also dem Sampling sowie den verwendeten Datensätzen entsprechend mindestens zwei der drei von Döbert und Klieme (2010) unterschiedenen Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung: der *ipsative* (Darstellung und Interpretation der Zeitreihen) und der *soziale* (Darstellung und Interpretation auf Ebene von Schulsystemen) Bewertungsrahmen. Eine Schwierigkeit stellt die Entwicklung von *kriterialen* Referenzgrößen dar, ist man hierfür im verhandelten Themenfeld doch auf gesellschaftliche (bzw. bildungspolitische) Einigungen bezüglich gewünschter oder auch funktionaler Zielmarken angewiesen.

Für eine Annäherung an solche gesellschaftlich zu definierenden Richtgrößen bietet der Chancenspiegel einen relationalen Bezugsrahmen, nämlich die gerechtigkeitstheoretische Perspektive auf die Schulsysteme, mit deren Hilfe die Wertausprägungen der Länder in den Indikatoren geordnet und typisiert werden (in Ländergruppen). Quelle dieses normativen Bezugsrahmens ist die von uns vorgeschlagene Definition von schulsystembezogener Chancengerechtigkeit (vgl. Kap. 4).

Somit steht der Chancenspiegel aufgrund seiner theoretisch-methodischen Konzeption in der Tradition vergleichender sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsanalyse (Borchert und Lessenich 2012). Das Erkenntnisinteresse unserer Untersuchungen bezieht sich dabei in erster Linie auf die Identifizierung und beschreibende Nachzeichnung »großer Strukturen« (Tilly 1984) auf der Makroebene, als die wir die Schulsysteme der Länder begreifen.⁵

5 Wobei es unzweifelhaft ist, dass diese Strukturebene in noch größere Beziehungsgeflechte des Mehrebenensystems Schule (z. B. allgemein die »Weltkultur«: Meyer und Krücken 2005; Meyer und Ramirez 2000) oder die institutionelle Struktur der Kultusministerkonferenz eingebunden ist (z. B. Brüsemeister 2007).

Diese eher auf generelle Zusammenhänge und Entwicklungen ausgerichtete Perspektive wird bekräftigt durch die gewählte Form der Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse der Schulsysteme der Länder in der Form statistischer Indikatoren. Im Chancenspiegel werden die Daten in der Hauptsache bezogen auf *Ländergruppen* aufbereitet und dargestellt. Die zentrale Ordnungsregel ist dabei die empirische Ähnlichkeit der Länder im Hinblick auf die Indikatoren. Hierfür werden die Länder im Zuge einer Rangreihung nach normativer Setzung eingeteilt in das obere Viertel (also die Länder, die die vergleichsweise günstigen Werte bezogen auf den jeweiligen Indikator aufweisen) und das untere Viertel (die Länder, die im Vergleich mit allen Ländern jeweils die weniger günstigen Werte zeigen). Dazwischen befinden sich die zwei mittleren Viertel (mittlere 50%).

Bezogen auf die 16 deutschen Schulsysteme bedeutet diese Einteilung, dass sich, sortiert nach den Einzelwerten, in der Regel vier Länder in der oberen Gruppe befinden, vier Länder in der unteren Gruppe und schließlich acht Länder in der mittleren Gruppe. Weist allerdings etwa das Land auf dem fünften Platz den identischen Wert wie das Land auf dem vierten Platz auf (auf der ersten Nachkommastelle), wird es ebenfalls der oberen Gruppe zugeordnet, sodass sich dann fünf Länder darin befinden. Die Anzahl der der unteren Gruppe zugeordneten Länder wird im Fall gleicher Werte an der Grenze zwischen mittlerer und unterer Gruppe zugunsten der Aufstockung der mittleren Ländergruppe um die Anzahl der betreffenden Länder reduziert. In einem weiteren Schritt wird für die Darstellung der Ergebnisse der je gruppenbezogene Mittelwert errechnet.

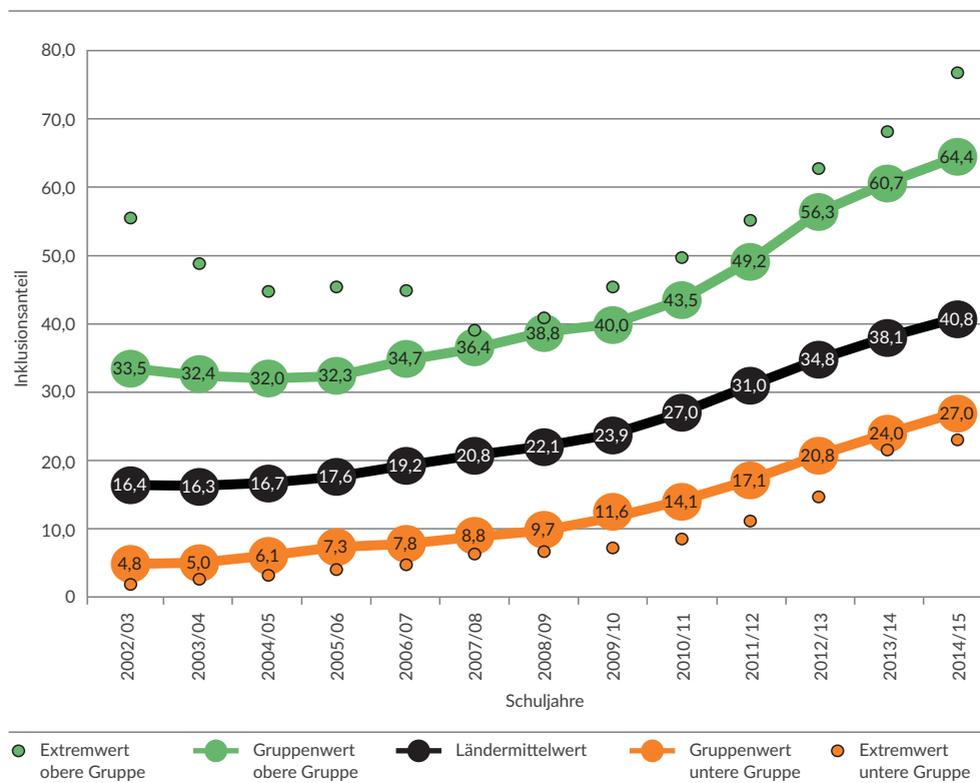
Die so ermittelten *Gruppenmittelwerte* sind die zentralen Kenngrößen der vergleichenden Darstellungen. Sie erlauben eine quantifizierende Unterscheidung der gebildeten Ländergruppen. Im Vordergrund steht dabei die Relationierung der Mittelwerte der beiden Extremgruppen, sprich der oberen und der unteren Ländergruppe. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen also das Ausmaß der Abstände (definiert als Spannweite der Gruppenmittelwerte) zwischen der oberen und unteren Ländergruppe sowie, ermöglicht durch die als Zeitreihen vorliegenden Datensätze, die Veränderung des Ausmaßes der Abstände. Die Methode der kontrastiven Gegenüberstellung von Extremgruppen soll vor allem eine stärkere inhaltliche Diskussion über ungleiche sowie möglicherweise ungleich gerechte Schulsysteme forcieren.

Angesichts der geringen Fallzahl des Samplings von 16 Schulsystemen sowie der kaum zu kontrollierenden Fülle relevanter Einflussfaktoren, die auf dieser Beobachtungsebene wirken, ist über die Bedeutsamkeit von Unterschieden zwischen einzelnen Fällen oder Ländergruppen weniger anhand statistischer Signifikanz, sondern vielmehr mittels einer inhaltlichen Auseinandersetzung im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen eine Annäherung zu erreichen. Der Gruppenvergleich erscheint uns für diese Zwecke als das geeignete methodische Hilfsmittel, wobei die Zuordnung einzelner Länder zu den jeweiligen Gruppen für die analytische Zielsetzung der Nachzeichnung großer Strukturen sowie ihrer Veränderungen zunächst eine eher untergeordnete Rolle spielt; vielmehr stehen die Unter-

schiede zwischen Gruppen ähnlicher Länder (bezogen auf Wertausprägungen) im Vordergrund.

In Anschluss an diese methodischen Überlegungen verwenden wir im zentralen empirischen Kapitel (Kap. 6) die folgende grafische Darstellungsform, hier beispielhaft vorgestellt anhand des Indikators »Inklusionsanteil«.

Abbildung 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Inklusionsanteil)



Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Auf der horizontalen Koordinatenachse (Abszissenachse) sind die Jahre bzw. Schuljahre abgetragen, auf der vertikalen Koordinatenachse (Ordinatenachse) der jeweilige Wertebereich des Indikators, für den Ausprägungen vorliegen, jeweils mit dem Nullpunkt beginnend. Aus den in dieses Koordinatensystem eingetragenen Werten ergeben sich insgesamt drei Graphen: einer für die obere Ländergruppe (grün), einer für den Ländermittelwert (schwarz, siehe Erläuterungen unten) sowie einer für die untere Ländergruppe (orange). Für jeden Zeitpunkt ist der entsprechende Mittelwert angegeben; diese werden zu einem Graphen für die Zeitreihe verbunden. Als ergänzende Informationen sind die Extremwerte der Verteilung, also der höchste und der

niedrigste Inklusionsanteil innerhalb der Gruppe der Länder, in Form der kleineren Punkte dargestellt. So wird ein Eindruck von der Gesamtspannweite vermittelt.

Mit dieser Darstellungsform werden gegenüber der aus den früheren Ausgaben des Chancenspiegels bekannten Variante des Balkendiagramms drei Informationen eingespart: die Namen der gruppenzugehörigen Länder, der Wert der mittleren Ländergruppe sowie die Spannweiten der einzelnen Gruppen. Diese Abstraktion der graphischen Darstellung erschien uns aufgrund des Datenvolumens und der zahlreichen Vergleichsmöglichkeiten im Sinne einer möglichst sparsamen Abbildung der Indikatoren und der Veränderungen der Werte als notwendige Umstellung. Die Informationsreduktion erhöht somit die Verständlichkeit und erleichtert die Interpretierbarkeit im Rahmen der Beschreibungen zu den Indikatoren. Die ausgesparten Informationen können an anderen Stellen dieser Publikation entnommen werden (Tabellen 1 bis 14 im Anhang): Die Zuordnungen der einzelnen Länder (siehe auch die Länderporträts, Kap. 7), die Werte der mittleren Ländergruppe je Indikator sowie die Spannweiten lassen sich aus den Angaben in diesen Tabellen errechnen.

Angesprochen ist bereits die Referenzgröße *Ländermittelwert*. Diesen Kennwert nutzen wir für die Kennzeichnung der alle Länder umfassenden Wertausprägung und deren Veränderung. Hiermit wird das übergreifende bzw. umfassende Datum der Schulsystementwicklung der deutschen Schulsysteme bezeichnet. Mit dem Begriff »Ländermittelwert« soll diese Kenngröße von dem allgemeinen Bundeswert unterschieden werden. Die gemeinhin verwendeten Bundeswerte, die auch im vorliegenden Chancenspiegel im Rahmen der Indikatorenbeschreibungen erwähnt werden sowie in den Tabellen 1 bis 14 (Anhang) wiederzufinden sind, werden auf Basis von Populationen berechnet, etwa der gesamten Schülerschaft oder aller Schulen Deutschlands. Dieser Bundeswert, in den alle auf Individualebene vorliegenden Daten der interessierenden Einheiten gleichermaßen einfließen, hat seinen spezifischen Nutzen, etwa im Hinblick auf die Frage, wie groß der Anteil der Ganztagschüler innerhalb der gesamten Schülerschaft Deutschlands ist. Es geht hierbei also um das »effektive Vorkommen« eines Merkmals (z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf, Klassenwiederholung, Hochschulreife) in Bezug auf bundesdeutsche Populationen.

Angesichts der komparativen Anlage und des analytischen Interesses des Chancenspiegels, der die auf Systemebene zu identifizierenden Einflüsse und Merkmale auf und von Chancengerechtigkeit untersuchen möchte, ist diese Kenngröße für komparative Zwecke allerdings ungeeignet. Denn zahlenmäßig stärkere Länder bestimmen den Bundeswert mehr als zahlenmäßig schwächere Länder (d. h. Nordrhein-Westfalen bestimmt die Ausprägung dieser Kenngröße mehr als das Saarland). Die Bedeutung des spezifisch institutionalisierten Schulsystems des Saarlands sowie des schulbezogenen Bildungsverhaltens der dortigen Bevölkerung beispielsweise wird beim Bundeswert kaum berücksichtigt. Im Hinblick auf die Frage, was gerechte Schulsysteme im Sinne der Definition von Chancengerechtigkeit und der hierauf aufbauenden Gerechtigkeitsdimensionen auszeichnet und welche instituti-

onellen und nutzungsbezogenen Spezifika hierfür konstitutiv sein können, ist das Schulsystem des Saarlands (und Brandenburgs, Mecklenburg-Vorpommerns etc.) genauso bedeutsam wie die größeren Systeme von Nordrhein-Westfalen (Bayern oder Baden-Württemberg). Zudem würde man beim Vergleich seines landesspezifischen Werts mit dem Bundeswert Nordrhein-Westfalen (wie es in den Länderporträts praktiziert wird) aufgrund seines relativ hohen quantitativen Gewichts in größerem Ausmaß mit sich selbst vergleichen, als es beim Saarland der Fall wäre.

Aus diesen methodologischen Überlegungen heraus ergibt sich die methodische Anforderung, alle Landessysteme gleichermaßen bei der Berechnung einer übergreifenden Referenzgröße zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck berechnen wir das arithmetische Mittel (Summe aller Einzelwerte / Anzahl der Einzelwerte) und bezeichnen den Ergebnisquotienten nachfolgend als »Ländermittelwert« in Bezug auf den jeweiligen Indikator.

Die Gruppenmittelwerte werden in diesem Bericht ebenfalls als das arithmetische Mittel berechnet und angegeben. Begründet ist diese Modifikation gegenüber den früheren Berichten ebenso durch die obigen Überlegungen zur Relevanz spezifisch institutionalisierter Systeme. Zugleich wird damit die durch Gruppenwechsel einzelner (häufig eher kleiner oder eher großer) Länder hervorgerufene Variabilität, die sich graphisch als (analytisch besehen) unbedeutende Schwankung der Graphen zeigen würde, zwischen den Jahreswerten der Zeitreihe kontrolliert. Die in den vorherigen Ausgaben berichteten Werte werden damit nicht als unbrauchbar deklariert; sie unterliegen lediglich einem anderen Ansatz, nämlich dem der »relativen Reichweite« von durch bestimmte Landessysteme geprägten Populationen. Fortan soll aber die Relevanz spezifischer institutioneller Settings für die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen deutlicher herausgestellt und als profilierendes Charakteristikum des Chancenspiegels erkennbar werden.

Die gezeigte Darstellungsform kann nicht für alle Dimensionen durchgehalten werden. Diese Inkonsistenz ergibt sich aus den differierenden Eigenschaften der berücksichtigten Datensätze für die Indikatorenbildung. Die für die Indikatoren der Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« verwendeten Datenbestände der amtlichen Statistiken (der Kultusministerkonferenz oder des Statistischen Bundesamtes) sind mit einigen Abstrichen und Ausnahmen (vgl. hierzu die in der Tabelle 23, Anhang, eingetragenen Anmerkungen) über alle Jahre unseres Beobachtungszeitraums hinweg vergleichbar. Diese Datensätze basieren auf Vollerhebungen der Ämter und geben vergleichsweise verlässlich Auskunft über strukturelle Merkmale des Schulsystems. Sie erlauben es, strukturell ähnliche Populationen (Schülerschaft oder Schulangebote) über mehrere Zeitpunkte hinweg zu vergleichen, da die Definitionen der statistischen Merkmale relativ stabil sind. Damit ist die Möglichkeit ipsativer Vergleiche quantifizierter Indikatoren gewährleistet. Auf etwaige Einschränkungen machen wir vor allem in der Tabelle 23 (im Anhang) aufmerksam.

Diese günstigen Eigenschaften weisen die für die Berechnung der Kompetenzindikatoren hinzugezogenen Daten aus den Schulleistungsuntersuchungen zu

Schülerkompetenzen (PISA, IGLU, TIMSS, IQB-Ländervergleich) hingegen nicht auf. Diese Erhebungen untersuchen nach wissenschaftlichen Kriterien gezogene Schülerstichproben (die aber nie vollkommen den Merkmalen der Grundgesamtheit entsprechen), nutzen studienbezogene (und daher voneinander abweichende) Erhebungsinstrumente (Tests und Fragebögen) zu den Kompetenzbereichen, verwenden unterschiedliche Transformationsverfahren (Skalierung) zur Übertragung der Messergebnisse in Punktwerte und definieren bestimmte personale Merkmale (z. B. zum sozialen Hintergrund) nicht immer konsistent. Zudem heben die einzelnen Studien nicht immer auf beide von uns berichteten Kompetenzbereiche (Lesekompetenz und mathematische Kompetenz) ab (vgl. für detaillierte Informationen zu den herangezogenen Leistungsstudien die Tabellen 15 bis 22 im Anhang). Diese Inkonsistenzen zwischen den Datensätzen der Studien schließen eine lückenlose Fortschreibbarkeit der Indikatoren in der Dimension »Kompetenzförderung« aus. Somit fällt hier der ipsative Bewertungsrahmen, der für die anderen Gerechtigkeitsdimensionen realisiert werden konnte, weitgehend aus.

Über die Studien hinweg kann für jedes Land nur die relative Positionierung in der Rangreihe aller Länder als vergleichendes Moment bestimmt werden; die quantifizierten Kompetenzpunkte sind hingegen nicht veränderungsbezogen zu vergleichen. Damit greifen wir lediglich auf die Option des sozialen Vergleichs und die Aufführung der Zuordnungen zu den Ländergruppen je Studie zurück (vgl. Kap. 6.4). Ganz offensichtlich stoßen wir hier auf ein eklatantes Problem des Nachvollzugs kompetenzbezogener Veränderungen von Schülerschaften im Rahmen des vergleichenden Schulsystemmonitorings.

Weiter oben haben wir das Hauptinteresse des Chancenspiegels an größeren und übergreifenden Aspekten der Schulsystementwicklung artikuliert. Allerdings halten auch systemspezifische oder systemgruppentypische Eigenheiten und Veränderungsverläufe wichtige Anhaltspunkte für das Verständnis der Formen und Bedingungen der Schulsystementwicklung bereit. Die darauf hinführenden vertiefenden Betrachtungen sind Gegenstand der Länderporträts (Kap. 7), zuvorderst in deskriptiver Absicht entlang der Indikatoren. Das vorrangige Augenmerk dieser Beschreibungen liegt auf dem Nachvollzug der landesspezifischen Veränderungsdynamik im Rahmen der vier Gerechtigkeitsdimensionen.

Im Anschluss an eine für indikatorenbasierte Berichtssysteme übliche Vorstellung prägender kontextueller Strukturfaktoren – wir blicken eher andeutend auf die Veränderung der Faktoren »Demographie« und »Schulangebot«, für die wir interdependente Verhältnisse zu den Indikatoren annehmen – gehen wir die Indikatoren der Reihe nach durch und folgen dabei konsequent einer strikten Abfolge von Beschreibungsmomenten (vgl. das Lesebeispiel am Anfang von Kap. 7). Dabei werden verschiedene Referenzen eingefügt: z. B. relative Position (über Zugehörigkeit zu einer Ländergruppe), Veränderung der Indikatorenwerte im Zeitverlauf, Relation des letzten Werts der Zeitreihe mit dem maximalen oder minimalen Wert der Zeitreihe sowie dem Wert zu Beginn der Zeitreihe und Vergleich der landesbezogenen Dynamik mit der Dynamik des Ländermittelwerts (z. B. gleich gerichteter, aber stär-

kerer Zuwachs). Abgerundet durch zusammenfassende Textelemente, kann über diese Konstellation von Vergleichen und Einordnungen so ein komplexes, aber dennoch prägnantes Bild über ausgewählte Aspekte der Schulsystementwicklung des einzelnen Landes gezeichnet werden. Ob dieses dann den modernisierungs- und gerechtigkeitstheoretischen Annahmen und Erwartungen entspricht, ist jeweils abschließend Gegenstand der Zwischenbilanzen zur Schulsystementwicklung eines jeden Landes.

Um zu bilanzierenden Einschätzungen über den Modernisierungsstand und die Dynamik der Schulsystementwicklung eines jeden Landes zu kommen, werden drei Referenzpunkte beleuchtet:

1. Die stärkere oder schwächere Unterscheidung der Veränderungen eines Indikatorwertes vom allgemeinen Trend (mehr oder weniger dynamische Veränderungen des indikatorenbezogenen Ländermittelwerts)
2. Die Zuordnung eines Landes am Ende der Zeitreihe (obere oder untere Ländergruppe mit günstigeren oder ungünstigeren Indikatorenausprägungen) sowie die Gruppenzuordnung zu früheren Zeitpunkten
3. Eine Bewertung, ob die jeweilige Veränderungsrichtung eines Indikators mit den gerechtigkeitstheoretischen Erwartungen konform ist (vgl. Tab. 3)

Thematisiert werden nur solche Modernisierungsdynamiken und -stände, die aufgrund größerer Abweichungen im Kontrast zum allgemeinen Trend oder Stand stehen. Größere Abweichungen werden empirisch bestimmt, indem je Indikator die Differenzwerte zwischen Anfangs- und Endpunkt einer landesspezifischen Zeitreihe ins Verhältnis gesetzt werden zu den entsprechenden Differenzwerten der Ländermittelwerte (Differenzwert Ländermittelwert eines Indikators minus Differenzwerte Landeswert eines Indikators). Die damit ermittelten Abstandswerte der einzelnen Länder zum allgemeinen Trend (Differenzwerte Landesmittelwert) werden der Größe nach aufgereiht und in Quartile aufgeteilt (siehe Gruppenbildungsverfahren). Die jeweiligen 25 Prozent der Länder mit höheren oder geringeren Abstandswerten weisen diesem Verfahren nach stärkere oder schwächere Modernisierungsdynamiken bezogen auf den jeweiligen Indikator auf, auf die dann in den Zwischenbilanzen am Ende der Länderporträts eingegangen wird. Logischerweise wächst der Textumfang mit der Anzahl solch auffälliger Dynamiken oder Modernisierungsstände, die für das einzelne Land im Vergleich zum allgemeinen Trend festgestellt werden.

In diesem Zusammenhang stellte sich das Problem, wie das Ausmaß der empirisch vorgefundenen Dynamiken bestimmbar wird, sprich: wann etwa von einer stärkeren oder eher moderaten bzw. schwächeren Dynamik auszugehen ist. Als methodisches Hilfsmittel wurde ein rein von den vorliegenden Daten ausgehendes Verfahren entwickelt. Dazu wurden zunächst für jedes Land je Indikator mittels Subtraktion des älteren Werts vom benachbarten jüngeren Wert (z. B. Ganztagsanteil 2008 minus Ganztagsanteil 2007) Differenzwerte ermittelt, die für die Jahreswech-

sel über Zunahmen oder Abnahmen (bzw. Konstanz) der Werte aufklären. Ausgehend von allen Differenzwerten eines Indikators (alle Länder zusammengefasst), haben wir für alle positiven und alle negativen Fälle getrennte Rangreihen gebildet, die wir dann mithilfe von Quartilsbildungen in unterschiedliche Wertebereiche eingeteilt haben. Diese Wertebereiche haben wir als schwächere, moderate oder stärkere (positive oder negative) Formen von Dynamik bezeichnet.

Anhand der so bestimmten Dynamikkategorien war es möglich, die für jedes Land ermittelten Differenzwerte zwischen den Jahren zu typisieren, also zu schauen, welchem Wertebereich der jeweilige Differenzwert zuzuordnen ist. Wurden mindestens drei aufeinanderfolgende Differenzwerte gleich typisiert, liegen sie also allesamt im gleichen Wertebereich, gehen wir von einer Phase von Dynamik aus. Können etwa dreimal oder häufiger steigende Werte im moderaten und/oder stärkeren Wertebereich identifiziert werden, bezeichnen wir die Veränderungen für diese Phase beispielsweise als »dynamischer steigend« (o. ä.) und fügen diese Formulierung auch in die Beschreibungen in den Länderporträts ein. Diese Art der Informationsreduktion erscheint uns als Format der Datenordnung sinnvoll für die Unterscheidung der Ausmaße von Veränderungen. Dieser Ansatz erweist sich zudem als geeignet, um relativ kurze Zeiträume vergleichend zu charakterisieren. Ob die Schulsysteme der Länder die theoretisch vorstellbaren Entwicklungspotenziale auch realiter ausnutzen, kann allerdings aufgrund des alleinigen Zugangs über die Empirie nicht gesagt werden.

Das Verfahren wird zugleich für einen weiteren Analyseschritt des Chancenspiegels verwendet, und zwar zur Fallauswahl im Kapitel 8, wo auf die Bedeutung institutioneller Veränderungen für die Indikatoren hingewiesen wird. Wie auch für viele der zuvor aufgezeigten Auswertungsschritte konnte dieses Verfahren nur für Indikatoren angewendet werden, die mit Daten der amtlichen Statistiken gebildet wurden, wiederum aufgrund der skizzierten Dateneigenschaften (siehe oben).

Insgesamt stand die Autorengruppe mit dieser Ausgabe des Chancenspiegels vor der Herausforderung, die großen Datenmengen (vgl. hierzu die Quellennachweise in den Tabellen 15 bis 23 im Anhang) so aufzubereiten, dass die Komplexität der Schulsystementwicklung offenkundig wird, gleichzeitig aber die großen Entwicklungslinien möglichst prägnant herausgearbeitet werden können. Die vorgeschlagenen methodischen Verfahren und Darstellungsformen erfüllen hoffentlich ihren Zweck gemäß dem Ziel einer zwischenbilanzierenden Momentaufnahme der Schulsystementwicklung der deutschen Länder seit dem Modernisierungsimpuls PISA 2000.

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

6. Die deutschen Schulsysteme im Spiegel von Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung – Veränderungsbeschreibungen anhand zentraler Indikatoren

6.1 Zur Veränderung von Schulangebotsstrukturen

Ein wichtiges Kennzeichen des Wandels von Schulsystemen sind veränderte Angebotsstrukturen schulischer Organisationen. Dabei sind diese Schulangebotsstrukturen nicht als statische und immer schon gegebene Gelegenheitsstrukturen schulischer Bildungsprozesse zu verstehen. Ihre faktische Gestalt, sowohl auf Ebene der schulgesetzlich kodifizierten Möglichkeiten der Angebotsgestaltung (Land) als auch im Rahmen der regionalen bzw. lokalen Aushandlung kommunaler Schulangebotslagen (Kommune als Schulträger), ergibt sich einerseits aus spezifischen Pfadabhängigkeiten, die bereits etablierte Strukturen gegenüber alternativen Entscheidungsoptionen zunächst bevorzugen und ihren Wandel mitunter verlangsamten oder hinauszögern, andererseits aber aus konfliktreichen Aushandlungsprozessen relevanter Stakeholder (Edelstein 2016; Hermstein und Berkemeyer im Ersch.).

Als moderierende Faktoren für den Wandel von Schulangebotslagen gelten beispielsweise die Machtverhältnisse auf Ebene des Landes und der Region (Edelstein und Nikolai 2013; Hermstein, Berkemeyer und Manitus 2016), das Schulwahlverhalten der Eltern (Kraul 2015), die profilierende Positionierung der Einzelschule im lokalen Kräftefeld (Helsper et al. 2015; Gomolla und Radtke 2009) sowie als relevante Hintergrundbedingung der demographische Wandel (Bartl und Sackmann 2014; Weishaupt 2009). Wie die Schulangebotsstrukturen zukünftig beschaffen sein werden, ob es zu einer Angleichung kommt oder doch weitere Ausdifferenzierungen von Schularten und Organisationsmodellen prägend sein werden, ist Gegenstand der Diskussionen (Hurrelmann 2013; Zymek 2013), vorläufig aber noch nicht entschieden.

Grundsätzlich sind für die deutschen Schulsysteme in den vergangenen Jahren reduzierte Anzahlen von Schuleinheiten festzustellen, wobei hierbei natürlich regionale Disparitäten zu berücksichtigen sind (Berkemeyer et al. 2014). Beispielsweise hat sich im Grundschulbereich die Anzahl der Einrichtungen innerhalb des Zeitraums 2006 bis 2014 und bezogen auf das gesamte Bundesgebiet um rund 1.000 Schulen auf nunmehr 15.578 Grundschulen reduziert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

An dieser Stelle soll einfürend auf zwei markante Aspekte des Wandels von Schulangebotsstrukturen fokussiert werden: die veränderten Angebotsstrukturen im Bereich der Sekundarstufe und die Bedeutung von Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen).

Mit dem ersten Merkmal soll auf den relativen Bedeutungsgewinn von höheren Schulabschlüssen hingewiesen werden. Dieser lässt sich auch ausdrücken durch veränderte quantitative Schulangebotslagen in Bezug auf die vorgehaltenen Schularten. Hinweise hierauf gibt Tabelle 4. Dargestellt sind für die einzelnen Länder und für zwei Zeitpunkte die Veränderungen der quantitativen Anteile derjenigen Sekundarschularten des allgemeinbildenden Schulsystems auf der Ebene von Schulklassen, die laut Schulgesetz zur Hochschulreife führen können, da sie eine eigene Oberstufe organisieren oder mit einer solchen organisatorisch verbunden sind. Durch die Bezugnahme auf die Anzahl bzw. die Anteile von Schulklassen können die divergierenden Größen von Einzelschulen besser kontrolliert werden. Abgestellt wird damit auf die Frage, inwiefern zum Abitur führende Schularten (auch solche neben dem Gymnasium, z. B. die Gesamtschule oder andere verschiedene Bildungsgänge integrierende Schularten) ihr relatives Gewicht im Spektrum der Sekundarschularten verändern.

Erkennbar wird, dass, obgleich die Ausgangslagen im Jahr 2005/06 bereits heterogen waren, sich die Varianzen zwischen den Ländern zum Schuljahr 2014/15 noch einmal vergrößert haben. Während es Länder gibt, die in der Sekundarstufe ausschließlich Schulen mit Hochschulreifevergabeoption führen, liegt der Anteil von Schulklassen der zur Hochschulreife führenden Schularten in anderen Ländern wiederum bei unter 50 Prozent. Ebenso wird auf Basis dieser Beobachtungsebene kein genereller, das heißt unisono für alle Länder nachweisbarer Zuwachs der Anteile dieser Schularten deutlich, obgleich den meisten Ländern zunehmende Anteile von Klassen in Schulen mit Hochschulreifevergabeoption gemein sind.

Daneben ist auf den quantitativen Bedeutungszuwachs von Schulen in freier Trägerschaft, gemeinhin auch Privatschulen genannt, hinzuweisen. Gleichwohl sich die freien Schulträger untereinander hinsichtlich ihrer weltanschaulichen, pädagogischen etc. Orientierungen mitunter deutlich voneinander unterscheiden und die Diversität innerhalb des Privatschulwesens nicht zu vernachlässigen ist (Kraul 2015) und Schulen in privater Trägerschaften auch kontrovers diskutiert werden (Rösner 2015; Bellmann 2015), ist ihre »wachsende Beliebtheit« (Kraul 2015), gemessen an ihren quantitativ wachsenden Anteilen am vorgehaltenen Schulangebot, nicht zu verkennen. Auf diesen Aspekt weist die Tabelle 5 hin. Dargestellt sind

Tabelle 4: Anteil der Schularten mit Hochschulreifevergabeoption an allen Sekundarschulen des allgemeinbildenden Schulsystems je Land, 2005/06 und 2014/15

Länder	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)*	
	2005/06	2014/15
Baden-Württemberg	30,3	43,0
Bayern	29,5	33,2
Berlin	65,4	100,0
Brandenburg	58,3	56,0
Bremen	57,2	97,8
Hamburg	68,4	100,0
Hessen	53,0	65,2
Mecklenburg-Vorpommern	41,7	48,9
Niedersachsen	36,7	48,8
Nordrhein-Westfalen	46,7	58,1
Rheinland-Pfalz	35,8	53,0
Saarland	46,8	95,6
Sachsen	33,9	40,8
Sachsen-Anhalt	35,4	47,1
Schleswig-Holstein	36,1	85,2
Thüringen	37,0	47,2

* Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, Anteilswerte in Prozent

Quelle: vgl. Tab. 23 im Anhang (KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

die Veränderungsdaten auf Ebene der Schulstufen und der Schularten, gemessen an den relativen Verteilungen der Schüler. Als Orientierungsgrößen sind zudem Kennwerte zur allgemeinen quantitativen Veränderung der Schülerschaft aller allgemeinbildenden Schulen, also inklusive der Schulen in staatlicher Trägerschaft aufgeführt. Die Werte sprechen für sich. Quasi in jeder Schulart wächst der Anteil der Privatschüler an allen Schülern zwischen 2002/03 und 2014/15 erkennbar, vor allem in Schulen mit mehreren Bildungsgängen als auch bezogen auf die Integrierten Gesamtschulen.

Schaut man sich hingegen die Veränderung der Schülerzahlen zwischen den beiden fokussierten Schuljahren an, ohne nach der Art der Trägerschaft zu unterscheiden, zeigt sich für manche Schularten ein weniger starkes Wachstum der Schülerschaften (Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen), ein Nullwachstum (Gymnasium) oder sogar eine deutlich sinkende Schülerzahl (Hauptschulen, Realschulen, Förderschulen).

Diese differenziellen Veränderungen weisen somit insgesamt auf einen relativen Bedeutungsgewinn von Schulen in freier Trägerschaft hin (vgl. hierzu die letzten beiden Spalten: Privatschüleranteil 2002/03 und 2014/15), der allerdings die verschiede-

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

nen Schularten in unterschiedlichem Maße betrifft. Dieses Phänomen veränderter Staatlichkeit der Schulsysteme könnte in weiteren Untersuchungen vertiefend hinsichtlich seiner Bedeutung für Varianz und Veränderung der nachfolgend betrachteten Indikatoren schulsystemischer Chancengerechtigkeit analysiert werden.

Tabelle 5: Anteile der Privatschulen und Privatschüler, 2002/03 bis 2014/15

	Schulen		Schülerinnen und Schüler			
	Veränderung alle Schulen 2014/15 gegenüber 2002/03	Veränderung Privatschulen 2014/15 gegenüber 2002/03	Veränderung alle Schüler 2014/15 gegenüber 2002/03	Veränderung Privatschüler 2014/15 gegenüber 2002/03	2002/03, Anteil Privatschüler an allen Schülern	2014/15, Anteil Privatschüler an allen Schülern
Grundschule (und/oder Primarstufe)	-8,8	92,3	-13,9	92,6	1,5	3,4
Sekundarstufe (inkl. Orientierungsstufe)	-18,6	55,9	-14,0	20,2	7,6	10,7
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	-50,8	59,8	-71,7	-31,4	2,8	6,9
Hauptschulen	-43,6	-2,1	-54,3	-2,3	2,0	4,3
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	5,0	629,6	8,9	771,0	0,8	6,1
Realschulen	-23,3	19,6	-25,9	1,3	7,9	10,8
Gymnasien	-0,9	39,1	0,3	10,9	10,6	11,7
Integrierte Gesamtschulen*	128,8	555,6	50,1	257,0	2,4	5,7
Freie Waldorfschulen*	22,2	22,2	15,0	15,0	100,0	100,0
Förderschulen	-10,6	4,1	-22,0	12,2	14,7	21,2
Allgemeinbildende Schulen gesamt	-17,0	41,8	-14,5	24,8	6,0	8,8

* enthält Schüler im Primarbereich, daher wird die Schülerzahl in der Sekundarstufe I leicht überschätzt; Anteilswerte in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15

Ob, in welcher Weise und in welchem Maße diese und weitere Aspekte veränderter Schul- und auch Unterrichtsorganisation (weitere Gesichtspunkte wären etwa der jahrgangsübergreifende Unterricht, flexible Schuleingangsphasen, Team-Teaching-Konzepte, abschlussbezogene Klassen und leistungsdifferenzierte Kursangebote) in einem Zusammenhang mit der Frage nach der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen stehen, wäre in weiterführenden Analysen zu untersuchen. Im Hinblick auf mögliche Einflüsse erweiterter hochschulreifebezogener Schulangebote auf den tatsächlichen Erwerb von Hochschulreifezertifikaten zeigen erste Korrelationsanalysen auf der von uns fokussierten Ebene der Länder in den meisten Fällen stark positive Zusammenhänge zwischen Angebot und Zertifikatsvergabe über die Zeit. Allerdings

weisen die wenigen Fälle, die diesem Muster nicht folgen, auf das komplexe Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage hin. Zu diskutieren ist, ob hier eher angebots- oder nachfragebezogene Faktoren sichtbar werden, da davon auszugehen ist, dass veränderte Schulangebotsstrukturen immer auch Ausdruck gewandelter Bildungsaspirationen in der Bevölkerung sind, umgekehrt das Anregungspotenzial höherer Bildungsgänge die Lernentwicklung und Aspirationsformierung berührt.

Ob die quantitative Verbreitung von Schulangeboten in privater Trägerschaft die Ergebnisse in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen beeinflusst oder ob isolierte Betrachtungen dieser Schulen abweichende Ergebnisse zutage fördern, ist ebenfalls noch ungeklärt. Hierzu bedarf es zunächst geeigneter theoretischer Modelle, die auch die pädagogisch-organisatorischen Profile sowie die spezifischen sozialen Zusammensetzungen der Schülerschaft an Schulen in privater Trägerschaft berücksichtigen. Eventuell sind diese alternativen Schulangebote auch selbst als ein Aspekt der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen zu begreifen, nämlich dann, wenn sie in ihren spezifischen lokalen Kontexten pädagogisch-förderbezogene Leerstellen ausfüllen (ergänzende Funktion), Vorbildcharakter für öffentliche Schulen haben (innovative Funktion) oder aber den Wettbewerb um spezielle Schülergruppen erhöhen (segregierende Funktion) (Rösner 2015; Helsper et al. 2015; Bellmann 2015). In jedem Fall sind diese speziellen Aspekte voranschreitender Modernisierung der Schulsysteme zukünftig verstärkt zu beobachten und in ihren Bedeutungen für die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme zu diskutieren.

6.2 Zur Integrationskraft der deutschen Schulsysteme

Die Themen und Inhalte der Dimension Integrationskraft werden vergleichsweise stark erforscht. Neben eigenständigen Zeitschriften und Jahrbüchern zu den hierunter verhandelten Aspekten liegt eine Vielzahl an Forschungsberichten vor. Zum Themenfeld schulische Förderung von Schülern mit besonderen Förderbedarfen haben in jüngster Vergangenheit zentrale Zeitschriften Schwerpunkte und Beihefte herausgegeben, etwa die »Zeitschrift für Erziehungswissenschaft« (Wulf und Roßbach 2014), die »Empirische Pädagogik« (Miller, Streese und Schwab 2016), die »Unterrichtswissenschaft« (2015), die »Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik« (Mertens 2016) oder die »Zeitschrift für Pädagogik« (Moser und Lütje-Klose 2016). Der Bericht »Bildung in Deutschland« von 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) widmet sein Schwerpunktkapitel der Situation von »Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem« und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veröffentlichte im Jahr 2015 ihr 51. Heft unter dem Titel »Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft« (vgl. die Einführung von Hascher und Kessl 2015).

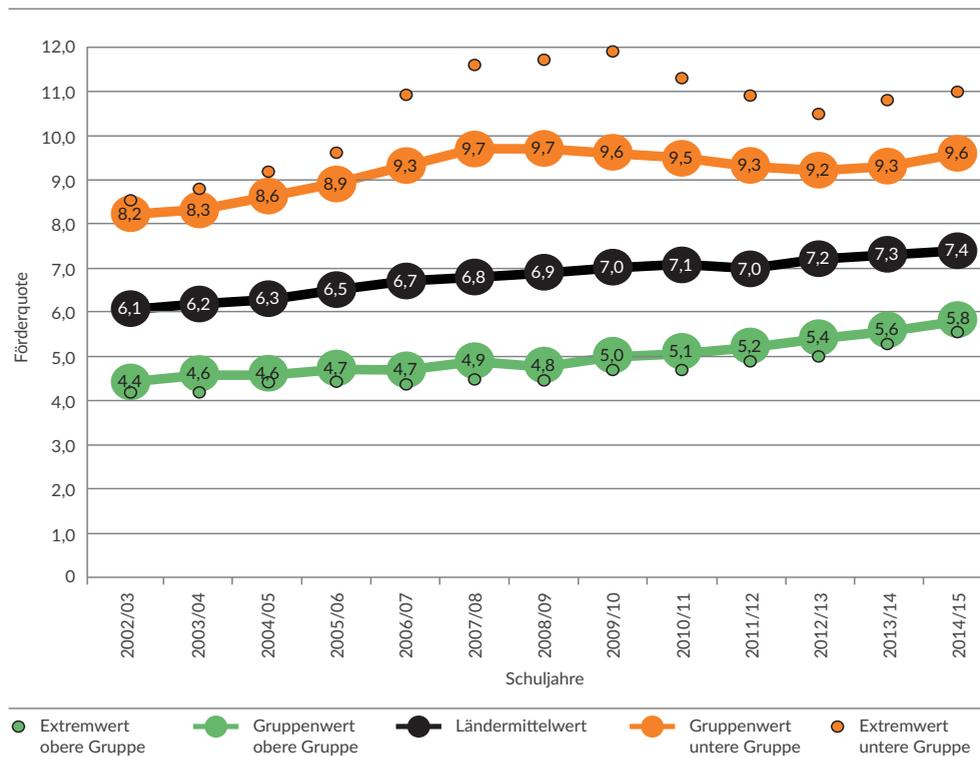
Auch die Ganztagschulentwicklung erfreut sich noch immer großen Forschungsinteresses. Dieses wird vor allem vorangetrieben durch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte »Studie zur Entwicklung

von Ganztagschulen« (StEG), die nunmehr bis 2019 gefördert wird. Bislang zeigte diese Studie, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten allein nicht ausreicht, um kognitive oder soziale Kompetenzen zu fördern, da hierfür die Qualität der Angebote sowie deren Passung zu Schülerinteressen gewährleistet sein muss (StEG-Konsortium 2015). Dem Problembereich der Qualitätssteigerung an (gymnasialen) Ganztagschulen widmet sich auch das Schulentwicklungsprojekt GanzIn, das neben einer Reihe von Praxisheften jüngst die Ergebnisse seiner wissenschaftlichen Begleitforschung veröffentlicht hat (Wendt und Bos 2015).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Die Förderquote gibt Auskunft über den Anteil derjenigen Schüler an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Dieser Indikator steigt im Betrachtungszeitraum im Mittel aller 16 Länder fast ununterbrochen von 6,1 Prozent (2002/03) auf 7,4 Prozent (2014/15) an; der Zuwachs beträgt 1,3 Prozentpunkte (Abb. 3; vgl. auch Tab. 1 im Anhang).

Abbildung 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Förderquote)



Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Bezogen auf die bundesdeutsche Schülerschaft erhöht sich die Förderquote zwischen 2002/03 und 2014/15 um 1,5 Prozentpunkte auf 7,0 Prozent.

Der Blick auf den zeitlichen Verlauf der Werte der oberen Gruppe und der unteren Gruppe weist jedoch auf deutliche Unterschiede zwischen den Ländern hin. Die Werte der oberen Ländergruppe steigen ebenfalls fast permanent an: von 4,4 Prozent in 2002/03 auf 5,8 Prozent in 2014/15. Der Zuwachs im Betrachtungszeitraum beträgt 1,4 Prozentpunkte. Anders die Wertveränderungen der unteren Gruppe: Die mittlere Förderquote steigt zunächst von 8,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf ein Maximum von 9,7 Prozent in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09, geht in den Folgejahren zurück auf 9,2 Prozent (2012/13), um anschließend wieder anzusteigen (9,6% am Ende des Betrachtungszeitraums). Der Zuwachs der mittleren Förderquote der unteren Gruppe beträgt über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg ebenfalls 1,4 Prozentpunkte. Somit bleiben die Differenzen zwischen den mittleren Förderquoten der oberen und unteren Gruppe im Betrachtungszeitraum nahezu stabil.

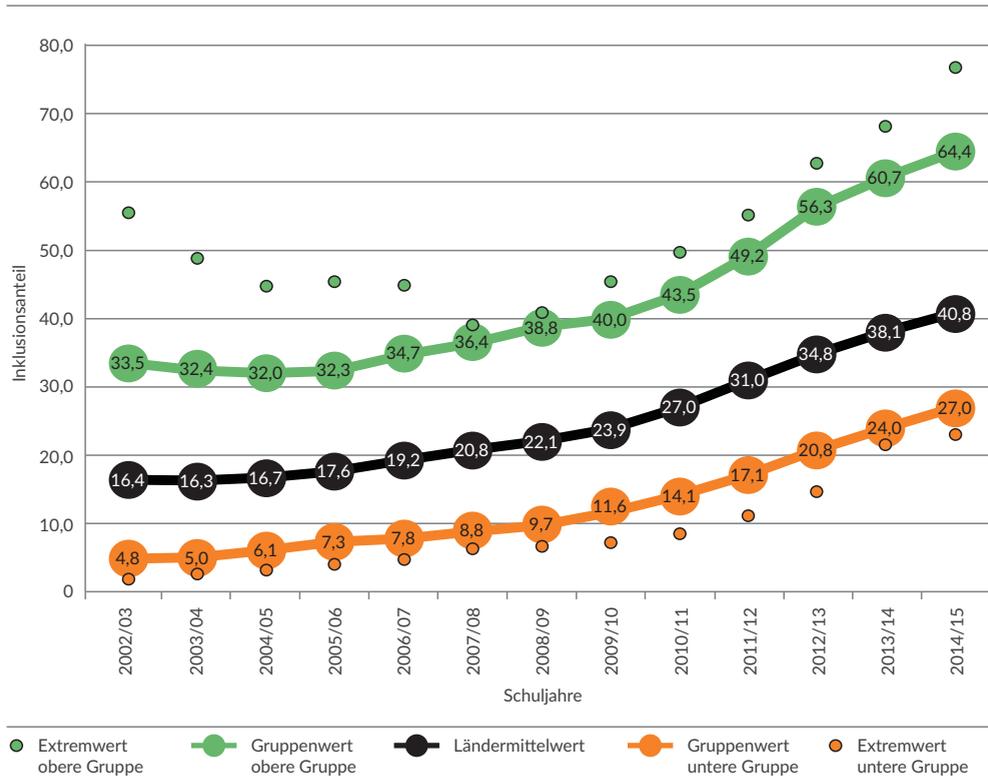
Die Spannweite der Extremwerte der Verteilung steigt von 4,3 Prozentpunkten zu Beginn des Betrachtungszeitraums auf ein Maximum von 7,2 Prozentpunkten in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10, um dann wieder zu sinken (auf 5,4 Prozentpunkte in 2014/15).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Förderquote feststellen, dass diese sowohl bezogen auf den mittleren deutschen Anteilswert als auch auf die Mittelwerte der oberen und unteren Gruppe zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2014/15 ansteigt. Der Trend zeigt ein Anwachsen der Förderquoten bei phasenweisen Schwankungen im Betrachtungszeitraum. In manchen Ländern sind die Anteile der Schüler, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, mehr als doppelt so hoch als in anderen Ländern, was die deutlichen Unterschiede hinsichtlich der länderbezogenen Förderquoten innerhalb Deutschlands unterstreicht. Nur in wenigen Ländern sinkt die Förderquote in den jüngeren Jahren. Zudem ist noch auf die zwischen den Ländern variierende Bedeutung der verschiedenen Förderschwerpunkte hinzuweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), deren Beobachtung einer tiefergehenden Aufgliederung dieses Indikators bedürfte.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Im gesamten Betrachtungszeitraum zeigt sich ein durchgängiger und auch wachsender Anstieg des mittleren Inklusionsanteils aller Länder mit Ausnahme des Schuljahres 2003/04, wo ein leichter Rückgang im Vergleich zum Vorjahr feststellbar ist (Abb. 4; vgl. auch Tab. 2 im Anhang). Im Schuljahr 2002/03 besuchten im Mittel aller deutschen Schulsysteme 16,4 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule; am Ende des Betrachtungszeitraums war es bereits ein Ländermittelwert von 40,8 Prozent, was einem Gesamtzuwachs von nahezu 25 Prozentpunkten entspricht. Bezogen auf die bundesdeutsche Population von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht sich der Inklusionsanteil im Betrachtungszeitraum von 13,3 Prozent (2002/03) auf 34,1 Prozent (2014/15).

Abbildung 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Inklusionsanteil)



Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Die Differenzen zwischen den deutschen Bundesländern sind hinsichtlich dieses Indikators jedoch beträchtlich, wie der Blick auf die Werteentwicklung der oberen Gruppe und unteren Gruppe zeigt. Die untere Gruppe weist vergleichsweise niedrige Anteilswerte zu Beginn des Betrachtungszeitraums aus (4,8% in 2002/03), welche auf einen Anteil von 27,0 Prozent im Schuljahr 2014/15 steigen, was einem Zuwachs von 22,2 Prozentpunkten entspricht. Die Werte der oberen Gruppe liegen bereits zu Beginn des Betrachtungszeitraums höher als der Wert der unteren Gruppe im Jahr 2014/15, nämlich bei 33,5 Prozent im Schuljahr 2002/03. Diese steigen, nach einem leichten Rückgang auf 32,0 Prozent zum Schuljahr 2004/05, auf 64,4 Prozent im Schuljahr 2014/15, was einem Gesamtzuwachs von knapp 31 Prozentpunkten entspricht. Die Verlaufsmuster der Werte der oberen und unteren Gruppe sowie des deutschen Anteilswerts sind ähnlich, wobei die obere Ländergruppe ab 2010/11 deutlichere Wertzuwächse verzeichnet. Die Spannweite zwischen den Gruppenwerten der oberen und unteren Gruppe betrug im Schuljahr 2002/03 rund 29 Prozentpunkte, im Schuljahr 2014/15 sind es knapp neun Prozentpunkte mehr.

Die Gesamtspannweite zwischen den oberen und unteren Extremwerten nimmt im Zeitverlauf zunächst von 53,8 Prozentpunkten auf ein Minimum von 32,9 Prozentpunkten in 2007/08 ab, um in den Folgejahren schließlich auf 54 Prozentpunkte im Schuljahr 2014/15 anzuwachsen, womit die Spannweite wieder ihr anfängliches Ausmaß erreicht. Die Differenzen der Werte zwischen den Ländern an den Enden der Verteilung konnten demnach nicht nachhaltig verringert werden.

Insgesamt gesehen wird deutlich, dass die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hierzulande im Betrachtungszeitraum deutlich zugenommen hat. Allerdings fällt ebenfalls auf, dass es in diesem Indikator große Differenzen innerhalb Deutschlands gibt, was sowohl die hohen Spannweiten zwischen den jeweiligen mittleren Inklusionsanteilen der oberen und unteren Gruppe als auch die der Extremwerte verdeutlichen.

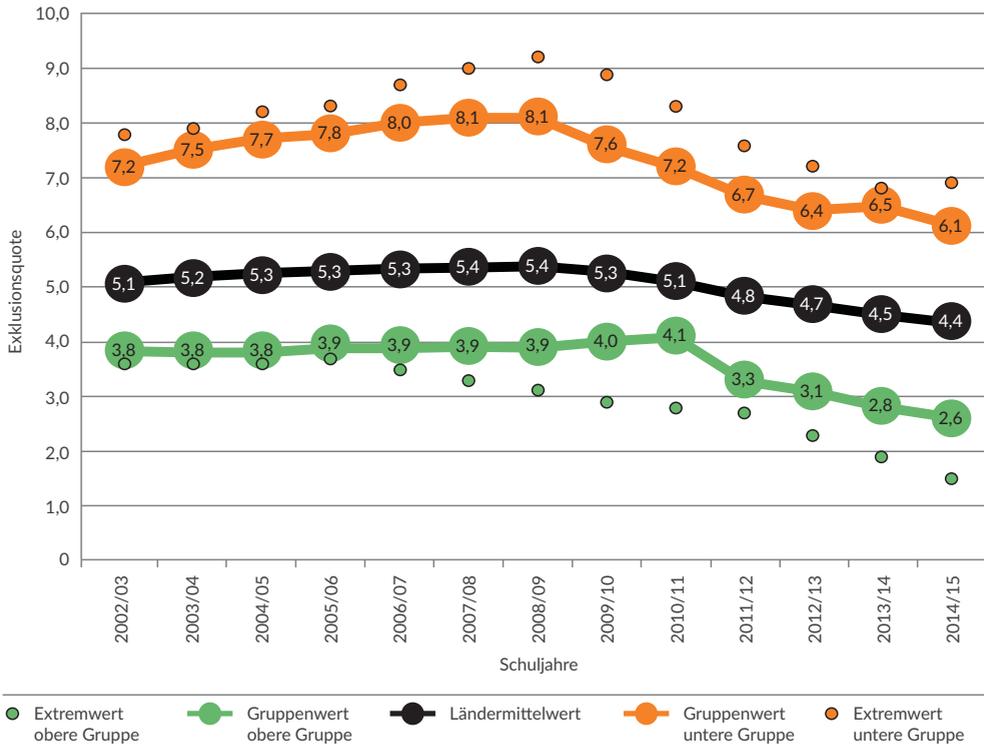
Dabei lässt dieser Indikator unberücksichtigt, an welchen Schularten des allgemeinen Schulsystems der Herausforderung der inklusiven Förderung hauptsächlich begegnet wird. Dieser wichtige Aspekt wird auch in anderen mit diesem Indikator operierenden Publikationen fast gänzlich ausgespart (z. B. Klemm 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), sollte zukünftig aber, auch im Sinne einer gerechtigkeitsorientierten und auf Ausgleich bedachten Systemsteuerung, verstärkt Berücksichtigung finden. Bekannt ist hingegen, dass sich mit jeder Bildungsstufe der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder und Jugendlichen deutlich verringert (Weishaupt 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), er im Grundschulwesen also höher ist als im Sekundarschulwesen.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Der Blick auf den Ländermittelwert derjenigen Schüler, die gesondert an Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern des allgemeinbildenden Schulsystems (Exklusionsquote) in den Ländern zeigt, dass dieser zunächst recht stabil geblieben ist; von 2002/03 bis 2008/09 ist ein Zuwachs von 0,3 Prozentpunkten zu verzeichnen (Abb. 5; vgl. auch Tab. 3 im Anhang). Ab 2009/10 verringern sich die Anteile dann durchgehend, sodass der Gesamttrückgang der Exklusionsquote im Betrachtungszeitraum 0,7 Prozentpunkte beträgt: von 5,1 Prozent in 2002/03 auf 4,4 Prozent in 2014/15. Bezogen auf die bundesdeutsche Schülerschaft beträgt der Gesamttrückgang dagegen nur 0,2 Prozentpunkte: von 4,8 Prozent (2002/03) auf 4,6 Prozent (2014/15). Hierin spiegeln sich divergierende Veränderungsverläufe der Exklusionsquote zwischen den Ländern wider, wobei Zuwächse oder gleichbleibende Quoten in bevölkerungsstärkeren Ländern die Gesamtabnahme innerhalb der deutschen Schülerschaft gegenüber dem Ländermittelwert verringern.

Mehr Dynamik ist hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs der Exklusionsquoten der oberen und unteren Ländergruppe zu beobachten. Die mittleren Anteile der oberen Gruppe steigen zunächst um 0,3 Prozentpunkte an: von 3,8 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf ein Maximum von 4,1 Prozent in 2010/11. Zum Folgejahr verringert

Abbildung 5: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Exklusionsquote)



Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

sich der Wert der oberen Gruppe dann um 0,8 Prozentpunkte auf 3,3 Prozent (2011/12) und sinkt anschließend fortlaufend auf 2,6 Prozent am Ende des Betrachtungszeitraums. Der Gesamttrückgang des mittleren Anteilswerts der oberen Gruppe beträgt damit 1,2 Prozentpunkte. In der unteren Gruppe ist dagegen zunächst ein Anstieg des Exklusionsanteils von 7,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 8,1 Prozent in den Jahren 2007/08 und 2008/09 zu verzeichnen. Es schließt sich ein demgegenüber relativ deutlicher Rückgang um 2,0 Prozentpunkte an, sodass am Ende des Betrachtungszeitraums 2014/15 die mittlere Exklusionsquote der unteren Ländergruppe 6,1 Prozent beträgt.

Der Abstand der jeweiligen mittleren Exklusionsquoten der oberen und unteren Ländergruppen nimmt im zeitlichen Verlauf zunächst bis 2008/09 zu (von einem Abstand von 3,4 Prozentpunkten in 2002/03 auf 4,2 Prozentpunkte in 2007/08 bzw. 2008/09), um sich anschließend tendenziell zu verringern, sodass der Abstand im Schuljahr 2014/15 noch 3,5 Prozentpunkte beträgt und damit geringfügig höher liegt als am Beginn des Betrachtungszeitraums. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich des Anteils exklusiv unterrichteter Schüler nehmen

demnach nicht kontinuierlich ab. Diesen Eindruck unterstreicht auch der Blick auf die jeweils höchsten und niedrigsten Anteilswerte der Verteilung (Extremwerte). Es zeigt sich ein ähnliches Muster wie beim Verlauf der Spannweiten der Gruppenwerte: Einem Anstieg (von 4,2 Prozentpunkten 2002/03 auf 6,1 Prozentpunkte in 2008/09) folgt dann ein Rückgang bis 2013/14 (auf 4,9 Prozentpunkte), um bis zum Ende der Zeitreihe wieder leicht zu steigen (5,4 Prozentpunkte in 2014/15). Die Extremwerte zeigen zudem, dass die Anteile der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die exklusiv unterrichtet werden, an allen Schülern in einzelnen Ländern und Jahren mehr als dreimal so hoch sind wie in anderen Ländern.

Insgesamt zeigt sich, dass trotz bisweilen stark zunehmender Inklusionsanteile in den deutschen Ländern im hier berücksichtigten Betrachtungszeitraum die Exklusionsquoten weniger markant abnehmen als anzunehmen wäre. Dieser kontraintuitive Befund hängt zusammen mit dem Zuwachs an diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen, der sich in den steigenden Förderquoten niederschlägt. Zudem fällt auf, dass es bei diesem Indikator deutliche Differenzen zwischen den Schulsystemen der Länder gibt, was sowohl der Blick auf die hohen Spannweiten zwischen den mittleren Anteilswerten der oberen und unteren Gruppe als auch die Spannweiten der Extremwerte verdeutlicht.

Diese Gemengelage an Befunden zum Umgang der Schulsysteme mit der Anforderung inklusiver Beschulung ist auch als Hinweis auf Kämpfe der Systeme (allgemeines vs. Förderschulsystem, auch innerhalb des allgemeinen Schulsystems zwischen Schularten und Einzelschulen) um Schülerinnen und Schüler und damit um ihren Selbsterhalt zu lesen. Diese Kämpfe dürften unter Bedingungen sinkender Schülerzahlen und veränderter sozialer Zusammensetzungen (demographischer Wandel) verstärkt geführt werden. Damit sollte deutlich werden, dass eine global geltende und sogar rechtlich kodifizierte Leitvorstellung über zeitgemäße, auf chancengerechtere Verhältnisse abzielende Bildungssysteme allein keine hinreichende Bedingung für den anvisierten tiefgreifenden Wandel darstellt.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

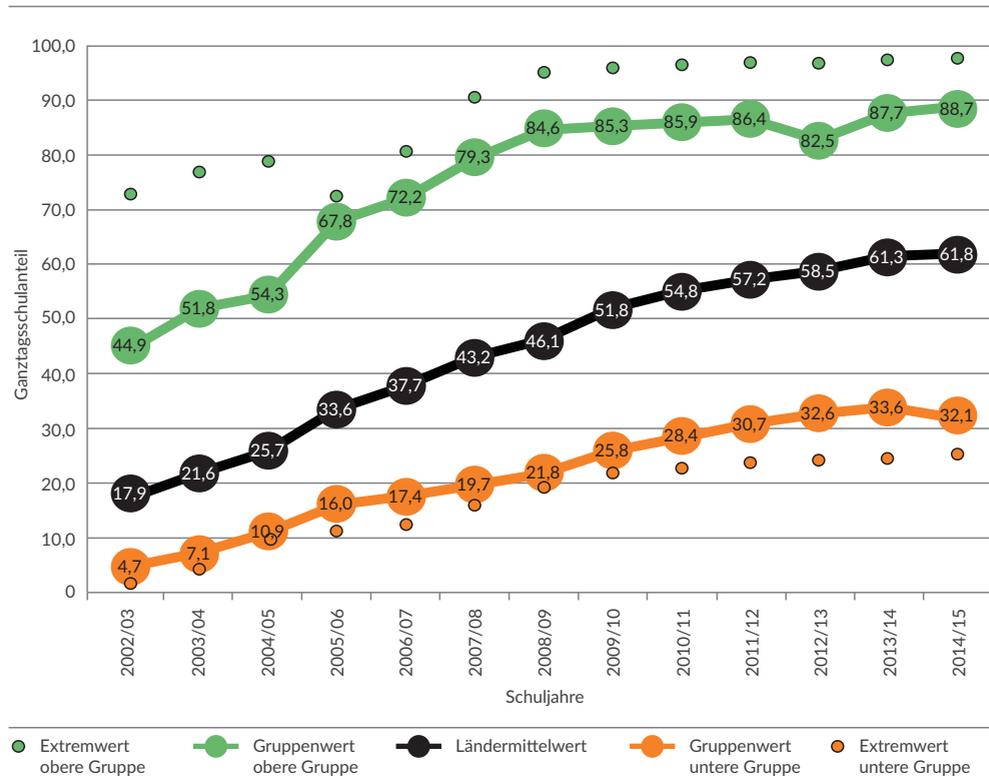
Der Indikator »Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen« erlaubt einen Blick auf den Ausbaustand des schulischen Ganztags⁶ an Grund- und weiterführenden Schulen. Im Betrachtungszeitraum steigt der mittlere Ganztagsschulanteil bezogen

6 Nach Definition der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) sind Ganztagschulen Schulen, an denen »an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird, die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen« (KMK 2015a: 9).

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

auf alle Schulen in den deutschen Ländern kontinuierlich an: von 17,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 61,8 Prozent im Schuljahr 2014/15, was einem Zuwachs von knapp 44 Prozentpunkten entspricht (Abb. 6; vgl. auch Tab. 4 im Anhang). Mit Blick auf alle Schulen in Deutschland werden im Schuljahr 2014/15 nunmehr 59,4 Prozent als Ganztagschulen geführt (gegenüber 14,6 % in 2002/03).

Abbildung 6: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Ganztagschulanteil)



Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Der Blick auf die Veränderung der Mittelwerte der oberen und unteren Gruppe über die Zeit macht deutlich, dass teilweise beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich ihrer Ganztagschulanteile vorliegen. Der Anstieg der mittleren Anteilswerte der unteren Gruppe erfolgt etwas weniger stark als der Anstieg des mittleren deutschen Anteilswerts, was das sukzessive Auseinanderdriften der Graphen verdeutlicht. Ausgehend von einem Ausbaustand von 4,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 steigen die mittleren Anteilswerte der unteren Gruppe auf 32,1 Prozent im Schuljahr 2014/15; der Zuwachs beträgt insgesamt 27,4 Prozentpunkte. Die Mittelwerte der oberen Gruppe wachsen dagegen deutlicher an. Beginnend bei einem vergleichsweise hohen Ausbaustand von fast 45 Prozent Ganztagschulen an allen

Schulen (2002/03) verdoppeln sich die Werte auf 88,7 Prozent im Schuljahr 2014/15. Auffällig ist der sprunghafte Anstieg um 13,5 Prozentpunkte vom Schuljahr 2004/05 zum Schuljahr 2005/06. Hierin zeigt sich mit großer Wahrscheinlichkeit der Effekt des mit europäischen Mitteln geförderten und vom Bund vorangetriebenen IZBB-Programms zum Ausbau des Ganztagschulwesens (Berkemeyer et al. 2013).

Diese Veränderungen ziehen ein Auseinanderdriften der Gruppenwerte nach sich. Beträgt die Spannweite 2002/03 noch 40,2 Prozentpunkte, liegt sie 2014/15 bereits bei 56,6 Prozentpunkten. Die Unterschiede zwischen den Ländern verringern sich im Zeitverlauf demnach nicht, sondern wachsen im fokussierten Betrachtungszeitraum. Die Lage der jeweils höchsten und niedrigsten Anteilswerte der Verteilung (Extremwerte) verweist ebenfalls auf die teils großen Länderunterschiede. Zwar sind die Spannweiten der Extremwerte über die Zeit weitgehend stabil, doch bleiben sie mit einem minimalen Abstand von 61,2 Prozentpunkten (2005/06) und einem maximalen Abstand von 75,0 Prozentpunkten (2008/09) dennoch auf beträchtlichem Niveau.

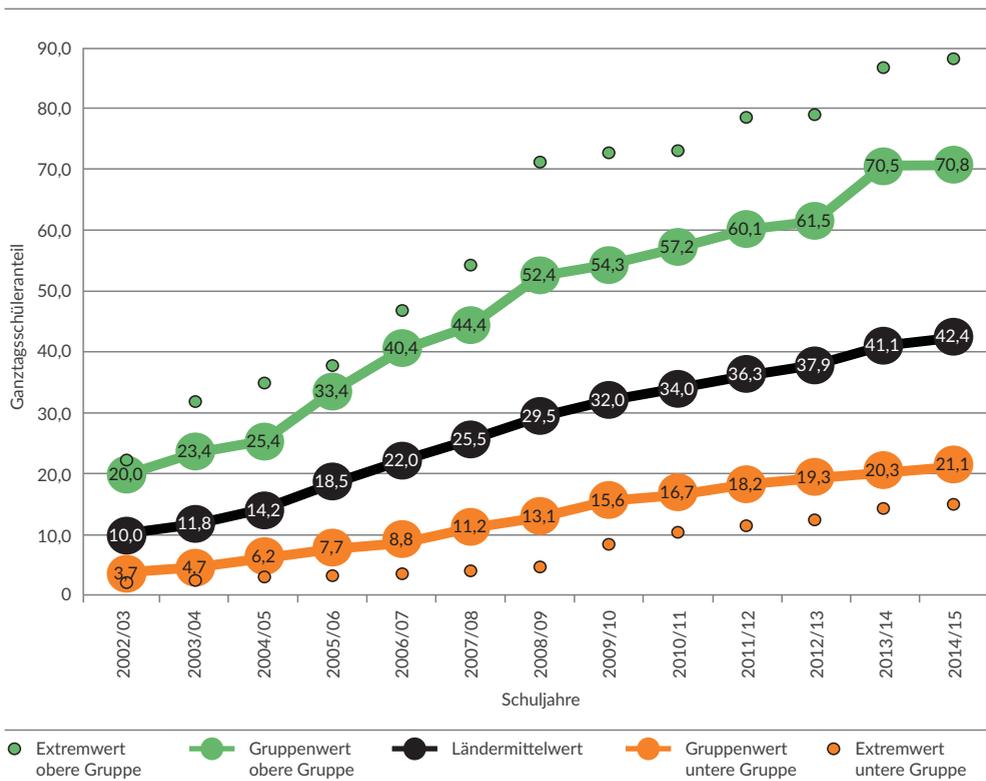
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen in Deutschland im Mittel deutlich gestiegen ist. Diese Tendenz trifft ebenfalls auf die Mittelwerte der oberen und unteren Ländergruppen zu. Die großen Spannweiten zwischen den Werten der oberen und unteren Gruppe sowie zwischen den Extremwerten weisen aber auf die bisweilen beträchtlichen und zeitweise auch anwachsenden Differenzen hinsichtlich der Ausbaustände sowie der Dynamik des Ausbaus des Ganztagschulwesens zwischen den Ländern hin.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Nach der Angebotsseite steht nun deren Nutzung im Blickpunkt: der Anteil der Schüler in der Primarstufe und der Sekundarstufe I, die Ganztagsangebote in offener, teilgebundener oder gebundener Form wahrnehmen. Im Betrachtungszeitraum steigt der mittlere Länderanteil an Schülern im Ganztagsbetrieb der Bundesländer permanent an: von 10,0 Prozent (2002/03) auf 42,4 Prozent (2014/15), was einem Zuwachs von 32,4 Prozentpunkten entspricht (Abb. 7; vgl. auch Tab. 5 im Anhang). Bezogen auf die bundesdeutsche Population beträgt der Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb im Schuljahr 2014/15 rund 37 Prozent und ist damit gegenüber dem Schuljahr 2002/03 um über 27 Prozentpunkte gewachsen.

Betrachtet man den zeitlichen Verlauf der Gruppe der Länder mit höheren Anteilen und der Gruppe von Ländern mit niedrigeren Anteilen gesondert, zeigt sich, dass zwar beide Gruppen von Jahr zu Jahr steigende Werte aufweisen, sich aber hinsichtlich der Zuwachsraten unterscheiden. Der mittlere Ganztagschüleranteil der unteren Ländergruppe steigt um insgesamt 17,4 Prozentpunkte: von 3,7 Prozent im Jahr 2002/03 auf 21,1 Prozent im Jahr 2014/15. In der oberen Gruppe hingegen wächst der Ganztagschüleranteil um 50,8 Prozentpunkte: von 20,0 Prozent in 2002/03 auf 70,8 Prozent in 2014/15.

Abbildung 7: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15*(Ganztagsschüleranteil)



* Im Schuljahr 2004/05 liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen vor; 2005/06 nicht für Bremen, Hessen und Niedersachsen; 2006/07, 2007/08, 2008/09 nicht für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt; 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15 nicht für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Auffällig ist daher die Veränderung der Wertabstände zwischen dem jeweiligen mittleren Anteil der unteren und oberen Ländergruppe. Beträgt diese Spannweite 2002/03 noch rund 16 Prozentpunkte, sind es 2014/15 bereits fast 50 Prozentpunkte, was etwa einer Verdreifachung der Differenz entspricht. Die Unterschiede zwischen einzelnen Ländern bzw. Ländergruppen hinsichtlich der Nutzung ganztägiger Schulangebote nehmen im Betrachtungszeitraum demnach zu; ein Auseinanderdriften des Ganztagsbesuchs zwischen den Ländern aufgrund unterschiedlicher Zuwachsraten ist erkennbar.

Der Blick auf die Extremwerte der Verteilung unterstreicht die deutlicheren Wertsteigerungen im Bereich der Länder mit höheren Ganztagsschüleranteilen. Die Spannweiten zwischen den jeweiligen Extremwerten nehmen entsprechend im Zeitverlauf zu: von 20,0 Prozentpunkten in 2002/03 auf 73,3 Prozentpunkte in 2014/15.

Insgesamt können im Betrachtungszeitraum in ganz Deutschland steigende Anteile an Schülern festgestellt werden, die in der Primarstufe und der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems Ganztagsangebote wahrnehmen. Die sich vergrößernden Spannweiten zwischen den Gruppenmittelwerten der oberen und unteren Gruppe und zwischen den jeweiligen Extremwerten machen jedoch deutlich, dass innerhalb Deutschlands beträchtliche Unterschiede bei diesem Indikator vorliegen. Offensichtlich werden zudem divergierende Veränderungsdynamiken zwischen den Ländern, wodurch sich die Disparitäten auf Ebene der Länder vergrößern.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Der Anteil der Schüler bezogen auf alle Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I, die an gebundenen Ganztagsangeboten⁷ teilnehmen, liegt erwartungsgemäß unterhalb des Anteils der an allen Ganztagsformen teilnehmenden Schüler. Der Ländermittelwert steigt jedoch ebenfalls fortlaufend an: um insgesamt 14,8 Prozentpunkte von 5,4 Prozent am Beginn des Betrachtungszeitraums 2002/03 auf 20,2 Prozent im Jahr 2014 (Abb. 8; vgl. auch Tab. 6 im Anhang). Gemessen an der bundesdeutschen Population der Schüler nehmen indessen lediglich 17,4 Prozent der Schüler Angebote des gebundenen Ganztags wahr, wobei der Anteil gegenüber dem Schuljahr 2002/03 um knapp elf Prozentpunkte zugenommen hat.

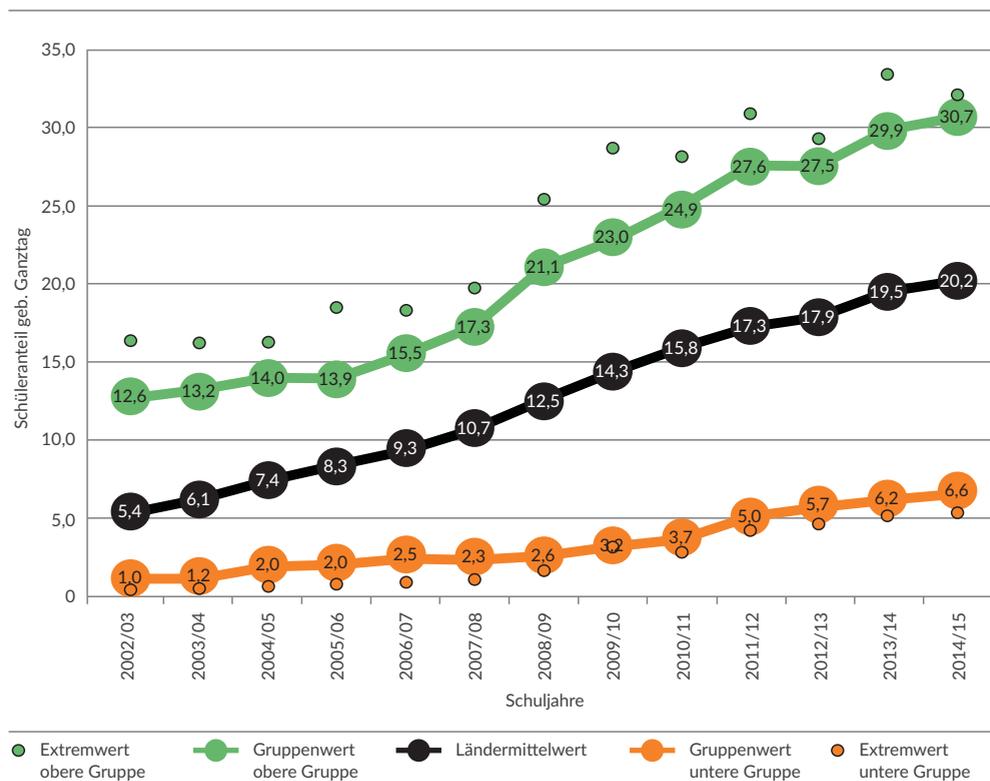
Der Blick auf die mittleren Anteile der oberen und unteren Gruppe der Länder zeigt, dass diese unterschiedlich starke Zuwächse aufweisen und dass die Gruppenunterschiede geringer ausfallen als beim zuvor vorgestellten Indikator ohne eine Differenzierung nach der Ganztagsform. So beträgt der Anstieg in der unteren Gruppe im Betrachtungszeitraum insgesamt 5,6 Prozentpunkte (von 1,0 Prozent in 2002 auf 6,6 Prozent in 2014/15), während der Zuwachs in der oberen Gruppe mehr als dreimal so hoch ausfällt (Steigerung um rund 18 Prozentpunkte von 12,6 Prozent in 2002/03 auf 30,7 Prozent in 2014/15). Die Spannweite zwischen den Werten der unteren und oberen Gruppe steigt entsprechend: von 11,6 Prozentpunkten in 2002/03 auf 24,1 Prozentpunkte in 2014/15.

Hinweise auf ansteigende Varianzen ergeben sich auch aus der Betrachtung der Extremwerte der Verteilung. Die Spannweiten zwischen den jeweiligen oberen und unteren Extremwerten steigen im Zeitverlauf um exakt elf Prozentpunkte: von 15,8 Prozentpunkten in 2002/03 auf 26,8 Prozentpunkte in 2014/15.

Die Spannweiten zwischen den Werten der oberen und unteren Gruppe nehmen im Zeitverlauf zu, ebenso die jeweiligen Abstände zwischen den Extremwerten, was divergierende Veränderungsdynamiken zwischen den Ländern bezeugt.

7 Nach der Definition der KMK werden drei Formen der Ganztagschule unterschieden: die voll gebundene, teilweise gebundene und die offene Form. In der hier betrachteten voll gebundenen Form sind »alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen« (KMK 2015a: 10).

Abbildung 8: Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15* (Schüleranteil geb. Ganztag)



* Im Schuljahr 2004/05 liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen vor; 2005/06 nicht für Bremen, Hessen und Niedersachsen; 2006/07, 2007/08, 2008/09 nicht für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt; 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15 nicht für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. In den betreffenden Jahren wurden diese Länder von der Gruppenbildung ausgeschlossen.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

6.3 Zur Durchlässigkeit der deutschen Schulsysteme

Die Forschungslandschaft zur Dimension Durchlässigkeit ist weiterhin von Untersuchungen zu Fragen der sozialen Ungleichheiten an Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsstufen geprägt. Hierbei erweckt vor allem auch die Lebenslaufperspektive ein gesteigertes Interesse (Fend 2014; Hillmert 2014), also die Bewältigung der verschiedenen Bildungsstufen. Einen umfassenden Überblick zur jahrelang die Übergangsforschung dominierenden Schnittstelle des Übergangs von der Grundschule zur Sekundarstufe I bieten Dumont et al. (2014). Daneben stehen die Schulstruktur (Büchler 2016), demographische (Helbig und Schmolke 2015) sowie schulrechtliche Faktoren (Jähnen und Helbig 2015) zunehmend im Fokus der Übergangsforschung. Zu Fragen von Schulartwechseln oder Klassenwiederholun-

gen finden sich nur noch vereinzelt Forschungsberichte (im Brahm und Bellenberg 2016; Palowski 2012; Boller, Möller und Palowski 2013). Eine differenzierte Studie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs legte Ditton (2013) vor.

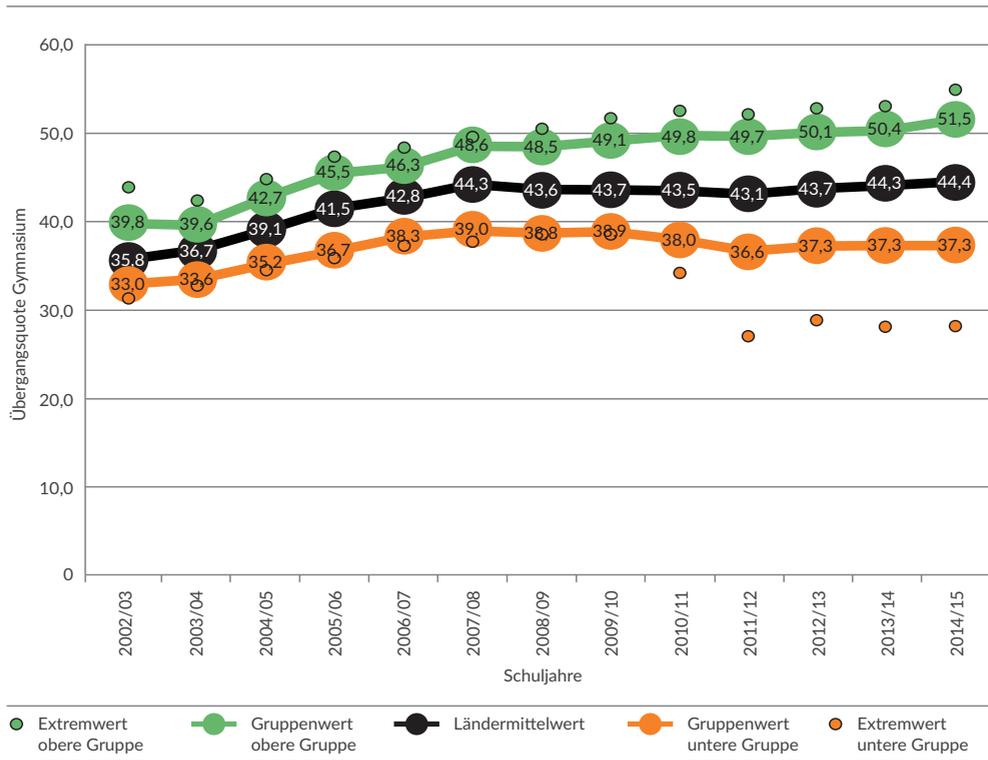
Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Der Ländermittelwert der Fünftklässler, die nach der Grundschule ein Gymnasium besuchen (Übergangsquote), steigt in Deutschland im betrachteten Zeitraum um knapp neun Prozentpunkte. Ist es im Schuljahr 2002/03 noch ein durchschnittlicher Länderanteil von 35,8 Prozent der Fünftklässler, die auf ein Gymnasium übergangen, wächst dieser Anteil auf 44,4 Prozent im Schuljahr 2014/15 an (Abb. 9; vgl. auch Tab. 7 im Anhang). Bis zum Schuljahr 2007/08 sind jährliche Steigerungen der Quote des Übergangs zum Gymnasium bis auf einen Wert von 44,3 Prozent zu verzeichnen, während sie anschließend bis zum Schuljahr 2011/12 auf 43,1 Prozent sinkt, um dann bis zum Ende des Betrachtungszeitraums wieder zu wachsen. Bezogen auf die bundesdeutsche Gesamtanzahl von Übergängen in die Sekundarstufe I entfallen im Schuljahr 2014/15 genau 44 Prozent auf das Gymnasium, was einer Steigerung um neun Prozentpunkte gegenüber dem Schuljahr 2002/03 entspricht.

Erzielen die Länder der oberen Gruppe im Schuljahr 2002/04 noch eine durchschnittliche Übergangsquote von 39,8 Prozent, sind es im Jahr 2014/15 bereits 51,5 Prozent, was einem Zuwachs von 11,7 Prozentpunkten entspricht. Nach einem leichten Rückgang zu Beginn des Betrachtungszeitraums steigen die Anteile fortlaufend, aber mit divergierenden Steigerungsraten und erreichen ihren Höchstwert am Ende des Betrachtungszeitraums (51,5% in 2014/15). In der unteren Ländergruppe erfolgt zunächst ebenfalls ein Anstieg der durchschnittlichen Übergangsquote bis zum Schuljahr 2007/08. In den nachfolgenden Jahren hingegen ist für diese Gruppe der Länder mit niedrigeren Quoten des Übergangs zum Gymnasium eine relative Stagnation des Werts festzustellen, wobei zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2011/12 sogar vereinzelt rückläufige Quoten festzustellen sind. In der Gesamtbetrachtung (2014/15 zu 2002/03) entspricht dieser Verlauf der Wertaussparungen einem Rückgang von 3,3 Prozentpunkten; der zwischenzeitliche Höchstwert von 39 Prozent im Schuljahr 2007/08 bleibt in den Folgejahren unerreicht.

Nimmt man jeweils die Abstände der mittleren Anteilswerte der oberen und unteren Gruppe in den Blick, kann festgestellt werden, dass deren Abstände sich im Zeitverlauf mehr als verdoppeln. Liegen die Quoten der oberen und unteren Gruppe im Schuljahr 2002/03 noch knapp sieben Prozentpunkte auseinander, beträgt die Differenz 2014/15 bereits rund 14 Prozentpunkte.

Abbildung 9: Anteil der Fünftklässler*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Übergangsquote Gymnasium)



* In Berlin und Brandenburg werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule auch die Übergänge, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgten, einbezogen. In Hamburg liegen keine Daten für die Jahre 2002/03 bis 2005/06 vor. In Bremen und Niedersachsen werden für 2002/03 und 2003/04 und in Sachsen-Anhalt für 2002/03 die Übergänge aus Klasse 6 der Orientierungsstufe berichtet. In Mecklenburg-Vorpommern werden ab 2006/07 die Übergänge aus der Orientierungsstufe (Klassenstufe 6) der Schularten mit mehreren Bildungsgängen in die Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein Sport- oder Musikgymnasium übergangen sind, einbezogen.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Noch weiter auseinander streben die jeweils höchsten und niedrigsten Einzelwerte der Verteilung (Extremwerte) im zeitlichen Verlauf. Spätestens im Jahr 2010/11 divergieren die Extremwerte deutlicher als zuvor, da der niedrigste Wert der Verteilung abfällt. Seit 2012/13 liegt der Abstand beider Werte im Bereich von etwa 25 Prozentpunkten. Der maximale Abstand wird 2014/15 erreicht, als zwischen dem Land mit der höchsten und der niedrigsten Übergangsquote fast 27 Prozentpunkte liegen.

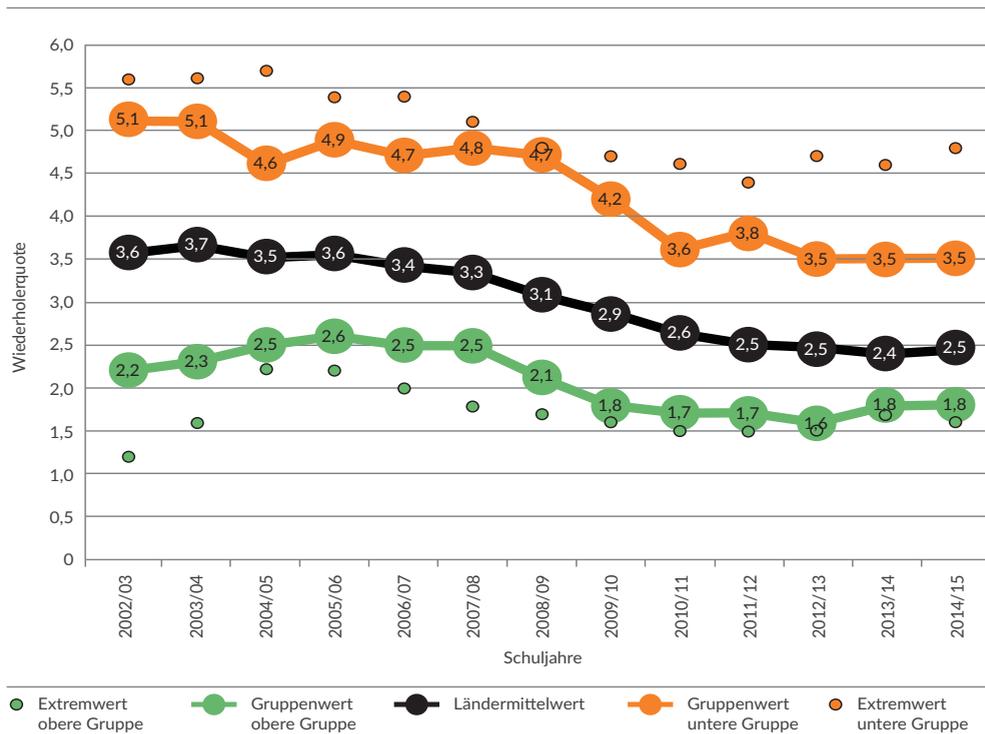
Zusammenfassend betrachtet zeichnet sich für die Übergangsquoten im Mittel aller deutschen Länder ab, dass ab dem Schuljahr 2007/08 keine größeren Zuwächse mehr zu verzeichnen sind. Zwischen den Ländergruppen und einzelnen Ländern zeigen sich dagegen deutlichere Dynamiken: Die jährlichen Spannen zwischen oberer und unterer Gruppe vergrößern sich im Zeitverlauf, der Abstand der Extremwerte der Verteilung sogar noch deutlicher, was im Betrachtungszeitraum auf einen

Trend des Anwachsens von Unterschieden zwischen den Ländern hinsichtlich der Quoten des Übergangs zum Gymnasium nach der Primarstufe hinweist.

Klassenwiederholungen

Der Anteil der Schüler, die in einer Klassenstufe der Sekundarstufe I und II ein Schuljahr wiederholen, sinkt im betrachteten Zeitraum bezogen auf den Ländermittelwert um rund einen Prozentpunkt von einer durchschnittlichen Quote von 3,6 Prozent (2002/03) auf 2,5 Prozent (2014/15) (Abb. 10; vgl. auch Tab. 8 im Anhang). Der Großteil des Rückgangs erfolgt bis zum Schuljahr 2010/11 (um insgesamt einen Prozentpunkt); in den letzten Betrachtungsjahren zeichnet sich eine Stabilisierung der Werte um 2,5 Prozent ab. Bezogen auf die bundesdeutsche Schülerschaft der Sekundarstufe I liegt die Quote der Klassenwiederholer im Schuljahr 2014/15 bei 2,7 Prozent und damit genau einen Prozentpunkt niedriger als im Schuljahr 2002/03.

Abbildung 10: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe*, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Wiederholerquote)**



* Sekundarstufe als Zusammenfassung von Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, nur allgemeine Schulen (ohne Förderschulen)
 ** Für die Schuljahre 2002/03 und 2003/04 liegen keine Angaben zu Wiederholern aus den Integrierten Gesamtschulen vor.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Die Betrachtung der Veränderung der Ländergruppenwerte zeigt, dass die Wiederholerquote zwar in beiden Gruppen sinkt, jedoch in divergierenden Ausmaßen. So nimmt der Anteil in der oberen Gruppe 2002/03 beginnend zunächst um 0,4 Prozentpunkte auf 2,6 Prozent zu (2005/06) und stagniert anschließend bei 2,5 Prozent, um dann innerhalb der beiden Schuljahre 2008/09 und 2009/10 auf 1,8 Prozent zu fallen. Ab dem Schuljahr 2009/10 sind vergleichsweise geringfügige Schwankungen der Wiederholerquote zu beobachten. Der Verlauf der Anteilswerte der unteren Ländergruppe unterliegt zwischen 2002/03 und 2007/08 deutlicheren Schwankungen. Ab 2007/08 (4,8%) sinkt die Quote schließlich bis auf 3,6 Prozent im Jahr 2010/11. Nach erneutem Anstieg im Folgejahr (3,8%) pendelt sich die durchschnittliche Quote der Länder mit höheren Wiederholerquoten bei 3,5 Prozent (Gesamtrückgang um 1,6 Prozentpunkte) ein.

Der Abstand zwischen den Anteilswerten der oberen und unteren Gruppe nimmt im Betrachtungszeitraum ab: Beträgt die Spannweite im Jahr 2002/03 noch 2,9 Prozentpunkte, sind es am Ende des Betrachtungszeitraums 2014/15 noch 1,7 Prozentpunkte, was einem Gesamtrückgang des Abstands von 1,2 Prozentpunkten entspricht.

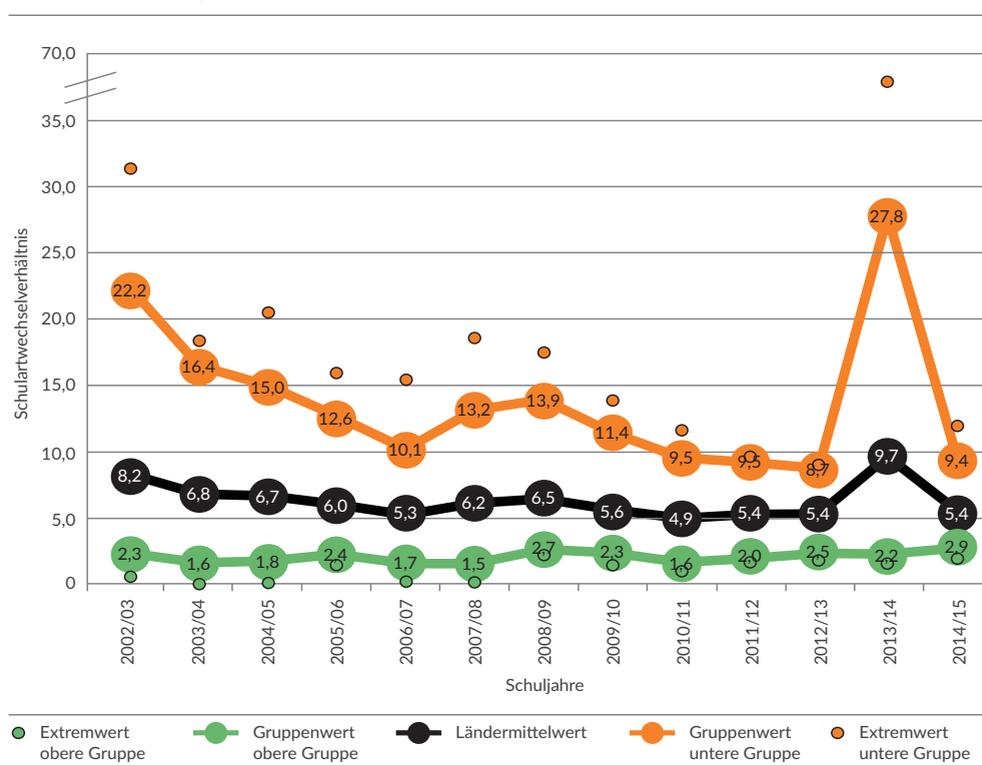
Ein Blick auf die jeweils höchsten und niedrigsten Werte der Verteilung zeigt, dass die Tendenz zu geringer werdenden Abständen zwar auch hier besteht (Gesamtrückgang um 1,2 Prozentpunkte), die Veränderung der Spanne aber schwankend verläuft: So liegen die Extremwerte im Schuljahr 2002/03 mit einem Abstand von 4,4 Prozentpunkten maximal auseinander (allerdings fehlen in diesem Jahr Wiederholer aus den Integrierten Gesamtschulen); der geringste Abstand wird in den Schuljahren 2011/12 und 2013/14 mit jeweils 2,9 Prozentpunkten erreicht, während die Extremwerte am Ende des Betrachtungszeitraums 2014/15 um 3,2 Prozentpunkte differieren.

Im zeitlichen Verlauf lässt sich hinsichtlich der Wiederholerquote der Sekundarstufen sowohl für den Mittelwert aller Länder als auch für die Werte der oberen und unteren Ländergruppe ein Rückgang registrieren, allerdings nicht in Form einer linear abfallenden Kurve. Im Gegensatz zum annähernd kontinuierlichen Verlauf der Kurve des mittleren deutschen Anteilswerts verlaufen die Kurven der Gruppen nach anderen Mustern: Die durchschnittliche Quote der oberen Ländergruppe steigt zunächst an, bevor sie sinkt und dann eher stagniert, während der Wert der unteren Gruppe erst eher diskontinuierlich sinkt, bevor auch er ab dem Schuljahr 2010/11 relativ stabil bleibt. Bei Betrachtung der Extremwerte fällt in den letzten Jahren des Betrachtungszeitraums eine im Vergleich zum anderen Ende der Verteilung hohe Abweichung des höchsten Werts vom Mittelwert der unteren Gruppe, die die Länder mit höheren Werten repräsentiert, auf. Dies offenbart eine vom Bundestrend abweichende Wertveränderung in einem Land oder wenigen Ländern. Der generell anhaltende Trend zu abnehmenden Differenzen innerhalb der Gesamtverteilung lässt sich ab 2011/12 nicht mehr für die Extremwerte ermitteln.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Betrachtet man den Mittelwert der Wechselverhältnisse aller deutschen Länder im Zeitverlauf, lässt sich eine leichte Steigerung von durchschnittlich einem Aufwärts- auf 8,2 Abwärtswechsel im Schuljahr 2002/03 auf ein Verhältnis von 1: 5,4 im Schuljahr 2014/15 feststellen (Abb. 11; vgl. auch Tab. 9 im Anhang). Mit Blick auf die bundesdeutsche Population der Schüler aus den Jahrgangsstufen 7 bis 9 ergibt sich ein Verhältnis von sechs Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel für das Schuljahr 2014/15 und damit ein deutlich höherer Wert als noch zu Anfang der Zeitreihe.

Abbildung 11: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15*/ (Schulartwechselverhältnis)**



* Auf einen Aufwärtswechsel entfallen die als Zahlenwert angegebenen Abwärtswechsel. Die starken Anstiege des Werts der oberen Gruppe sowie des Ländermittelwerts im Jahr 2013/14 sind auf einen extremen Einzelwert von 1:63 zurückzuführen. Dieser wird durch eine ungewöhnlich geringe Anzahl statistisch ausgewiesener Aufwärtswechsel im Saarland in diesem Schuljahr verursacht. Die Ursache ließ sich auch nach Rücksprache mit der Statistikstelle nicht vollständig aufklären.

** 2002/03 bis 2005/06 ohne Hamburg. Ab 2006/07 werden in Mecklenburg-Vorpommern die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (SmBg) nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Es werden nur die Wechsler in die SmBg mitgezählt.

Ab 2012/13 ohne Berlin und Hamburg, da dort aufgrund der Schulstruktur keine sinnvollen Werte mehr berechnet werden können.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Der Blick auf die obere Gruppe zeigt, dass ihr Mittelwert auf niedrigem Niveau relativ stabil bleibt (Anstieg von 1:2,3 auf 1:2,9 im Betrachtungszeitraum). Einen ande-

ren Verlauf weisen die Werte der unteren Gruppe auf. Deren zeitlicher Verlauf zeigt stärkere Schwankungen. Am Beginn des Beobachtungszeitraums 2002/03 liegt der durchschnittliche Verhältniswert noch bei einem Aufwärtswechsel zu 22,2 Abwärtswechseln die Werte sinken jedoch in den Folgejahren auf 1:10,1 im Jahr 2006/07, steigen anschließend wieder auf fast 1:14 im Jahr 2008/09, um dann erneut leicht zurückzugehen. Der niedrigste Verhältniswert findet sich 2012/13 mit 8,7 Abwärtswechseln auf einen Aufwärtswechsel. Der steile Anstieg des Gruppenmittelwerts im Jahr 2013/14 auf 1:27,8 ist auf den zur Gruppe gehörigen höchsten Einzelwert der Verteilung von 1:63 zurückzuführen. Im Folgejahr 2014/15 sinkt der mittlere Verhältniswert der unteren Gruppe wieder auf einen niedrigeren Wert von 1:9,4. Lässt man den nach oben stark abweichenden Extremwert des Jahres 2013/14 außen vor, kann ein Trend zu sinkenden Abständen zwischen den Gruppenwerten der unteren und oberen Gruppe konstatiert werden (Differenz von 19,9 Abwärtswechseln im Schuljahr 2002/03 zur Differenz von 6,5 Abwärtswechseln im Schuljahr 2014/15).

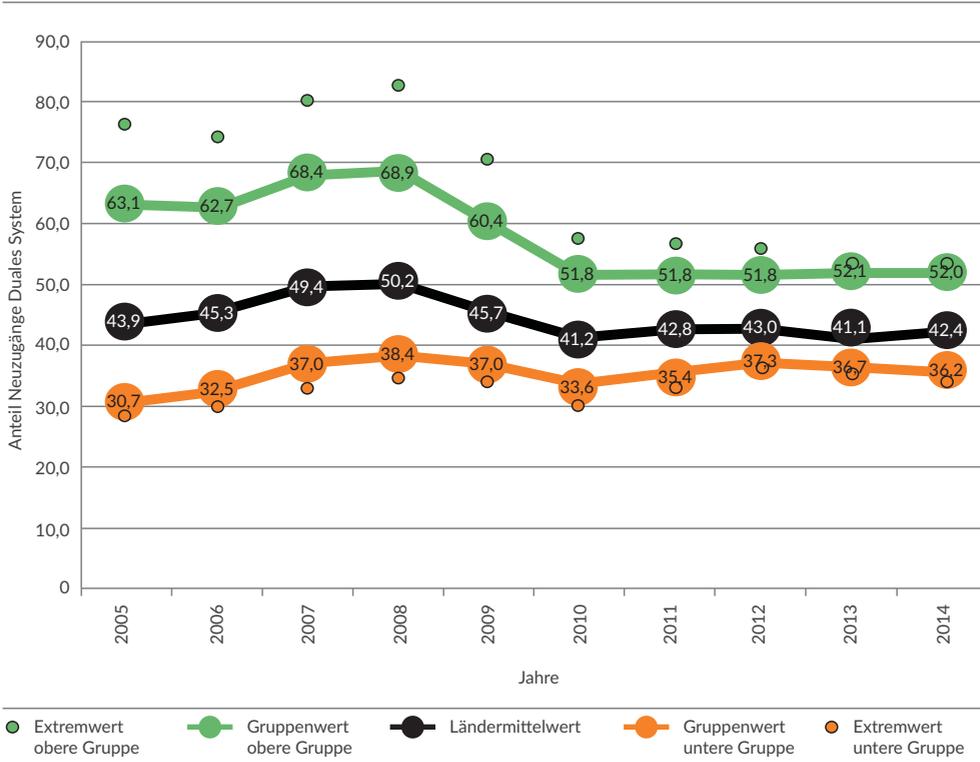
Auch bezogen auf die Extremwerte ist der Trend zu geringeren Spannweiten und damit sinkenden maximalen Differenzen zu beobachten: Entsprechend der Abstand im Jahr 2002/03 noch einem Verhältniswert von 1:30,7, waren es 2014/15 nur noch 1:9,8.

Zusammenfassend zeigt sich für diesen Indikator ein Trend zu geringeren Verhältniswerten, wobei die obere Gruppe auf ihrem niedrigen Ausgangsniveau bleibt und ihr Wert nicht weiter sinkt. In vielen Bundesländern wurden und werden integrierte Schularten geschaffen, die alle allgemeinbildenden Bildungsgänge unter einem Dach vereinigen, sodass Auf- und Abwärtswechsel dort nicht mehr nachvollzogen werden können. Hamburg und Berlin haben in dieser Hinsicht ihre Schulsysteme bereits 2009 bzw. 2010 reformiert: Neben dem Gymnasium existiert nur noch eine weitere, integrierte Schulart, an der alle Abschlüsse erworben werden können. Für diese Länder können keine Werte mehr angegeben werden, da die Statistik einen Nachvollzug der Platzierung von Schülern in einem schulartbezogenen Bildungsgang innerhalb der integrierten Schularten nicht zulässt.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Der Anteil derjenigen Jugendlichen, die im allgemeinbildenden Schulsystem maximal einen Hauptschulabschluss erworben haben und anschließend in das Duale System der Berufsausbildung übergehen, an allen Jugendlichen, die im Dualen System eine Ausbildung beginnen, differiert im Betrachtungszeitraum bezogen auf den Mittelwert aller deutschen Länder um 1,7 Prozent (Rückgang von 43,9% in 2002 auf 42,2% in 2014; Abb. 12; vgl. auch Tab. 10 im Anhang). Zunächst ist eine sukzessive Steigerung des Anteils auf ein Maximum von 50,2 Prozent im Jahr 2008 beobachtbar; in den Folgejahren sinkt der mittlere Wert auf ein Minimum von 41,2 Prozent im Jahr 2010, um sich dann bis zum Ende des Betrachtungszeitraums auf einem Niveau knapp oberhalb von 42 Prozent einzupendeln. Im Hinblick auf die bundesdeutsche Gesamtheit der Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss in das Berufsbildungssystem im Jahr 2014 beginnen 40,5 Prozent eine Ausbildung im Dualen System (gegenüber 40,1% im Schuljahr 2005).

Abbildung 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss in drei Sektoren des Berufsbildungssystems, 2005* bis 2014 (Anteil Neuzugänge Duales System)



* Für die Jahre 2002, 2003 und 2004 liegen keine Daten vor.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Nimmt man die Wertveränderung der Ländergruppen in den Blick, ähneln sich die Kurvenverlaufsmuster zwar, nicht jedoch die Veränderungsrate. Die obere Gruppe der Länder mit höheren Anteilen an Neuzugängen, denen durch das allgemeinbildende Schulsystem maximal ein Hauptschulabschluss vergeben wurde, weist zu Beginn des Betrachtungszeitraums einen durchschnittlichen Anteil von rund 63 Prozent auf; dieser steigt auf ein Maximum im Jahr 2008 (knapp 69%) und sinkt im Folgejahr auf knapp 52 Prozent, wo er bis zum Ende des Betrachtungszeitraums im Jahr 2014 (52,0%) weitgehend stabil bleibt (Gesamtrückgang um rund elf Prozentpunkte).

Geringer ausgeprägte Zuwächse und Abnahmen zeigen die Werte der unteren Gruppe. Im Jahr 2005 liegt der durchschnittliche Anteil der Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss im Dualen System bei 30,7 Prozent. Dieser Anteil steigt ebenfalls auf ein Maximum in 2008 (38,4%), allerdings lediglich um 7,7 Prozentpunkte. Der darauffolgende Rückgang des Gruppenwerts auf ein Mini-

mum in 2010 (33,6%) beträgt 4,8 Prozentpunkte. In den Folgejahren kommt es wieder zu einem langsamen Anstieg und schließlich ab 2012 ebenfalls zu einer Stabilisierung des Indikatorwerts zwischen 36 und 37 Prozent. Dabei nähern sich die Mittelwerte beider Ländergruppen bis zum Jahr 2011 an und bleiben bis zum Ende des Betrachtungszeitraums annähernd stabil. Von 2005 (32,4 Prozentpunkte) bis 2014 (15,8 Prozentpunkte) verringert sich die Spannweite um knapp 17 Prozentpunkte.

Auch die Lage der jeweils höchsten und niedrigsten Werte der Verteilung (Extremwerte) folgt dem Muster des Verhältnisses der Ländergruppenwerte. Lag im Jahr 2005 der höchste gemessene Anteil an Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss bei rund 76 Prozent, stieg dieser Anteil auf ein Maximum von 82,6 Prozent im Jahr 2008, um dann, gemessen an der vorherigen Veränderung, deutlicher abzufallen und im Jahr 2014 schließlich beinahe mit dem Gruppenwert der oberen Gruppe (52%) zusammenzufallen (53,1%). Die Abstände zwischen den Extremwerten verringern sich um rund 29 Prozentpunkte: von 48 Prozentpunkten im Jahr 2005 auf 19,2 Prozentpunkte in 2014.

Auffälligstes Merkmal des Verlaufs des mittleren deutschen Anteilswerts, der Gruppenwerte der oberen und unteren Gruppen sowie der Extremwerte des Kennwerts »Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss« ist deren fast kontinuierliche Annäherung und anschließende Stabilität ab 2010.

6.4 Zur Kompetenzförderung der deutschen Schulsysteme

Die zentrale Frage zur Gerechtigkeitsdimension »Kompetenzförderung« lautet: Wie gut gelingt es den deutschen Schulsystemen, die Kompetenzen der Schüler zu fördern?

Der Chancenspiegel sieht Gerechtigkeit von Schulsystemen im Bereich der Kompetenzförderung verwirklicht, wenn sie »sämtliche Potenziale von Schülerinnen und Schülern ausschöpfen und keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zulassen« (Berkemeyer et al. 2012: 29). Unter Kompetenzen werden nach Weinert verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die dazu verhelfen, Probleme in variablen Situationen zu lösen (Weinert 2002: 27 f.). Als grundlegende Kompetenzbereiche gelten die Lesekompetenz, die mathematische Grundbildung und die naturwissenschaftliche Grundbildung (Jude und Klieme 2010).

Der Chancenspiegel fokussiert auf die Bereiche Lesen und mathematische Kompetenz als wesentliche Fähigkeitsbereiche für individuelle Selbstentfaltung, soziale Kommunikation sowie politische und gesellschaftliche Teilhabe. Unter Lesekompetenz wird in den PISA-Studien die Fähigkeit verstanden, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben

teilzunehmen« (Baumert, Stanat und Demmrich 2001: 23). Der Lesekompetenz kommt Bedeutung als Schlüsselkompetenz zu, da sie als »Voraussetzung für das Lernen in allen Bereichen, ebenso für die politische und gesellschaftliche Teilhabe« (Baumert et al. 2001: 13) gelten kann. Auch die Bedeutsamkeit der mathematischen Grundbildung ist im Kontext von schulischen und gesellschaftlichen Teilhabechancen zu betrachten. Sie wird als die Fähigkeit definiert, »die Rolle, die Mathematik in der Welt spielt, zu erkennen und zu verstehen, begründete mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als konstruktiven, engagierten und reflektierenden Bürgers entspricht« (Baumert, Stanat und Demmrich 2001: 23).

Als eine der wichtigsten Quellen für Informationen über tatsächlich erworbene Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler können groß angelegte Schulleistungsstudien (Large-Scale-Assessments) wie IGLU (Internationale Grundschule Leseuntersuchungen) und PISA (Programme for International Student Assessment) sowie deren nationale Weiterführung im Rahmen der Erhebungen zu den Bildungsstandards gelten. Die Teilnahme Deutschlands an diesen Untersuchungen ist Teil einer umfassenden bildungspolitischen Monitoringstrategie (KMK 2015b). Aber auch einzelne Forschungen zur Frage, wie sich Kompetenzen innerhalb der Schule verändern, liefern wichtige Erkenntnisse (Neumann, Becker und Maaz 2014), die nunmehr auch im Zuge des NEPS forciert werden (Jarsinski 2014; Tippelt und Kadera 2014; van den Ham und Roppelt 2014).

Neben Informationen über die in den Tests erreichten mittleren Leistungspunkte und deren Streuungsmaß (Standardabweichung) werden weitere Kennzahlen berichtet, die Auskunft geben können über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und dem Kompetenzerwerb sowie zwischen ihrem Migrationsstatus und dem Kompetenzerwerb. Die Leistungsstreuung, gemessen an den Standardabweichungen der Testwerte, gibt einen Hinweis auf die Homogenität oder Heterogenität der getesteten Population hinsichtlich der erzielten Kompetenzstände. Maße des Zusammenhangs zwischen Kompetenzerwerb und sozialem Hintergrund von Schülerinnen und Schülern machen sichtbar, wie gut Benachteiligungen durch die soziale Herkunft ausgeglichen werden können. Als Kennzahlen hierfür dienen Differenzmaße, die Auskunft über den Unterschied erreichter Testpunkte in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen der Sozialschichtzugehörigkeit geben. Maße zum Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und Migrationsstatus zeigen auf, wie gut Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gefördert werden. Als Kennzahl dient die Differenz erreichter Testpunkte in Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu verschiedenen Migrationsstatusgruppen.

Anders als in den Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe ist in der Dimension Kompetenzförderung eine Darstellung der Ergebnisse auf Basis von Gruppenmittelwerten im Zeitverlauf nicht möglich. Zwar liegen länderspezifische Leistungsdaten und Daten zu Kompetenz und sozialem Hinter-

grund sowie Kompetenz und Migrationshintergrund aus insgesamt zwölf Leistungsstudien seit dem Jahr 2000 vor, die systembezogene Ländervergleiche ermöglichen. Die Studien sind der Anlage nach aber nicht miteinander vergleichbar, da sich die Untersuchungspopulationen, die verwendeten Testinstrumente sowie die Operationalisierung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund teilweise unterscheiden (einen Überblick über die verwendeten Kennwerte und deren Charakteristika bieten Tab. 15 bis 22 im Anhang). Daher werden in den folgenden Darstellungen im Bereich Kompetenzförderung nicht die jeweiligen mittleren Wertausprägungen der Länder in der oberen, mittleren und unteren Gruppe berichtet, sondern nur die Zugehörigkeiten der Länder zu den Gruppen. Der Fokus liegt damit auf den relativen Positionierungen von Einzelländern zu den anderen Ländern über die Zeit, die jedoch aufgrund der eingeschränkten Vergleichbarkeit von Studien und kompetenzbezogenen Leistungsdaten nicht als zeitliche Entwicklungen gefasst werden können. Die Darstellungsweise des Chancenspiegels bietet über das Gruppenbildungsverfahren ein einheitliches Schema zur Differenzierung von Länderunterschieden, die Differenzen können aber jeweils unterschiedlichen Ausmaßes sein (vgl. Kap. 5).

Eine Studie, der IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat, Böhme, Schipolowski und Haag 2016), gibt Auskunft über Trends der Kompetenzstandsveränderungen von Neuntklässlern in den einzelnen Bundesländern anhand von zwei Messzeitpunkten. Den Bereich Lesen im Fach Deutsch fokussierend, legen wir auf diese Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf jeden Indikator der Dimension Kompetenzförderung ein gesondertes Augenmerk. Die aufgezeigten Trenddimensionen weisen einerseits auf die Veränderung der landesbezogenen Werte hin, andererseits auf die relative Position eines Landes nach Bestimmung der Gruppenzugehörigkeit je Erhebungsjahr. Die jeweiligen Ausmaße der absoluten Veränderungen der Kompetenzpunkte zwischen den Messzeitpunkten 2009 und 2015 wurden anschließend ebenfalls in eine Rangreihe überführt, auf die dann das bewährte Gruppenbildungsverfahren (über Quartilsbildung) zum Zwecke der Zuordnung der Länder zur oberen, mittleren oder unteren Ländergruppe (Bestimmung der relativen Position) angewendet wurde. Mit dieser Datenauswertung lässt sich zeigen, ob Muster der Veränderung in absoluter und relativer Hinsicht bestehen und welche Länder welche Kombinationen von Ergebnissen in den angesprochenen zwei Trenddimensionen aufweisen.

Erreichte Mittelwerte im Leistungstest in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz

Die Schulsysteme der deutschen Bundesländer mitsamt ihren unterschiedlichen Schulangebotslagen (vgl. Kap. 6.1; auch Berkemeyer et al. 2014) lassen sich als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat und Watermann 2006) für die Entwicklung von Kompetenzen beschreiben. Nicht nur die schulsys-

temische Verfassung variiert zwischen den Ländern, sondern auch Kontextfaktoren und unterschiedliche Traditionen spielen zusammen. Für den Vergleich der Länder bezüglich ihrer Ergebnisse im Leistungstest werden solche Faktoren, etwa unterschiedliche demographische Bedingungen, sozialstrukturelle Zusammensetzung der Bevölkerung, regionale Disparitäten (Berkemeyer et al. 2014) oder Merkmale der Schulstruktur nicht einbezogen, stellen aber die Folie dar, vor deren Hintergrund die Ergebnisse zukünftig interpretiert werden können.

Tabelle 6: Erreichte Mittelwerte in den Domänen Lesekompetenz und mathematische Kompetenz in der Primarstufe und Sekundarstufe I; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Schulstufe	Primarstufe			Sekundarstufe I								
	Lesen		Mathe	Lesen				Mathe				
Kompetenz-domäne												
Studie	IGLU-E 2006	IQB-Ländervergleich 2011	IQB-Ländervergleich 2011	PISA-E 2000	PISA-E 2003	PISA-E 2006	IQB-Ländervergleich 2009	IQB-Bildungstrend 2015	PISA-E 2000	PISA-E 2003	PISA-E 2006	IQB-Ländervergleich 2012
Baden-Württemberg												
Bayern												
Berlin												
Brandenburg												
Bremen												
Hamburg												
Hessen												
Mecklenburg-Vorp.												
Niedersachsen												
Nordrhein-Westfalen												
Rheinland-Pfalz												
Saarland												
Sachsen												
Sachsen-Anhalt												
Schleswig-Holstein												
Thüringen												

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

In der Primarstufe liegen Daten zum Kompetenzerwerb aus insgesamt zwei Leistungsstudien vor (Tab. 6): Eine Studie zur Lesekompetenz und eine Studie zu Lesekompetenz und mathematischer Kompetenz, gemessen jeweils bei Viertklässlern. Im Bereich

der Lesekompetenz werden die Länder in beiden Untersuchungen aufgrund ihrer Ergebnisse jeweils in derselben Ländergruppe verortet – mit Ausnahme von Hessen, wo es zu einer Zuordnung zu verschiedenen Gruppen kommt. Mit Blick auf das Abschneiden im mathematischen Kompetenzbereich zeigt sich, dass die Zugehörigkeit eines Landes zur oberen, mittleren oder unteren Gruppe auch über die Domänen hinweg in 13 der 16 Bundesländer stabil bleibt.

In der Sekundarstufe I liegen im Bereich Lesekompetenz Ergebnisse aus fünf ländervergleichenden Studien vor. Hier bietet sich ebenfalls ein Bild überwiegender Konstanz der Gruppenzugehörigkeit. Die studienübergreifende Zuordnung von zwei Ländern zur oberen Ländergruppe (Bayern, Sachsen) sowie eines Landes (Bremen) zur unteren Ländergruppe verdeutlicht eine bemerkenswerte studienübergreifende Stabilität hinsichtlich der relativen Positionierungen der Länder. Ein Land (Brandenburg) wird im IQB-Ländervergleich in der unteren Gruppe verortet, im IQB-Bildungstrend 2015 der oberen Gruppe – der einzige Fall im Bereich der Lesekompetenz (Sekundarstufe), wo eine Positionsänderung eines Landes über zwei Ländergruppen hinweg beobachtet werden kann.

Im Bereich der mathematischen Kompetenz in der Sekundarstufe bietet sich ein ganz ähnliches Bild. Es liegen Ergebnisse aus vier ländervergleichenden Studien vor. Eine studienübergreifende Stabilität der Positionierung in der unteren Gruppe zeigt sich nur in einem Fall, eine studienübergreifende Zuordnung zur oberen Gruppe in drei Fällen. Die Positionsänderung eines Landes über zwei Ländergruppen hinweg lässt sich auch im Bereich der mathematischen Kompetenz nur ein einziges Mal beobachten, wo ein Land (auch hier Brandenburg) im Beobachtungszeitraum einmal der unteren, zweimal der mittleren und einmal der oberen Gruppe zugeordnet wird.

Die Zugehörigkeit zur oberen, mittleren oder unteren Gruppe kann somit als überwiegend stabiles Merkmal über die unterschiedlichen Studien zur Lesekompetenz und mathematischen Kompetenz hinweg gelten. In vier der 16 Bundesländer erfolgt im gesamten Beobachtungszeitraum kein Wechsel der Gruppenzugehörigkeit über Studien, Domänen und Schulstufen hinweg. Herauszuheben sind hiervon die Länder, die mit ihren erreichten mittleren Testleistungen immer der oberen Gruppe angehören. Diese Länder haben im Ländervergleich aller berücksichtigten Leistungsstudien durchgängig Spitzenplätze erreicht (Bayern und Sachsen). Hier lässt sich, unter Berücksichtigung aller Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Studien (siehe Tab. 15 bis 21 Anhang), offenbar eine andauernde vorteilhaftere Förderfähigkeit der Schulsysteme feststellen. Eine auf Basis der verfügbaren Daten in allen Betrachtungsjahren vergleichsweise niedrige mittlere Testleistung lässt sich für ein Bundesland (Bremen) feststellen, welches durchweg der unteren Gruppe angehört. Veränderungen der Gruppenzugehörigkeit sind insgesamt selten zu beobachten – und wenn es dazu kommt, erfolgt die Änderung der relationalen Position durch Zuordnung in die benachbarte Gruppe. Lediglich für Brandenburg und Sachsen-Anhalt sind auf Basis der verschiedenen Studien sowohl Zuordnungen zur unteren, mittleren und oberen Ländergruppe festzuhalten.

Auf Basis des IQB-Bildungstrends können Aussagen zu Veränderungen von Kompetenzständen von Neuntklässlern zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2015 getroffen werden. Tabelle 7 zeigt die erreichten Mittelwerte im Kompetenzbereich Lesen der Erhebungsjahre 2009 und 2015 sowie die Differenz der Kompetenzpunkte zwischen beiden Erhebungsjahren.

Tabelle 7: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch (IQB-Bildungstrend 2015)

Bundesland	Mittelwert Lesekompetenz 2009	Mittelwert Lesekompetenz 2015	Differenz 2015 - 2009
Baden-Württemberg	521	498	-23
Bayern	525	517	-8
Berlin	496	490	-7
Brandenburg	501	518	17
Bremen	483	470	-13
Hamburg	499	502	3
Hessen	508	498	-10
Mecklenburg-Vorpommern	509	522	13
Niedersachsen	506	503	-3
Nordrhein-Westfalen	506	499	-7
Rheinland-Pfalz	513	501	-11
Saarland	508	500	-7
Sachsen	524	537	12
Sachsen-Anhalt	511	520	9
Schleswig-Holstein	506	521	15
Thüringen	515	522	7
Deutschland	512	506	-6

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 21 im Anhang; Abweichungen durch Rundungen

Mit Blick auf die Kompetenzpunkte lässt sich für die Mehrzahl der Länder wie auch für das Bundesgebiet insgesamt im Bereich Lesen im Fach Deutsch zwischen den Erhebungen von 2009 und 2015 ein Rückgang der im Mittel erreichten Kompetenzen feststellen. Diejenigen Länder mit den höheren Wertzuwächsen werden, mit Ausnahme von Brandenburg (mittlere Gruppe), zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2015 der oberen Ländergruppe zugeordnet (Mittelwert Lesekompetenz 2015; grüne Einfärbung). In umgekehrter Weise werden dagegen, mit einer Ausnahme (Rheinland-Pfalz), die Länder mit den höheren Rückgängen der Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt im Jahr 2015 dann der unteren Ländergruppe zugeordnet. Den deut-

lichsten Rückgang der Kompetenzstände zwischen den beiden Messungen auf Basis der Bildungsstandards verzeichnet mit einem um 23 Punkte niedrigeren Punktwert Baden-Württemberg, gefolgt von Bremen (minus 13 Punkte), Rheinland-Pfalz (minus 11 Punkte) und Hessen (minus 10 Punkte). Demgegenüber erzielen die Länder Brandenburg (plus 17 Punkte), Schleswig-Holstein (plus 15 Punkte), Mecklenburg-Vorpommern (plus 13 Punkte) sowie Sachsen (plus 12 Punkte) die höchsten Zuwächse aller Länder.

Während die ermittelten Unterschiede der Kompetenzstände der Neuntklässler für Sachsen eine Stabilisierung seiner Position in der Rangfolge der Länder bedeuten (in beiden Erhebungen Zuordnung zur oberen Gruppe), verbinden sich damit für Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein (Wechsel von der mittleren in die obere Ländergruppe) sowie Brandenburg (Wechsel von der unteren in die mittlere Ländergruppe) Aufstiege hinsichtlich der Gruppenzuordnungen. Aus den höheren absoluten Rückgängen der Kompetenzstände resultieren für Bremen (untere Gruppe) und Rheinland-Pfalz (mittlere Gruppe) gleichbleibende Gruppenzuordnungen, während für Hessen (Wechsel von der mittleren in die untere Gruppe) und Baden-Württemberg (Wechsel von der oberen in die untere Gruppe) Abstiege in die untere Ländergruppe zu konstatieren sind.

Damit lassen sich auf Grundlage der beschriebenen Ergebnisse der Datenauswertung insgesamt drei Muster der Veränderung von landesbezogenen Kompetenzständen im Bereich Lesen im Fach Deutsch herausarbeiten, die mit einer Dynamik der relativen Position einhergehen:

- Erstens sind Länder zu identifizieren, die aufgrund verhältnismäßig deutlicher Wertzuwächse eine höhere relative Position erreichen (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein).
- Zweitens gibt es Länder, die aufgrund höherer Rückgänge der Kompetenzstände zum zweiten Messzeitpunkt einer niedrigeren Gruppe zugeordnet werden (Hessen und Baden-Württemberg).
- Drittens gibt es mit Bayern (Wechsel von der oberen in die mittlere Gruppe) und Hamburg (Wechsel von der unteren in die mittlere Gruppe) zwei Länder mit weniger auffälligen Wertunterschieden zwischen 2009 und 2015, aus denen aber dennoch ein Gruppenwechsel folgt.

Aber auch Muster stabiler relativer Position, gemessen an den Zuordnungen zu einer der drei Ländergruppen, sind aufzufinden, bisweilen auch Hinweise auf Stabilisierungen:

- Erstens eine Stabilisierung der Zuordnung zur unteren Gruppe aufgrund eines deutlicheren Rückgangs der Kompetenzstände zwischen 2009 und 2015 (Bremen)
- Zweitens eine Stabilisierung der Zuordnung zur oberen Gruppe aufgrund eines deutlicheren Zuwachses der Kompetenzstände (Sachsen)

- Eine stabile Zuordnung zur oberen (Thüringen), mittleren (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt) oder unteren Ländergruppe (Berlin) bei eher mittleren Veränderungen der Kompetenzstände

Erkennbar ist, dass die gestiegenen Kompetenzstände eher in bevölkerungsschwächeren Ländern, zumeist im Osten des Bundesgebiets zu finden sind, wohingegen bevölkerungsstärkere Länder wie Baden-Württemberg und Hessen, aber auch Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen im Erhebungsjahr 2015 geringere Kompetenzstände gegenüber der Testung von 2009 aufweisen. Obgleich dem Rückgang der ermittelten Mittelwerte lediglich für Baden-Württemberg statistische Signifikanz zuzuschreiben ist (Böhme und Hoffmann 2016: 347), weist die Befundlage in eine zukünftig aufmerksam zu beobachtende Richtung.

Leistungstreuung in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz

Die Leistungstreuungen innerhalb der Testpopulation, gemessen an den Standardabweichungen (SD) der Testwerte, geben Auskunft darüber, wie stark die Testwerte um den Mittelwert streuen, und weisen damit auf das Ausmaß von Leistungsunterschieden hin. Aus Sicht des Chancenspiegels sind geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bei zugleich höherer Testleistung ein Merkmal erfolgreicher Schulsysteme (Berkemeyer et al. 2013: 90 f.; vgl. auch die Überlegungen zu Optimalklassen bei Weinert und Helmke 1996 sowie Schwippert 2002). Der Indikator der Leistungstreuung kann als ein Ausweis dafür gelten, wie gut ein Schulsystem alle Schülerinnen und Schüler erreicht: »Im Idealfall gelingt es, durch schulische Lerngelegenheiten mittlere Kompetenzausprägungen auf hohem Niveau bei gleichzeitig geringer Streuung der Kompetenzstände zu gewährleisten« (Böhme und Weirich 2012: 108). Dieser Anspruch ist vereinbar mit dem Differenzprinzip von John Rawls (vgl. Kap. 3), wobei dann zu konkretisieren ist, dass Streuungen durch die überproportionale Anhebung der Leistungen von relativ schwachen Schülern zu reduzieren sind, was sodann intensivere pädagogische Förderung vor allem von Schülern der unteren Kompetenzstufen I und II (vollständiger oder partieller funktionaler Analphabetismus) erfordert.

In der oberen Gruppe sind jeweils die vier Länder zusammengefasst, in denen die Standardabweichungen vergleichsweise gering sind, in der unteren Gruppe die vier Länder mit den höchsten Werten.

Tabelle 8: Leistungsstreuung in der Lesekompetenz und mathematischen Kompetenz in der Primarstufe und Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Schulstufe	Primarstufe			Sekundarstufe I						
Kompetenzdomäne	Lesen		Mathe	Lesen				Mathe		
Studie	IGLU-E 2006	IQB-Ländervergleich 2011	IQB-Ländervergleich 2011	PISA-E 2003	PISA-E 2006	IQB-Ländervergleich 2009	IQB-Bildungstrend 2015	PISA-E 2003	PISA-E 2006	IQB-Ländervergleich 2012
Baden-Württemberg										
Bayern										
Berlin										
Brandenburg										
Bremen										
Hamburg										
Hessen										
Mecklenburg-Vorp.										
Niedersachsen										
Nordrhein-Westfalen										
Rheinland-Pfalz										
Saarland										
Sachsen										
Sachsen-Anhalt										
Schleswig-Holstein										
Thüringen										

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Im Bereich Primarstufe liegen Daten zur Leistungsstreuung aus insgesamt zwei Leistungsstudien vor: eine Studie zur Lesekompetenz und eine Studie zu Lese- und mathematischer Kompetenz, gemessen jeweils bei Viertklässlern. Anders als bezüglich der mittleren Höhe der erreichten Leistungspunkte lassen sich bei der Streuung der Leistungen kaum studienübergreifende Muster erkennen. In einem Land sind die Leistungsstreuungen über die Domänen hinweg in allen Studien gering, vier Länder lassen sich durchgängig in der mittleren Gruppe verorten. In den übrigen Fällen finden sich Zuordnungen zu zwei oder drei unterschiedlichen Gruppen. Vergleichsweise hohe Leistungsstreuungen in allen Studien der Primarstufe finden sich aber in keinem Land.

Daten zur Leistungsstreuung liegen für die Sekundarstufe I aus vier Studien zur Lesekompetenz und drei Studien zur mathematischen Kompetenz der Schülerin-

nen und Schüler vor. Im Bereich Lesekompetenz lassen sich fünf Länder hinsichtlich der gemessenen Leistungsstreuungen studienübergreifend in derselben Gruppe verorten, ein Land davon (Bayern) in der oberen Gruppe, zwei Länder (Berlin, Hamburg) in der unteren Gruppe. Für drei Länder lassen sich in den Studien zur Lesekompetenz Werte für die Leistungsstreuung feststellen, die zu differierenden Zuordnungen führen: zur oberen, mittleren und unteren Gruppe (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen). Eine Korrespondenz hoher Testleistungen mit zugleich niedrigen Standardabweichungen findet sich in einem Fall für alle drei Leistungsstudien im Bereich der Lesekompetenz (Bayern). Der ungünstigere Fall, studienübergreifende niedrige Testleistungen bei zugleich hoher Standardabweichung, kommt ebenfalls einmal vor (Bremen).

Bezogen auf die mathematische Kompetenz von Sekundarstufenschülern finden sich ebenfalls studienübergreifende Zuordnungsmuster zu den Gruppen: Ein Land weist kontinuierlich niedrige, ein Land konstant relativ hohe Leistungsstreuungen auf, während weitere vier Länder durchgehend der mittleren Gruppe angehören. Nur in einem Fall erfolgt die Zuordnung einmal in die untere, zweimal in die obere Gruppe. Schaut man, inwieweit hohe Testleistungen mit niedrigen Standardabweichungen einhergehen, finden sich im Bereich der mathematischen Kompetenz weniger Fälle, wo beides überwiegend miteinander einhergeht, als im Bereich der Lesekompetenz. In zwei Fällen korrespondieren konstant hohe Testleistungen mit überwiegend niedrigen Standardabweichungen – ein im Sinne des Chancenspiegels erfreuliches Ergebnis. Eine konstant niedrige Standardabweichung bei mittleren und niedrigen Testleistungen findet sich in einem Fall. Überwiegend niedrige Testleistungen mit überwiegend hohen Standardabweichungen lassen sich in zwei weiteren Fällen beobachten. Im Bereich der mathematischen Kompetenz fallen zudem zwei Fälle im IQB-Ländervergleich 2012 auf, in denen einmal hohe Testleistungen mit großen Leistungsstreuungen einhergehen (Brandenburg) und niedrige mittlere Leistungen mit einer geringen Leistungsstreuung (Saarland).

Zusammenfassend können bezüglich des Indikators für die Leistungsstreuung, gemessen an der Standardabweichung der mittleren erreichten Testleistungen, unterschiedliche Zuordnungsmuster zwischen Studien der Primarstufe und Studien der Sekundarstufe festgestellt werden. Die Werte der Standardabweichungen führen für die Primarstufe nur selten zu studienübergreifenden Zuordnungen in dieselbe Gruppe, in der Sekundarstufe I ist dies in beiden Domänen dagegen häufiger der Fall.

Eher niedrige Testleistungen, verbunden mit eher hohen Standardabweichungen, scheinen in beiden Domänen, insbesondere der Sekundarstufe I, überwiegend ein Merkmal der Stadtstaaten mit ihren spezifischen Herausforderungen (z. B. die Kumulation bestimmter soziokultureller und ökonomischer Lagen) zu sein. Fälle einer Korrespondenz von überwiegend hohen Testleistungen in der Sekundarstufe I und überwiegend niedrigen Leistungsstreuungen finden sich aber ebenfalls, in der Lesekompetenz etwas häufiger als in der mathematischen Kompetenz.

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

Auf Basis des IQB-Bildungstrends können Aussagen zu Veränderungen von Leistungsstreuungen innerhalb der landesspezifischen Populationen von Neuntklässlern zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2015 getroffen werden. Der Tabelle 9 sind die Werte der Leistungsstreuung (Standardabweichung) der Erhebungsjahre 2009 und 2015 zu entnehmen.

Tabelle 9: Vergleich der Leistungsstreuung im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 (IQB-Bildungstrend 2015)

Bundesland	SD 2009	SD 2015	Differenz 2015 - 2009
Baden-Württemberg	91	96	5
Bayern	93	93	0
Berlin	108	106	-2
Brandenburg	92	91	-1
Bremen	108	107	-1
Hamburg	103	103	0
Hessen	94	97	3
Mecklenburg-Vorpommern	92	90	-2
Niedersachsen	103	86	-17
Nordrhein-Westfalen	93	96	3
Rheinland-Pfalz	96	93	-3
Saarland	97	92	-5
Sachsen	101	83	-18
Sachsen-Anhalt	93	83	-10
Schleswig-Holstein	98	88	-10
Thüringen	89	91	2
Deutschland	96	94	-2

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 21 im Anhang

Betrachtet man die Differenzen der in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards festgestellten Standardabweichungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015, lässt sich zunächst feststellen, dass in der überwiegenden Zahl der Länder das Ausmaß der Streuung zurückgegangen ist. Die Länder, welche vergleichsweise geringe Leistungsstreuungen im Jahr 2015 aufweisen, sind auch diejenigen Länder, in denen sich das Ausmaß der Leistungsstreuung im Vergleich zum Jahr 2009 am stärksten verringert hatte: Niedersachsen (minus 17 Punkte), Sachsen (minus 18 Punkte) sowie Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (jeweils minus 10 Punkte). Obwohl ihre absoluten Streuungswerte sich im Vergleich zu 2015 nur um jeweils wenige Punkte verändert haben, konnten diejenigen Länder, die im Erhebungsjahr 2009 vergleichsweise geringe Leistungsstreuungen aufwies-

sen, ihre relationale Position in der oberen Gruppe allesamt nicht halten und befinden sich 2015 in der mittleren Ländergruppe.

Bezogen auf die Veränderungen absoluter Werte und relationaler Positionen der Länder lassen sich zwei Muster der Veränderung erkennen:

- Erstens gibt es Länder, die aufgrund der vergleichsweise starken Verringerung der Leistungsstreuung zum zweiten Messzeitpunkt eine Position in der oberen Ländergruppe erreichen (Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein).
- Zweitens gibt es Länder, deren absolute Wertausprägungen sich zwar zwischen den beiden Messzeitpunkten nur geringfügig ändern, was jedoch eine Veränderung der relationalen Position (Gruppenwechsel) nach sich zieht (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Thüringen).

Es lassen sich ebenfalls Muster der Stabilität aufzeigen: einerseits, was die Zugehörigkeit zu einer Ländergruppe, andererseits, was die absoluten Wertausprägungen betrifft.

- Erstens lassen sich Länder identifizieren, die in beiden Erhebungen der unteren Gruppe zuzuordnen sind und deren absolute Werte sich nur geringfügig verändert haben (Berlin, Bremen, Hamburg).
- Zweitens finden sich Länder, deren absolute Wertausprägungen weder stärkere Differenzen zwischen beiden Messzeitpunkten offenbaren, noch einen Gruppenwechsel nach sich ziehen (Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass, wenn es zu stärkeren Veränderungen des Ausmaßes der Leistungsstreuung kommt, diese in Richtung einer Abnahme der Werte um bis zu 18 Punkte (Sachsen) erfolgen. Die gemessene maximale Wertezunahme dagegen hat mit plus 5 Punkten Baden-Württemberg vorzuweisen, insgesamt überwiegen recht stabile Streuungswerte zwischen den Erhebungen 2009 und 2015. Die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg zeichnen sich durch eine in beiden Erhebungen vergleichsweise hohe Leistungsstreuung aus.

Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern und Kompetenzerwerb

Die Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung zeigten, dass in Deutschland ein im Vergleich zu anderen Ländern besonders starker Zusammenhang zwischen dem Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern und deren sozialer Herkunft besteht (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Schülerinnen und Schüler, deren Eltern Merkmale eines niedrigeren sozialen Status aufweisen, erreichen niedrigere Kompetenzwerte als Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit höheren sozialen Statusmerkmalen, auch unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten. Die Merkmale

des sozialen Status werden je nach Leistungsstudie unterschiedlich erfasst. Gebräuchlich ist die Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (Erikson, Goldthorpe und Portocarero 1979), wo die Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbeugnisse der Bezugsperson im Haushalt per Fragebogen erhoben wird (=EGP-Extremgruppenvergleich) (Baumert et al. 2002; Prenzel 2008; Köller, Knigge und Tesch 2010; Pant et al. 2013). Eine weitere Variante ist die Betrachtung des sozialen Gradienten, der angibt, um wie viel höher der Kompetenzwert läge, wenn der Kennwert für den Economic, Social and Cultural Status (ESCS) oder des International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI; genutzt wird der höchste Wert der Familie – highest ISEI = HISEI) um eine Standardabweichung höher ausfiele, wobei der Status ebenfalls per Fragebogen erfasst wird (z. B. in Prenzel et al. 2005). In den IGLU-Untersuchungen wird der sozial-kulturelle Hintergrund dagegen über die Anzahl der Bücher im Haushalt ermittelt und zwischen Schülerinnen und Schülern mit mehr oder weniger als 100 Büchern im Haushalt unterschieden (Bos et al. 2008).

Bezogen auf die Primarstufe liegen Daten zum Zusammenhang des Kompetenzerwerbs und der sozialen Herkunft aus insgesamt zwei Leistungsstudien vor: eine Studie zur Lesekompetenz und eine Studie zu Lese- und mathematischer Kompetenz, gemessen jeweils bei Viertklässlern (vgl. Tab. 10). Studienübergreifende Zuordnungsmuster zu einer Gruppe finden sich sehr selten, erwähnenswert ist hier die Zuordnung zur oberen Gruppe in allen Studien in einem Fall (Sachsen). Fälle, wo die relative Position eines Landes Gruppenzuordnungen in zwei verschiedene Gruppen nach sich zieht, kommen am häufigsten vor. Einzelne Fälle zeichnen sich durch Positionierungen in allen drei Gruppen oder in der unteren und oberen Gruppe aus.

Blickt man auf die Sekundarstufe I, liegen Daten zum Zusammenhang von Kompetenzerwerb und der sozialen Herkunft aus vier Untersuchungen zur Lesekompetenz und zwei Untersuchungen zur mathematischen Kompetenz vor. Im Bereich Lesekompetenz liegen für zwei der drei Stadtstaaten keine Daten aus den PISA-Tests vor, weswegen keine Aussagen über Zuordnungsmuster wie in der Primarstufe getroffen werden können. Auf Basis der Testergebnisse studienübergreifend immer der oberen Gruppe zuzuordnen ist in der Sekundarstufe I kein Land, mehrere Länder finden sich aber aufgrund der in drei der vier Studien festgestellten vergleichsweise geringen Kompetenzunterschiede der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen in der oberen Gruppe (Niedersachsen, Sachsen und Sachsen-Anhalt). In einem Fall variiert die Zuordnung zwischen den Studien so stark, dass ein Land in drei unterschiedlichen Gruppen verortet werden kann (Mecklenburg-Vorpommern). Im Bereich der mathematischen Kompetenz variieren die studienübergreifenden Zuordnungen dagegen häufiger so stark, dass gegensätzliche relative Positionen mehrmals vorkommen.

Tabelle 10: Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz/mathematische Kompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Schulstufe	Primarstufe			Sekundarstufe I					
	Lesen		Mathe	Lesen				Mathe	
Kompetenzdomäne	Lesen		Mathe	Lesen				Mathe	
Studie	IGLU-E 2006***	IQB-Ländervergleich 2011*	IQB-Ländervergleich 2011*	PISA-E 2000*	PISA-E 2006*	IQB-Ländervergleich 2009*	IQB-Bildungstrend 2015**	PISA-E 2003**	IQB-Ländervergleich 2012*
Baden-Württemberg									
Bayern									
Berlin									
Brandenburg									
Bremen									
Hamburg									
Hessen									
Mecklenburg-Vorp.									
Niedersachsen									
Nordrhein-Westfalen									
Rheinland-Pfalz									
Saarland									
Sachsen									
Sachsen-Anhalt									
Schleswig-Holstein									
Thüringen									

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

* Variablenbildung über einen EGP-Extremgruppenvergleich, ** den sozialen Gradienten oder *** die Anzahl der Bücher im Haushalt

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Insgesamt lassen die Zuordnungen der deutschen Bundesländer zur oberen, mittleren oder unteren Ländergruppe im Kennwert zum Zusammenhang von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft wenige studienübergreifende Muster erkennen; es zeigt sich aber, dass die Zuordnungen gerade dann differieren, wenn unterschiedliche Operationalisierungen von »sozialer Herkunft« vorliegen. Dann kommt es auch zu entgegengesetzten Gruppenzugehörigkeiten innerhalb einer Schulstufe und Domäne (z. B. Lesekompetenz Primarstufe: IGLU 2006 obere Gruppe/IQB-Ländervergleich 2011 untere Gruppe). Schulstufen-, studien- und domänenübergreifende Zuordnungsmuster lassen sich am ehesten an den relativen Positionierungen der

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

Stadtstaaten ausmachen, wo die verfügbaren Daten eine häufigere Zuordnung zur unteren Gruppe, also zu den Ländern, wo ein stärkerer Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler besteht, nach sich ziehen. Eine überwiegende Positionierung in der oberen Gruppe findet sich in einem Fall über Schulstufen, Studien und Domänen hinweg (Sachsen); dort ist der Zusammenhang von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft in acht von neun herangezogenen Studien vergleichsweise schwach ausgeprägt.

Auf Basis des IQB-Bildungstrends können Aussagen zu Veränderungen des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Kompetenzstände von Schülern zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2015 getroffen werden. Tabelle 11 bildet die Steigung des sozialen Gradienten ab. Der soziale Gradient gibt an, wie viele Kompetenzpunkte eine Schülerin oder ein Schüler mehr erzielen würde, wenn der Index-Wert für den HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), der den sozioökonomischen Status der Familie abbildet, um eine Standardabweichung höher läge. Je höher der Wert des sozialen Gradienten, desto bedeutsamer ist der sozioökonomische Status der Eltern für die gemessenen Schülerkompetenzen.

Tabelle 11: Soziale Gradienten im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich (IQB-Bildungstrend 2015)

Bundesland	Steigung des sozialen Gradienten b 2009	Steigung des sozialen Gradienten b 2015	Differenz 2015 – 2009
Baden-Württemberg	36	33	-3
Bayern	35	29	-7
Berlin*	44	40	-4
Brandenburg	27	35	8
Bremen	43	37	-5
Hamburg*	39	40	1
Hessen	32	33	1
Mecklenburg-Vorpommern	32	24	-8
Niedersachsen	35	24	-11
Nordrhein-Westfalen	33	33	0
Rheinland-Pfalz	31	25	-6
Saarland*	38	25	-12
Sachsen	31	27	-4
Sachsen-Anhalt	31	27	-4
Schleswig-Holstein	29	28	-1
Thüringen	26	27	1
Deutschland	34	31	-3

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

* Die Werte stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 21 im Anhang; Abweichungen durch Rundungen

Der Blick auf die Steigungen des sozialen Gradienten zeigt, dass dieser in der weit überwiegenden Zahl der Länder und auch in Deutschland insgesamt im Jahr 2015 niedriger liegt als im Jahr 2009. Länder, in denen sich die Steigung im Vergleich zu anderen Ländern besonders stark verringert hat, konnten im Jahr 2015 zumeist der oberen Ländergruppe zugeordnet werden (mit Ausnahme von Bayern): Mecklenburg-Vorpommern (minus 8 Punkte), Niedersachsen (minus 11 Punkte) und das Saarland (minus 12 Punkte). Diese Länder wiesen also 2015 auch vergleichsweise geringe Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Kompetenzstände auf. Für das Saarland bedeutet der Rückgang zugleich einen Wechsel von der unteren Ländergruppe (2009) in die obere Ländergruppe (2015). Länder, die bezogen auf das Erhebungsjahr 2009 aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Steigungen des sozialen Gradienten der oberen Gruppe zugeordnet werden konnten, finden sich (mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz) im Jahr 2015, trotz teilweise gesunkener absoluter Werte nicht in mehr in dieser Gruppe. Auffällig ist hierbei die Wertveränderung des Landes Brandenburg, dem einzigen Land aus der oberen Gruppe des Jahres 2009, in dem die Steigung des sozialen Gradienten anwächst, sodass es 2015 der unteren Gruppe der Länder mit höheren Steigungen des Gradienten angehört. In mehreren Ländern sinken die Werte des sozialen Gradienten im Vergleich zu 2009, ohne dass diese Veränderung einen Gruppenwechsel im Jahr 2015 nach sich zieht (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Bremen). Mehr Stabilität herrscht bei Ländern, die im Jahr 2009 der unteren Ländergruppe angehört haben. Drei der vier Länder (Berlin, Bremen und Hamburg) finden sich auch 2015 in der unteren Gruppe wieder, aber nur für Hamburg bedeutet die Differenz der Werte von 2015 und 2009 (plus 1 Punkt) auch eine Zuordnung zur unteren Gruppe mit höheren Differenzwerten. Neben Hamburg und Brandenburg finden sich auch Hessen und Thüringen in dieser Gruppe. Muster der Veränderung zeigen sich insbesondere bei:

- Ländern, die 2009 der oberen Gruppe angehört haben und 2015 der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen)
- Ländern, deren absolute Werte sinken, ohne dass dies zu einem Gruppenwechsel führt (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Bremen)
- Ländern, deren Werte so stark steigen (Brandenburg) oder sinken (Saarland), dass ein Gruppenwechsel über zwei Gruppen hinweg erfolgt

Muster der Stabilität werden deutlich bei:

- Ländern, die zu beiden Erhebungszeitpunkten derselben Ländergruppe angehören (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen)
- Ländern, in denen die Differenzen der Steigung des sozialen Gradienten beider Erhebungszeitpunkte sehr gering (minus/plus 1 oder null) ausgeprägt sind (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Thüringen)

Zusammenfassend kann hinsichtlich von Veränderungen der Steigung des sozialen Gradienten zwischen 2009 und 2015 beobachtet werden, dass dieser in der Mehrzahl der Länder sinkt oder stabil bleibt. Nur in einem Fall kommt es zu einem stärkeren Anstieg (Brandenburg). Die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg weisen in beiden Erhebungen höhere Werte des sozialen Gradienten und damit vergleichsweise starke Einflüsse der sozialen Herkunft der Schüler auf die gemessenen Kompetenzstände auf.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb

Neben dem in Deutschland vergleichsweise starken Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb war ein weiterer bedeutsamer Befund der ersten PISA-Studie, dass die Leistungsrückstände zwischen Schülern aus Migrationsfamilien und Schülern, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, in allen untersuchten Kompetenzbereichen beträchtlich sind (Baumert und Schümer 2002: 202). Auch in den zeitlich auf PISA 2000 folgenden Leistungsstudien in der Primar- und Sekundarstufe lassen sich Differenzen zwischen diesen Gruppen feststellen, so etwa in der Lesegrundschuluntersuchung IGLU 2006, bei der die Differenz der erreichten Testpunkte zwischen Kindern, deren Eltern im Ausland geboren sind, und Kindern mit in Deutschland geborenen Eltern etwa einem Lernjahr entspricht (Schwippert, Hornberg und Goy 2008: 118).

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund nicht als homogene Gruppe angenommen werden kann; es wäre daher irreführend, wie Ditton und Aulinger (2011) herausstellen, »verallgemeinernd von schlechten schulischen Leistungen der Migrantenkinder oder einer generellen Benachteiligung bezüglich der Bildungsteilhabe auszugehen« (ebd.: 112). Als wichtigste Faktoren für das Ausmaß der Unterschiede im Bereich Lesekompetenz können die Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie, die Verweildauer des oder der Jugendlichen in Deutschland und die Umgangssprache in der Familie gelten (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 378 f.).

Die Erfassung des Migrationsstatus, erfolgt über die Erhebung des Geburtslandes der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, wobei mindestens folgende Unterscheidungen getroffen werden: Kinder bzw. Jugendliche ohne Migrationshintergrund, Kinder bzw. Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Kinder bzw. Jugendliche, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind. Der Leistungsrückstand variiert zwischen diesen Gruppen. Am größten ist die Differenz zwischen Kindern bzw. Jugendlichen mit im Ausland geborenen Eltern und denen mit in Deutschland geborenen Eltern, während der Rückstand bei Schülern mit einem im Testland geborenen Elternteil insgesamt nur wenig von den Ergebnissen der Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern abweicht (vgl. z. B. für die Lesekompetenz in Deutsch und Englisch Böhme et al. 2010: 207 ff. und für Lesen und naturwissenschaftliche Bildung Walter und Taskinen 2008: 363 ff.).

Als Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten im Chancenspiegel alle Heranwachsenden mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Ergebnisse aus den PISA-Studien werden nur für Länder mit einem Zuwandereranteil von mehr als fünf Prozent berichtet. In den IQB-Ländervergleichsuntersuchungen liegt der Schwellenwert doppelt so hoch; Ergebnisse aus Ländern mit Zuwandereranteilen unter zehn Prozent werden nicht berichtet, da verlässliche Aussagen zu den Leistungsdifferenzen zwischen den beiden Schülergruppen auf dieser Datenbasis nicht möglich sind (vgl. z. B. Böhme et al. 2010: 215). Dies betrifft die ostdeutschen Bundesländer in allen PISA- und IQB-Vergleichsstudien; von den westdeutschen Bundesländern wird Schleswig-Holstein in den Ländervergleichstests des IQB ausgeschlossen. Der Ausschluss dieser Länder hat Folgen für das Gruppierungsverfahren, auf dem die hier vorgestellten Ergebnisse basieren. Die Gruppenbildung erfolgt mit den verbliebenen Ländern, sodass die Zahl der Länder je Gruppe entsprechend verringert wird.

Daten zum Zusammenhang von Kompetenzerwerb und Migrationsstatus in der Primarstufe liegen aus insgesamt zwei Leistungsstudien vor: eine Studie zur Lesekompetenz und eine Studie zu Lese- und mathematischer Kompetenz, gemessen jeweils bei Viertklässlern (vgl. Tab. 12). Außer in der Grundschulleseuntersuchung IGLU 2006 wurden die Ergebnisse von Ländern, in denen der Anteil von Zuwanderern unter fünf bzw. zehn Prozent liegt, ausgeschlossen. Die Leistungsdifferenzen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in den ostdeutschen Bundesländern (IGLU 2006) führen mit Ausnahme eines Landes (Thüringen) zu Positionierungen in der mittleren oder oberen Gruppe. Studien- und domänenübergreifende Zuordnungsmuster zu einer Gruppe lassen sich im Primarstufenbereich nicht finden, im Gegenteil: Die Zuordnung variiert vergleichsweise stark zwischen den Studien, sodass auch Zuordnungen eines Landes zu den Extremgruppen in drei der verbliebenen zehn Länder vorkommen. Eine in beiden Leseuntersuchungen geringe Differenz der Leistungen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund findet sich in einem Land (Nordrhein-Westfalen), in einem Fall ziehen die Differenzen eine zweimalige Zuordnung in die untere Gruppe nach sich (Berlin).

Bezogen auf die Sekundarstufe können Daten aus vier Untersuchungen zur Lesekompetenz und drei Untersuchungen zur mathematischen Kompetenz für die Darstellung der Leistungsdifferenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund herangezogen werden. Von acht Bundesländern liegen im Bereich der Lesekompetenz Daten aus allen vier Studien vor. Häufungen günstiger Gruppenzuordnungen finden sich selten; allerdings kommt es auch nicht zu Häufungen ungünstiger Zuordnungen über Studien hinweg. Ein Land kann in jeder der Untersuchungen zur Lesekompetenz in der Sekundarstufe der oberen Ländergruppe zugeordnet werden (Rheinland-Pfalz).

Tabelle 12: Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Primarstufe und der Sekundarstufe I in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Schulstufe	Primarstufe			Sekundarstufe I						
Kompetenzdomäne	Lesen		Mathe	Lesen				Mathe		
Studie	IGLU-E 2006 *	IQB-Ländervergleich 2011**	IQB-Ländervergleich 2011**	PISA-E 2000 *	PISA-E 2003*	IQB-Ländervergleich 2009***	IQB-Bildungstrend 2015**	PISA-E 2000 *	PISA-E 2003 *	IQB-Ländervergleich 2012**
Baden-Württemberg	obere Gruppe	mittlere Gruppe								
Bayern		mittlere Gruppe		mittlere Gruppe				mittlere Gruppe	obere Gruppe	mittlere Gruppe
Berlin	obere Gruppe	obere Gruppe	obere Gruppe	Daten nicht angegeben		obere Gruppe	obere Gruppe	Daten nicht angegeben		
Brandenburg	mittlere Gruppe						obere Gruppe			
Bremen			obere Gruppe	obere Gruppe						obere Gruppe
Hamburg				Daten nicht angegeben		obere Gruppe	obere Gruppe	Daten nicht angegeben		
Hessen		obere Gruppe		mittlere Gruppe	obere Gruppe			mittlere Gruppe	obere Gruppe	mittlere Gruppe
Mecklenburg-Vorp.		Daten nicht angegeben	Daten nicht angegeben	Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben
Niedersachsen					mittlere Gruppe	mittlere Gruppe			mittlere Gruppe	mittlere Gruppe
Nordrhein-Westfalen	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	obere Gruppe		mittlere Gruppe	obere Gruppe			
Rheinland-Pfalz	obere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe	obere Gruppe	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe
Saarland			mittlere Gruppe				mittlere Gruppe	obere Gruppe	mittlere Gruppe	obere Gruppe
Sachsen		Daten nicht angegeben	Daten nicht angegeben	Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben	mittlere Gruppe	Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben
Sachsen-Anhalt	mittlere Gruppe						mittlere Gruppe	Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben
Schleswig-Holstein	mittlere Gruppe	Daten nicht angegeben	Daten nicht angegeben		mittlere Gruppe	Daten nicht angegeben		mittlere Gruppe		Daten nicht angegeben
Thüringen	obere Gruppe					Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben		Daten nicht angegeben

In den PISA-Tests werden Länder, in denen der Zuwandereranteil unter fünf Prozent liegt, nicht berichtet. In den IQB-Ländervergleichen werden Länder, in denen der Anteil an Zuwanderern unter zehn Prozent liegt, nicht berichtet.

* Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland oder selbst im Ausland geboren

** Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland oder selbst im Ausland geboren (eigene Berechnung aus dem Mittelwert der Testleistungen von Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen)

*** Beide Elternteile im Ausland oder der/die Jugendliche und beide Elternteile im Ausland geboren

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

In zwei Ländern führen die gemessenen Leistungsdifferenzen im Kompetenzbereich Lesen zwischen Sekundarstufenschülern mit und ohne Migrationshintergrund zu Zuordnungen in die untere, mittlere und obere Gruppe (Hessen, Nordrhein-Westfalen), was ein Ausweis für eine größere Variabilität der gemessenen Leis-

tungsdifferenzen zwischen Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund ist. Etwas häufiger zeigt sich eine divergente Zuordnung im Bereich der mathematischen Kompetenz von Sekundarstufenschülern. Die Zuordnung eines Landes zu jeweils beiden Extremgruppen findet sich in vier von acht Fällen mit vollständigen Daten, was ein Hinweis darauf ist, dass sich die Höhe der gemessenen Leistungsdifferenzen zwischen den Studien vergleichsweise stark unterscheiden kann.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich aufgrund des Fehlens von Daten einiger Länder hinsichtlich der Leistungsdifferenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den Domänen Lesen und mathematische Kompetenz kein vollständiges Bild der deutschen Bundesländer ergibt. Anders als bei den anderen Indikatoren zur Kompetenzförderung lässt sich hier auch keine Häufung der Zuordnung der Stadtstaaten zur unteren Gruppe feststellen, diese befinden sich studien-, schulstufen- und domänenübergreifend überwiegend in der mittleren Ländergruppe.

Insgesamt bietet sich ein Bild vergleichsweise divergenter Zuordnungen, auffällige Zuordnungsmuster über alle Studien hinweg fehlen, was auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Operationalisierungen des Migrationshintergrundes betrachtet werden muss.

Auf Basis des IQB-Bildungstrends können Aussagen zu Veränderungen der Unterschiede zwischen den Kompetenzständen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2015 getroffen werden. Tabelle 13 zeigt die mit dem IQB-Bildungstrend ermittelten Differenzen der Kompetenzunterschiede von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Bereich Lesen des Faches Deutsch zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2015. Verglichen werden die erreichten Mittelwerte von Jugendlichen, deren Eltern in Deutschland geboren sind, und Jugendlichen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

Betrachtet man die Veränderung der Leistungsdifferenzen zwischen den Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund zwischen 2009 und 2015, so zeigen sich tendenziell abnehmende Differenzen: Die Mehrzahl der Bundesländer verzeichnet im Erhebungsjahr 2015 geringere Kompetenzunterschiede zwischen den fokussierten Schülergruppen als noch im Jahr 2009. Von denjenigen Ländern mit höheren Differenzabnahmen zwischen den beiden Messzeitpunkten werden, mit Ausnahme von Niedersachsen (minus 14 Punkte), mit Blick auf das Jahr 2015 alle der oberen Ländergruppe mit vergleichsweise geringen Differenzen zwischen den Schülergruppen nach deren Migrationshintergrund (Rheinland-Pfalz und Saarland jeweils minus 20 Punkte) zugeordnet. Nur eines dieser Länder (Sachsen, minus 13 Punkte) wird auch angesichts der Ergebnisse der Erhebung des Jahres 2009 dieser Gruppe zugeordnet. In sechs Bundesländern dagegen steigen die Differenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten an (Brandenburg plus 42 Punkte, Hamburg plus 12 Punkte, Mecklenburg-Vorpommern plus 32 Punkte, Nordrhein-Westfalen plus 2 Punkte, Sachsen-Anhalt plus 16 Punkte und Thüringen plus 15 Punkte). Ausgenommen Hamburg und Nordrhein-Westfalen gehören diese Länder der unteren Ländergruppe mit einer vergleichsweise starken Zunahme der Differenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten an.

Tabelle 13: Differenzen der Mittelwerte der erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund

Bundesland	Differenz der Kompetenzstände zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (2009)	Differenz der Kompetenzstände zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (2015)	Differenz zwischen den Differenzwerten der Jahre 2009 und 2015
Baden-Württemberg	-48	-39	-9
Bayern	-47	-41	-7
Berlin*	-66	-61	-5
Brandenburg	-17	-59	42
Bremen	-48	-42	-6
Hamburg*	-53	-65	12
Hessen	-49	-48	-1
Mecklenburg-Vorp.	-10	-41	32
Niedersachsen	-48	-35	-14
Nordrhein-Westfalen	-49	-51	2
Rheinland-Pfalz	-47	-27	-20
Saarland*	-40	-21	-20
Sachsen	-29	-16	-13
Sachsen-Anhalt	0	-16	16
Schleswig-Holstein	-42	-38	-5
Thüringen	-32	-46	15
Deutschland	-47	-44	-3

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

* Die Werte stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 21 im Anhang; Abweichungen durch Rundungen

Zudem werden Auffälligkeiten sichtbar, betrachtet man die Veränderung der absoluten Differenzwerte sowie die jeweilige relationale Position der Länder. Drei der Länder mit der stärksten Wertzunahme (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt) gehörten im Jahr 2009 noch zur oberen Ländergruppe mit vergleichsweise geringen Differenzen in den Kompetenzständen der Schülergruppen nach Migrationsstatus, Sachsen-Anhalt sogar in beiden Erhebungsjahren. Sachsens Differenzzunahme zwischen den Erhebungsjahren ist also vergleichsweise hoch bei zugleich vergleichsweise geringen Differenzwerten 2009 und 2015. Eine Stabilität der Gruppenzugehörigkeit zur unteren Gruppe zeigt sich für Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen 2009 und 2015; die Veränderungen der Differenzwerte zwischen beiden Erhebungsjahren ziehen für alle drei Länder eine Zugehörigkeit zur mittleren Ländergruppe nach sich.

Muster der Stabilität zeigen sich vor allem hinsichtlich der relationalen Position der Länder (Gruppenzugehörigkeit) in den Jahren 2009 und 2015. Elf der sechzehn Bundesländer behalten ihre relationale Position von 2009 auch im Jahr 2015 bei: in der oberen Gruppe Sachsen und Sachsen-Anhalt, in der mittleren Gruppe Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen sowie in der unteren Gruppe Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des Indikators, der Auskunft über die Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gibt, sagen, dass Veränderungen unterschiedlichen Ausmaßes in beide Richtungen vorkommen, wobei eine Abnahme der Differenzen aber überwiegt. In einzelnen Fällen kommt es zu einer vergleichsweise starken Zu- bzw. Abnahme der Differenzen.

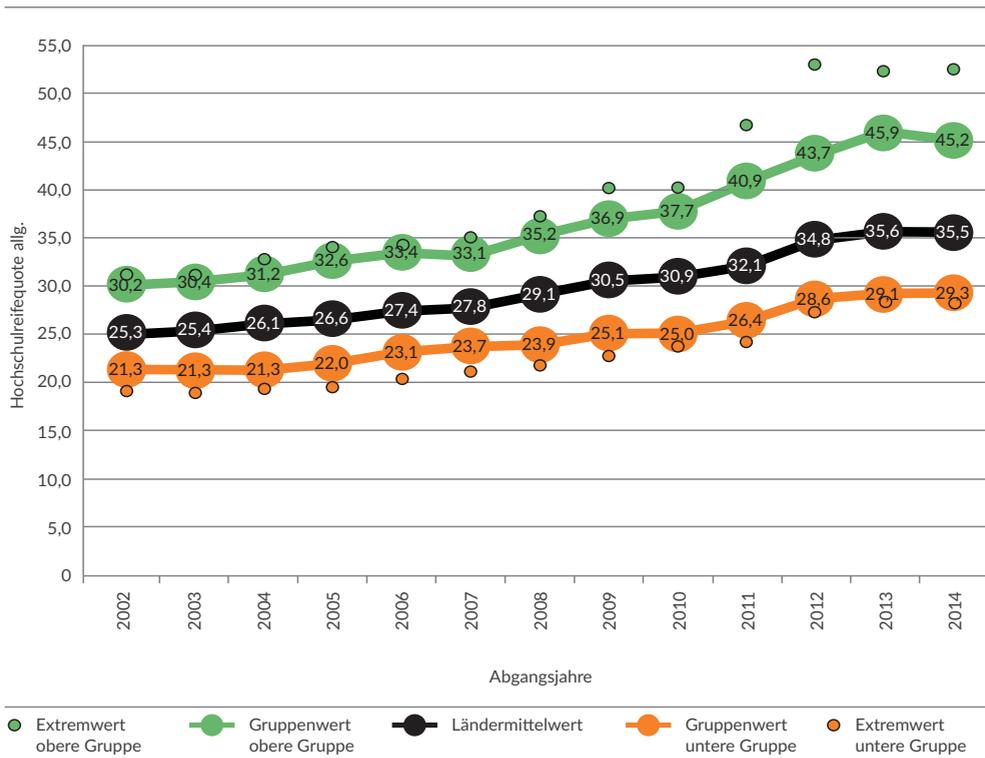
6.5 Zur Zertifikatsvergabe der deutschen Schulsysteme

Im Vergleich zu den anderen Dimensionen ist das Forschungsaufkommen zur Zertifikatsvergabe in den vergangenen Jahren eher als gering einzuschätzen. Wie die Chancen auf das Abitur stehen, wird häufig im Zusammenhang mit der verfügbaren Schulzeit diskutiert und erforscht (Kühn et al. 2013; Kühn 2014). Welche Merkmale von Bildungsverläufen entscheidend für einen Schulabschluss oder das Verlassen der Schule ohne (Hauptschul-)Abschluss sind, kann unterdessen mit Daten der allgemeinen Schulstatistik analysiert werden (Kühne 2015).

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Der mittlere Anteilswert derjenigen Absolventen, die in den deutschen Ländern die allgemeinbildenden Schulen mit einer Hochschulreife verlassen, bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung, steigt zwischen den Abschlussjahren 2002 und 2012 konsequent an, stagniert dann aber in den letzten zwei Betrachtungsjahren (Abb. 13; vgl. auch Tab. 11 im Anhang). Erwirbt im Jahr 2002 durchschnittlich noch ein Anteil von rund einem Viertel der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter die Hochschulreife an einer Schule des allgemeinbildenden Schulwesens, liegt dieser Anteil im Jahr 2014 bei 35,5 Prozent. Der Zuwachs im Betrachtungszeitraum über alle 16 Länder hinweg beträgt insgesamt rund zehn Prozentpunkte. Mit 34,1 Prozent liegt die Hochschulreifequote bezogen auf die bundesdeutsche Population und damit ohne Differenzierung nach Ländern im Abgangsjahr 2014 unterhalb des Ländermittelwerts und wurde gegenüber dem Abgangsjahr 2002 um 9,3 Prozentpunkte gesteigert.

Abbildung 13: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen* Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2002 bis 2014/** (Hochschulreifequote allg.)**



* In den Jahren 2002 bis 2005 liegt den Berechnungen der Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter zugrunde.

** In den folgenden Abschlussjahren wurden den Berechnungen wegen doppelter Abiturjahrgänge die Daten des Vorjahres zugrunde gelegt: Sachsen-Anhalt 2007; Mecklenburg-Vorpommern 2008; Saarland 2009; Hamburg 2010; Niedersachsen und Bayern 2011; Baden-Württemberg, Bremen und Berlin 2012 sowie Nordrhein-Westfalen 2013. In den Jahren 2012, 2013 und 2014 wurden in Hessen verstärkte Abiturjahrgänge entlassen, daher werden für diese Jahre die Daten des Jahres 2011 verwendet. Zudem werden für folgende Fälle und Jahre aufgrund von fehlenden Werten in den Statistiken Vorjahresdaten genutzt: Niedersachsen 2007; Hessen 2007; Brandenburg 2012.

*** Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird seit dem Abgangsjahr 2013 in allen Bundesländern als mittlerer Abschluss nachgewiesen (in Sachsen-Anhalt schon seit 2012), was zur Folge hat, dass Personen mit diesem Merkmal statistisch nicht mehr als Absolventen mit Hochschulreife erfasst werden.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Die Veränderung der Werte auf Ländergruppenebene folgt jeweils weitgehend einem Wachstumsmuster. Liegt der durchschnittliche Hochschulreifeanteil in der unteren Ländergruppe im Jahr 2002 noch bei 21,3 Prozent, steigt er bis 2014 auf 29,3 Prozent, was einer Zunahme von 8,0 Prozentpunkten entspricht. Der Mittelwert der Länder der oberen Gruppe steigt indessen um 15 Prozentpunkte deutlicher: von 30,2 Prozent (2002) auf 45,2 Prozent (2014). Die Spannweite zwischen den Ländergruppenwerten vergrößert sich im Betrachtungszeitraum von ca. 9 Prozentpunkten (2002) auf ca. 16 Prozentpunkte (2014).

Die Lage der jeweils höchsten und niedrigsten Werte der Verteilung auf Einzelländerebene (Extremwerte) unterstreicht diese divergierenden Trends ebenfalls. Insgesamt vergrößern sich die Abstände der oberen und unteren Extremwerte im Zeitverlauf um 12,7 Prozentpunkte von 11,7 Prozentpunkten auf 24,4 Prozentpunkte innerhalb des hier herangezogenen Betrachtungszeitraums.

Zusammengefasst lässt sich in allen deutschen Bundesländern eine Tendenz zu höheren Anteilen an Absolventen mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung konstatieren, wobei die Werte ab dem Abschlussjahr 2013 nicht mehr steigen. Trotz dieses allgemeinen Wachstumstrends bezüglich der Absolventen mit Hochschulreife muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass die Unterschiede zwischen den deutschen Ländern in Bezug auf diesen Kennwert im Zeitverlauf zugenommen haben, wie die sich vergrößernden Spannweiten zwischen den Ländergruppen und den Extremwerten verdeutlichen.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Betrachtet man den Hochschulreifeanteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung bezogen auf allgemeinbildende und berufliche Schulen zusammen, weist dieser erwartungsgemäß höhere Werte auf als der zuvor dargestellte Indikator, mit dem allein die Hochschulreifeabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen erfasst wurden. Die durchschnittliche Hochschulreifequote der deutschen Bundesländer liegt im Abschlussjahr 2002 bei 37,5 Prozent, steigt im Zeitverlauf kontinuierlich auf ein Maximum von 52,3 Prozent in den Jahren 2012 und 2013 und sinkt im Folgejahr 2014 auf 51,4 Prozent (Abb. 14; vgl. auch Tab. 12 im Anhang). Der Gesamtzuwachs im Betrachtungszeitraum beträgt knapp 14 Prozentpunkte. Die auf Ebene der bundesdeutschen Population berechnete Quote der Hochschulreifeabsolventen des allgemeinen und beruflichen Schulwesens liegt im Schuljahr 2014/15 bei 52,2 Prozent und damit um 14 Prozentpunkte höher als noch zu Beginn des Betrachtungszeitraums.

Für die Werte der Ländergruppen lassen sich im Zeitverlauf ähnliche Verlaufsmuster ermitteln. Die mittleren Anteile beider Gruppen steigen bis zum Abschlussjahr 2009 kontinuierlich an. In der oberen Gruppe wird im Jahr 2012, nach einer relativ markanten Wertsteigerung zwischen 2010 und 2012, ein in Bezug auf den Betrachtungszeitraum maximaler Anteil von 62,0 Prozent erreicht; anschließend sinken die Werte wieder. Dieser Verlauf ist gleichbedeutend mit einem Gesamtzuwachs von 15,4 Prozentpunkten zwischen 2002 und 2014 (von 43,9 Prozent 2002 auf 59,3 Prozent 2014). Die Wertefolge der unteren Gruppe zeigt ebenfalls im Jahr 2012 ein Maximum (43,6 %) und fällt dann in den Folgejahren wieder ab, sodass der Anteil von Absolventen mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Jahr 2014 noch 41,8 Prozent beträgt (Gesamtzuwachs 10,5 Prozentpunkte).

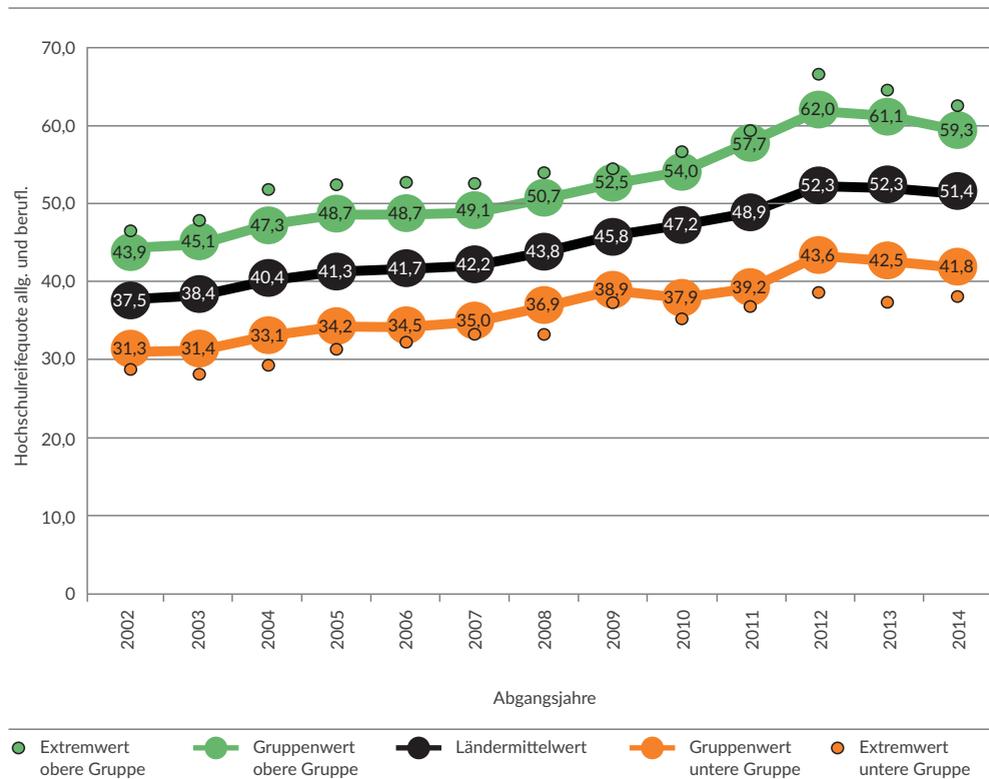
Die Spannweite zwischen den Werten der oberen und unteren Gruppe steigt im Zeitverlauf an: Sie beträgt 2002 noch 12,6 Prozentpunkte und 2014 sind es 17,5 Pro-

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

zentpunkte, was einer Vergrößerung um 4,9 Prozentpunkte entspricht. Generell erweist sich das Ausmaß der Wertabstände zwischen oberer und unterer Ländergruppe im Betrachtungszeitraum als relativ persistent.

Ein Blick auf die jeweils höchsten und niedrigsten Einzelwerte der Verteilung (Extremwerte) zeigt, dass auch deren Spannweiten über den Beobachtungszeitraum

Abbildung 14: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen* Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2002 bis 2014/** (Hochschulreifequote allg. und berufl.)**



* In den Jahren 2002 bis 2005 liegt den Berechnungen der Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter zugrunde.

** In den folgenden Abschlussjahren wurden den Berechnungen wegen doppelter Abiturjahrgänge die Daten des Vorjahres zugrunde gelegt: Sachsen-Anhalt 2007; Mecklenburg-Vorpommern 2008; Saarland 2009; Hamburg 2010; Niedersachsen und Bayern 2011; Baden-Württemberg, Bremen und Berlin 2012 sowie Nordrhein-Westfalen 2013. In den Jahren 2012, 2013 und 2014 wurden in Hessen verstärkte Abiturjahrgänge entlassen, daher werden für diese Jahre die Daten des Jahres 2011 verwendet. Zudem werden für folgende Fälle und Jahre aufgrund von fehlenden Werten in den Statistiken Vorjahresdaten genutzt: Niedersachsen 2007; Hessen 2007; Brandenburg 2012.

*** Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird seit dem Abgangsjahr 2013 in allen Bundesländern als mittlerer Abschluss nachgewiesen (in Sachsen-Anhalt schon seit 2012), was zur Folge hat, dass Personen mit diesem Merkmal statistisch nicht mehr als Absolventen mit Hochschulreife erfasst werden.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

steigen: von 17,6 Prozentpunkten im Jahr 2002 auf 24,4 Prozentpunkte im Jahr 2014, was einer Zunahme um 6,8 Prozentpunkte entspricht.

Zusammenfassend lässt sich der Trend zu steigenden Anteilen an Absolventen mit Hochschulreife auch an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung konstatieren, die die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen verlassen. Es fällt jedoch auf, dass die Absolventenanteile in den letzten zwei Betrachtungsjahren wieder leicht zurückgehen. Dieser Rückgang dürfte aber auch eine Ursache in der seit dem Abschlussjahr 2013 veränderten statistischen Zählweise der Absolventen mit Fachhochschulreife haben: Der Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife wird seitdem in allen Bundesländern als mittlerer Abschluss nachgewiesen, in Sachsen-Anhalt bereits seit dem Abschlussjahr 2012.⁸

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Der Anteil derjenigen Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss aufzuweisen, gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, sinkt im Betrachtungszeitraum bezogen auf den durchschnittlichen Wert der deutschen Länder von 10,0 Prozent im Abschlussjahr 2002 auf 6,7 Prozent im Jahr 2014, was einem Rückgang um 3,3 Prozentpunkte entspricht (Abb. 15; vgl. auch Tab. 13 im Anhang). Bezogen auf die bundesdeutsche Population beträgt der Anteil von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss im Jahr 2014 dagegen nur 5,8 Prozent; dies entspricht einem Rückgang um 3,4 Prozentpunkte gegenüber dem Ausgangsjahr 2002.

Der Blick auf die obere und untere Gruppe, die die Länder mit höheren und niedrigeren Abgängerquoten repräsentieren, zeigt differierende Veränderungsmuster. Die obere Gruppe der Länder mit niedrigeren Abgängerquoten weist in ihrem sinkenden Verlauf ein ganz ähnliches Muster auf wie der mittlere Anteilswert aller deutschen Bundesländer. Im Abschlussjahr 2002 betrug der mittlere Anteil der Abgänger der oberen Gruppe 8,0 Prozent; 2014 waren es noch 4,8 Prozent, was einem Rückgang um 3,2 Prozentpunkte entspricht. Mit einer hiervon abweichenden Dynamik verändern sich die Mittelwerte der unteren Ländergruppe: Zwar ist auch hier ein Trend zu insgesamt sinkenden Werten zu beobachten, doch sind Schwankungen zwischen den Jahren 2004 und 2008 erkennbar. Liegt die Abgängerquote in der unteren Gruppe in den ersten drei Jahren des Beobachtungszeitraums noch um die zwölf Prozent, fällt der Wert im Jahr 2005 auf 10,7 Prozent und steigt anschließend auf einen Maximalwert von 13 Prozent im Jahr 2008. In den Folgejahren sinken auch die Werte der unteren Gruppe konsequent auf 8,9 Prozent am Ende des Beobachtungszeitraums, was dann einem Gesamtrückgang von 3,3 Prozentpunkten entspricht. Der jeweilige Abstand der Gruppenwerte der oberen und unteren Gruppe

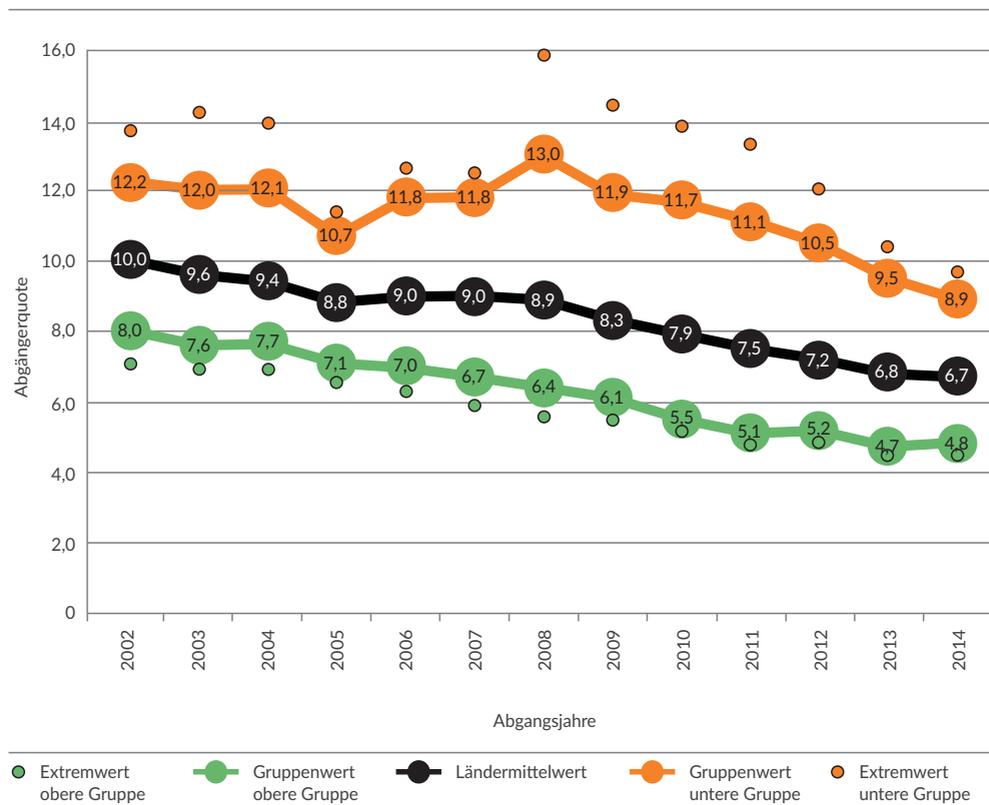
8 Es ist nicht möglich, diese Schülergruppe aus den Berechnungen der Vorjahreswerte zu eliminieren, da sie zuvor nicht gesondert statistisch erfasst und ausgewiesen wurde.

II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002

(Spannweite) verringert sich im Vergleich der Jahre 2002 und 2014 demzufolge weniger stark, als es das zwischenzeitliche Auseinanderdriften anzeigte.

Die jeweils höchsten und niedrigsten Einzelwerte der Verteilung (Extremwerte) zeigen im Zeitverlauf divergierende Veränderungsmuster. Betrachtet man die Veränderung des jeweiligen Abstandes zwischen höchstem und niedrigstem Wert, steigt dieser zunächst auf ein Maximum von 10,2 Prozentpunkten in 2008, sinkt anschließend aber kontinuierlich auf 5,2 Prozentpunkte in 2014. Vor allem der jeweils höchste Wert der Verteilung weist kein einheitliches Muster der Veränderung auf.

Abbildung 15: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen* Wohnbevölkerung, 2002 bis 2014 (Abgängerquote)



* In den Jahren 2002 bis 2005 liegt den Berechnungen der Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter zugrunde. Ab 2006 wurde der Anteil der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren zur Berechnung benutzt, jeweils mit Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres.

Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zusammenfassend kann bezüglich des Anteils an Abgängern des allgemeinbildenden Schulwesens, bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung, ein Trend hin zu sinkenden Werten beobachtet werden, wobei allerdings nicht für alle Länder gleichermaßen starke Rückgänge zu verzeichnen sind, wie die Spannweiten zwischen oberer und unterer Gruppe sowie zwischen den Extremwerten im Zeitverlauf zei-

gen. Spätestens aber ab dem Abschlussjahr 2008 weisen alle hier berücksichtigten Beobachtungseinheiten die gleiche Richtung der Wertveränderungen auf, nämlich hin zu niedrigeren Abgängerquoten.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

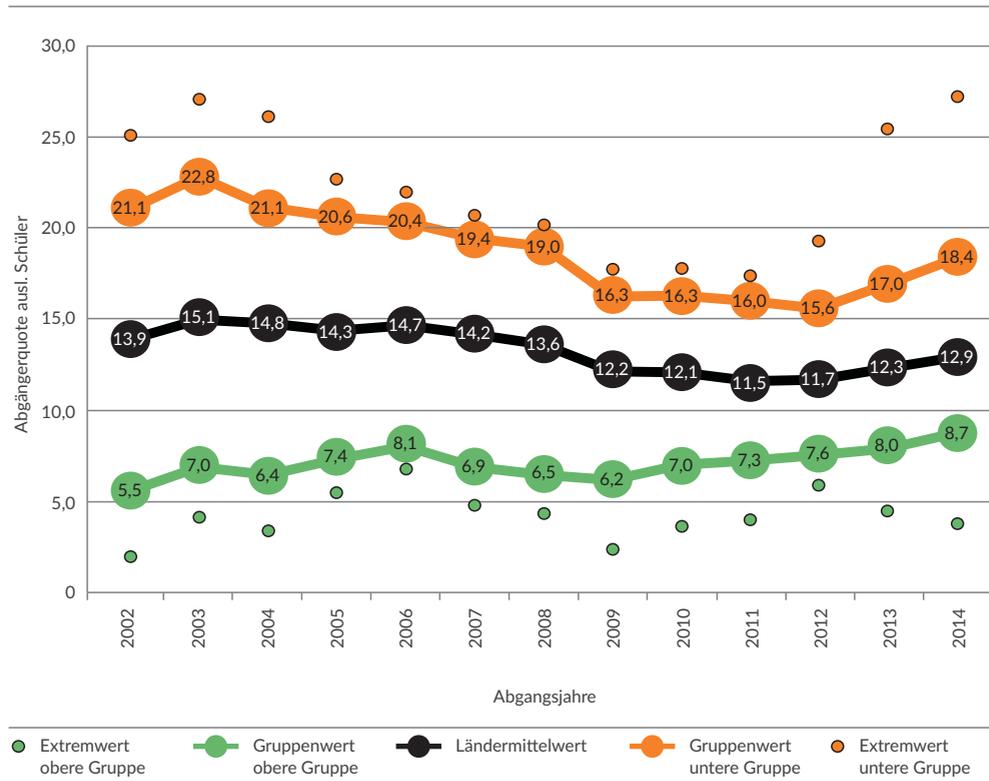
Der Anteil ausländischer Abgänger an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, denen im allgemeinbildenden Schulsystem nicht mindestens ein Hauptschulabschluss vergeben wurde, verringert sich bezogen auf den gesamten Beobachtungszeitraum und den durchschnittlichen Wert aller Länder gegenüber dem Indikator, der alle Schüler unabhängig von ihrem Ausländerstatus einbezieht, eher geringfügig. Insgesamt geht der Anteil im Zeitverlauf von durchschnittlich 13,9 Prozent im Abschlussjahr 2002 um 1,0 Prozentpunkte auf 12,9 Prozent im Jahr 2014 zurück (Abb. 16; vgl. auch Tab. 14 im Anhang). In den Jahren nach 2009 kann von einer relativen Stagnation gesprochen werden. Ein eher diskontinuierlicher Rückgang kennzeichnet die Vorjahre ab 2003. Die ohne Länderdifferenzierung und mit Blick auf die bundesdeutsche Population berechnete Quote der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss beträgt im Jahr 2014 ebenfalls 12,9 Prozent, was einem Rückgang um annähernd vier Prozentpunkte gegenüber dem Ausgangsjahr entspricht. Die Angleichung zwischen dem Ländermittelwert und dem Bundeswert ist als Hinweis auf divergierende Entwicklungsmuster der Länder zu deuten.

Die Veränderung der Werte von unterer und oberer Ländergruppe über die Jahre weist zuweilen gegenläufige Tendenzen auf. In der unteren Gruppe ist zwischen 2003 und 2012 eine unstete Abnahme des Anteilswerts zu beobachten. Nach einem leichten Anstieg zwischen 2002 und 2003 sinken die Anteilswerte bis 2012, wobei ein größerer Rückgang um 2,7 Prozentpunkte zwischen 2008 und 2009 auffällt. Über den gesamten Betrachtungszeitraum beträgt der Rückgang des Anteils zusammen 2,7 Prozentpunkte (von 21,1 Prozent im Jahr 2002 auf 18,4 Prozent 2014). Für die obere Ländergruppe ist hingegen ein Anstieg zu konstatieren, der allerdings nicht über alle Jahre hinweg anhält: von 5,5 Prozent im Jahr 2002 auf 8,7 Prozent im Jahr 2014, was einem Gesamtanstieg von 3,2 Prozentpunkten entspricht.

Betrachtet man das Ausmaß der Spannweite zwischen den jeweiligen Anteilswerten der unteren und oberen Gruppe, lässt sich eine zunehmende Annäherung der Werte beobachten, die sich in sinkenden Spannweiten spiegelt: Beträgt der Abstand zwischen den Gruppen im Jahr 2002 noch 15,6 Prozentpunkte, waren es 2014 nur noch 9,7 Prozentpunkte – ein Rückgang um fast sechs Prozentpunkte.

Die Abstände der jeweils höchsten und niedrigsten Einzelwerte der Verteilung (Extremwerte) nehmen zunächst von rund 23 Prozentpunkten (2002) auf 13,4 in den Jahren 2011 und 2012 ab, steigen dann wieder und übertreffen 2014 mit 23,4 Prozentpunkten knapp ihren Ausgangswert. Deutliche Schwankungen an den Rändern der Verteilung kennzeichnen das Bild.

Abbildung 16: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2002 bis 2014 (Abgängerquote ausl. Schüler)



Angaben in Prozent; Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zusammenfassend lassen sich mit Verweis auf den Mittelwert aller 16 Bundesländer insgesamt leicht sinkende Anteile ausländischer Abgänger an der ausländischen Wohnbevölkerung beobachten, die die allgemeinbildenden Schulen nicht mindestens mit einem Hauptschulabschluss verlassen. Der Blick auf den zeitlichen Verlauf der Spannweiten der oberen und unteren Gruppe macht zwar deutlich, dass teilweise große Disparitäten zwischen den Ländern bestehen, diese Differenzen aber in den späteren Jahren geringer ausfallen als zu Anfang des Beobachtungszeitraums, wie die Veränderungsrichtungen der Kurvenverläufe von oberer und unterer Ländergruppe illustrieren.

6.6 Zusammenfassung

Nachfolgend sollen die bis hierher gezeigten Ergebnisse zur Schulsystementwicklung überblicksartig zusammengefasst werden. Aus datenimmanenten Gründen (vgl. Kap. 5) muss die wichtige Dimension der Kompetenzförderung von Schulsystemen

temen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, da die Beschaffenheit der verfügbaren Daten numerische Nachzeichnungen der Schulsystementwicklung unter diesem Gesichtspunkt nicht zulässt. Behandelt werden sodann zwei übergeordnete Fragestellungen:

- In welche Richtung haben sich die Ausprägungen der Indikatoren generell im Zeitraum von 2002 bis 2014 verändert?
- Wie haben sich die Disparitäten zwischen den Schulsystemen der deutschen Bundesländer entwickelt?

Zur Klärung dieser Fragen werden die zuvor bereits auf wenige Maße konzentrierten Ergebnisse der Indikatoren-Zeitreihen (Extremwerte, Gruppenmittelwerte, Ländermittelwert) nochmals auf ausgewählte Informationen bzw. Kenngrößen hin verdichtet, wobei die Einschätzung bzw. Disparitätenentwicklung je Indikator anhand der Wertunterschiede bzw. Spannweiten zwischen den Mittelwerten der oberen und der unteren Ländergruppe bestimmt wird. Die Frage nach besonderen Ähnlichkeiten oder Abweichungen einzelner Länder oder von Teilmengen von Ländern bleibt an dieser Stelle ausgespart.

Folgende Kenngrößen werden in diesen zusammenfassenden Darstellungen verwendet – die erste Kenngröße bildet die empirisch identifizierten Veränderungsrichtungen der Indikatoren ab, die drei weiteren Kenngrößen fokussieren dann die Disparitätenentwicklung zwischen den Ländern im Lichte der jeweiligen Differenzen zwischen den Werten der beiden extremen Ländergruppen:

Generelle Veränderungsrichtung des Indikators: Diese Kenngröße vermittelt einen Eindruck von der Veränderungsrichtung der Indikatoren. Insofern für alle drei berücksichtigten Maße (Mittelwerte der oberen und der unteren Ländergruppe sowie Ländermittelwert) übereinstimmend Wertzuwächse bzw. -abnahmen (aus dem Vergleich der Werte von 2002 und 2014) erkennbar sind, wird eine generelle Veränderungsrichtung konstatiert. Diese Kenngröße wird ebenfalls symbolisch dargestellt (\leftrightarrow indiziert eine uneinheitliche und eben keine Übereinstimmung zwischen den Maßen, \uparrow indiziert einen generellen Wertzuwachs, \downarrow eine generelle Wertabnahme).

Globalmaß zur Spannweitenentwicklung zwischen 2002 und 2014: Hier wird mithilfe von Symbolen ($>$ indiziert größere Disparitäten in 2014, $<$ indiziert geringere Disparitäten in 2014, $=$ indiziert gleiche Disparitäten) angezeigt, ob die Spannweite zwischen den Gruppenmittelwerten im Jahr 2014 gegenüber der Spannweite des Jahres 2002 größer oder kleiner bzw. gleich ist.

Differenz der Spannweite in 2014 zur geringsten Spannweite: Sie zeigt, wie groß der Unterschied zwischen der Spannweite des letzten Betrachtungsjahres 2014 und der Spannweite in dem Jahr, für das die geringste Differenz zwischen den Gruppenmittelwerten ermittelt wurde, ist. Ein Wert von 0,0 Prozentpunkten zeigt an, dass die geringste Spannweite für das Jahr 2014 festgestellt wurde.

Differenz der Spannweite in 2014 zur größten Spannweite: Diese Kenngröße gibt spiegelbildlich zur vorherigen Kenngröße Auskunft darüber, wie groß der Unter-

schied zwischen der Spannweite des letzten Betrachtungsjahres 2014 und der Spannweite in dem Jahr ist, für das die größte Differenz zwischen den Gruppenmittelwerten ermittelt wurde. Ein Wert von 0,0 Prozentpunkten zeigt an, dass die größte Spannweite für das Jahr 2014 festgestellt wurde.

An dieser Stelle wird somit von den zuvor (und in den Länderporträts, Kap. 7) detailliert beschriebenen Verlaufsmustern der indikatorenbezogenen Zeitreihen abstrahiert. Dieses Vorgehen begünstigt eine komprimierte Kennzeichnung der Schulsystementwicklung anhand der Differenzen zwischen erstem und letztem Datenpunkt unseres Betrachtungszeitraums. Zusätzlich finden in diese übergreifende Zusammenfassung die in Kapitel 5 aufgeworfenen »gerechtigkeitstheoretischen Erwartungen« (Tab. 3) auch grafisch Eingang. In Anbetracht dieser normativen Referenz werden in Abhängigkeit der jeweiligen empirischen Ausprägung der ersten beiden Kenngrößen (»generelle Veränderungsrichtung« und »Globalmaß zur Differenzentwicklung«) die Felder rosa (ungünstige Veränderung) oder blau (günstige Veränderung) eingefärbt. Ein solcher weiterer Schritt verschafft einen Zugang an orientierenden Maßstäben bei der Bewertung der Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002, wobei dieser Einordnungsvorschlag seinem Charakter als streitbare Position im Ideenwettbewerb um gerechte Schulsysteme (Kap. 2 und 3) folgend als Diskussionsbeitrag zu verstehen ist.

Nicht unerwähnt bleiben darf aber, dass eine solch massive Informationsreduktion immer auch gewisse Unschärfen mit sich bringt; so ist unser Vorgehen der Bestimmung von Disparitäten anhand von Spannweiten zwischen Gruppenmittelwerten tendenziell gröber als die Ermittlung einer Gesamtvarianz zwischen den Einzelwerten der Länder, die aber angesichts der geringeren Fallzahl kaum seriös anhand statistischer Verfahren festzustellen ist.

Der Tabelle 14 sind die Resultate der skizzierten Auswertungsschritte zu entnehmen. Zunächst werden die festgestellten Ergebnisse zu den allgemeinen Veränderungsrichtungen in den Indikatoren beleuchtet; nachfolgend werden dann die Beobachtungen entlang der drei Kenngrößen zur Disparitätenentwicklung zwischen den deutschen Schulsystemen beschrieben.

Neben den Disparitäten zwischen den Schulsystemen der Länder sowie ihren Veränderungen gilt als weitere wichtige Größe der Kennzeichnung einer allgemeinen Schulsystementwicklung die Veränderungsrichtung der verwendeten Indikatoren, anhand derer die vier (bzw. hier drei) Gerechtigkeitsdimensionen empirisch erfasst werden. Denn neben der Frage, ob sich die Unterschiede zwischen den Schulsystemen vergrößern oder verringern, ist aus inhaltlicher sowie gerechtigkeitstheoretischer Sicht nicht zu vernachlässigen, ob die Integrationskraft der Schulsysteme wächst, wohin sich die Durchlässigkeit entwickelt und wie sich die Quoten der vergebenen Zertifikate verändern. Diese Hinwendung zum Aspekt der Veränderungsrichtung der Indikatoren speist sich aus unserer Annahme, dass nicht von einer Schulsystementwicklung hin zu mehr Chancengerechtigkeit ausgegangen werden kann, insofern zwar die Unterschiede zwischen den Schulsystemen verringert werden, diese Entwicklung aber einhergeht mit einer geschmälernten Integri-

onskraft, einer verminderten Durchlässigkeit oder einer Zertifikatsvergabe zum Nachteil der Schülerinnen und Schüler (z. B. ausgedrückt durch erhöhte Quoten der Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss). Somit wird hier der Anspruch gleichwertiger Lebensverhältnisse innerhalb der Bundesrepublik Deutschland bei gleichzeitig größtmöglichen Teilhabechancen am Leben in der modernen Gesellschaft angesprochen.

Eine *generelle Veränderungsrichtung* auf Grundlage des oben skizzierten Verfahrens lässt sich für die Mehrzahl der Indikatoren bestimmen. Für zwei Indikatoren trifft dies nicht zu: In Bezug auf den Indikator des Anteils der Neuzugänge mit höchstens einem Hauptschulabschluss in das Duale System nähern sich die Gruppenmittelwerte aufgrund des Anstiegs des unteren Gruppenmittelwerts und der Abnahme des Mittelwerts der oberen Gruppe an; auch der Ländermittelwert sinkt über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg. Und auch im Fall der Quote ausländischer Abgänger ohne Hauptschulabschluss zeigen sich lediglich für die untere Ländergruppe und den Ländermittelwert sinkende Werte zwischen Anfangs- und Endpunkt unserer Zeitreihe (wobei sich in den jüngeren Jahren wieder Zuwächse abzeichnen); der Mittelwert der Quote der oberen Ländergruppe steigt hingegen an. Für einen weiteren Indikator, die Förderquote, lässt sich zwar eine generelle Veränderungsrichtung ermitteln, diese zeigt allerdings nicht in die unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten betrachtet günstige Richtung.

Alle drei berücksichtigten Maßzahlen (siehe oben) weisen auf generelle Zuwächse zwischen 2002 und 2014 hin, wobei einzelne Länder in den letzten Jahren die Förderquoten nach Phasen des Anstiegs wieder senken konnten (vgl. die Länderporträts in Kap. 7). Alle elf weiteren Indikatoren zeigen eine generelle Veränderungsrichtung, die zudem unter der Prämisse des Modernisierungsanspruchs einer höheren schulsystemischen Chancengerechtigkeit auch als günstig aufzufassen sind.

Mit Blick auf das *Globalmaß der Differenzentwicklung* zeigt sich für insgesamt acht Indikatoren ein Anstieg der Disparitäten zwischen den Schulsystemen der Länder im Betrachtungszeitraum. Die Disparitätszuwächse betreffen vor allem die Gerechtigkeitsdimension Integrationskraft (hier die Indikatoren Inklusionsanteil, Ganztagschulanteil, Ganztagschüleranteil, Schüleranteil gebundener Ganztags), partiell die Zertifikatsvergabe (hier die Hochschulreifequote für das allg. Schulsystem sowie für das allg. und berufl. Schulsystem zusammen) und weniger die Durchlässigkeit (hier lediglich die Übergangquote zum Gymnasium). Verringerte Disparitäten zwischen den Schulsystemen der Länder werden entsprechend eher für die Gerechtigkeitsdimension Durchlässigkeit (hier die Wiederholerquote, das Verhältnis der Schularartwechsel und Neuzugänge mit mindestens Hauptschulabschluss in das Duale System) erkennbar, so auch hinsichtlich der Zertifikatsvergabe (Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss sowie Quote der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss), aber gar nicht hinsichtlich der Integrationskraft.

Anhand der Kenngrößen *Differenz der Spannweite in 2014 zur geringsten Spannweite* und *Differenz der Spannweite in 2014 zur größten Spannweite* wird ersichtlich, in

Tabelle 14: Kenngrößen zur Bestimmung der Schulsystementwicklung im Hinblick auf die Veränderungsrichtung der Gerechtigkeitsindikatoren und Disparitäten zwischen den Ländergruppen, 2002–2014

Dimension	Indikator	Generelle Veränderungsrichtung* des Indikators	Globalmaß** zur Differenzentwicklung zwischen 2002 und 2014	Differenz der Spannweite 2014 zur geringsten Spannweite (Jahr)***	Differenz der Spannweite 2014 zur größten Spannweite (Jahr)***
Integrationskraft	Förderquote	↑	=	0,1 (2013/14)	-1,1 (2008/09)
	Inklusionsanteil	↑	>	12,4 (2005/06)	0
	Exklusionsquote	↓	>	0,4 (2010/11)	-0,7 (2008/09)
	Ganztagsschulanteil	↑	>	16,4 (2002/03)	-6,2 (2008/09)
	Ganztags-schüleranteil	↑	>	33,4 (2002/03)	-0,5 (2013/14)
	Schüleranteil gebundener Ganztag	↑	>	12,5 (2002/03)	0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium	↑	>	8,2 (2003/04)	0
	Wiederholerquote	↓	<	0	-1,2 (2002/03)
	Verhältnis Schulartwechsel	↓	<	0,3 (2012/13)	-19,1 (2013/14)
	Neuzugänge berufliche Bildung	↔	<	1,3 (2012/13)	-16,6 (2005/06)
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. Schulsystem	↑	>	7,0 (2002)	-0,9 (2013)
	Hochschulreifequote allg. und berufl. Schulsystem	↑	>	4,9 (2002)	-1,1 (2013)
	Quote Abgänger o. HA-Abschluss	↓	<	0,4 (2005)	-2,5 (2008)
	Quote ausl. Abgänger o. HA-Abschluss	↔	<	1,7 (2012)	-6,1 (2003)

* Die generelle Veränderungsrichtung zeigt an, ob für die drei Maße Ländermittelwert, Mittelwert obere Ländergruppe und Mittelwert untere Gruppe innerhalb der Zeitreihe und unter Absehung von zeitweisen Schwankungen Wertzuwächse oder Wertabnahmen zu verzeichnen sind. Relationiert werden wiederum Ausgangswert (2002) und Endwert (2014). Differiert die Richtung zwischen den drei Maßen, wird diese uneinheitliche und eben nicht generelle Veränderung mit ↔ indiziert. ↑ indiziert einen generellen Wertzuwachs, ↓ eine generelle Wertabnahme.

** Globalmaß, errechnet aus Differenz der Spannweiten von 2014 zu 2002: > indiziert größere Disparitäten in 2014, < indiziert geringere Disparitäten in 2014, = indiziert gleiche Disparitäten; die farbigen Unterlegungen der Zellen kennzeichnen wertende Einschätzungen zu den Veränderung: blau = günstige Veränderung, rosa = ungünstige Veränderung.

*** In Prozentpunkten, außer im Indikator »Verhältnis Schulartwechsel«; hier ist die Differenz der Abwärtswechsel, die auf einen Aufwärtswechsel kommen, angegeben.

welchem quantitativen Verhältnis die Spannweite des letzten Datenpunktes der Zeitreihe, also dem Jahr 2014, zur größten oder geringsten Spannweite steht und für welches Jahr die maximale bzw. minimale Spannweite ermittelt wurde. Die Ergebnisse sprechen für sich; für eine Reihe von Indikatoren liegt das Jahr der geringsten Spannweite bzw. Disparität beispielsweise weit zurück (z. B. alle Indikatoren zum schulischen Ganztags sowie zum Erwerb der Hochschulreife). Interessant sind vor

allem die Zellen, die den Wert 0,0 tragen, da hiermit bezeichnet wird, dass die für den letzten Datenpunkt ermittelte Spannweite zugleich die größte bzw. geringste der gesamten Zeitreihe ist. Nur ein Indikator (Wiederholerquote) weist folglich im letzten Betrachtungsjahr unserer Zeitreihe die geringste Differenz zwischen den Mittelwerten der oberen und der unteren Ländergruppe auf, was ein Hinweis auf eine relative Homogenität zwischen den Ländern ist. Für alle weiteren Indikatoren liegt das Jahr der geringsten Disparität länger (z. B. Indikatoren zum gebundenen Ganztags sowie die Hochschulreifequote) oder kürzer (z. B. Förderquote, Verhältnis der Schulartwechsel und Quote der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss) zurück. Dagegen sind für drei Indikatoren (Inklusionsanteil, Schüleranteil gebundener Ganztags, Übergangsquote Gymnasium) die größten Spannweiten zwischen den Ländergruppenmittelwerten, sprich tendenziell die größten Disparitäten im Jahr 2014 und damit zum Ende der fokussierten Zeitreihe festzustellen.

Unter alleiniger Berücksichtigung der hier vorgenommenen Informationsreduktionen sind die zu Anfang des Unterkapitels gestellten Fragen wie folgt zu beantworten:

- Die Veränderungsrichtung der Schulsystementwicklung weist angesichts der hinzugezogenen Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatoren zumeist einen günstigen Verlauf auf; in der Mehrzahl der Indikatoren ist von einer generellen Veränderungsrichtung auszugehen.
- Mehr als die Hälfte der hier berücksichtigten Indikatoren weisen für den Zeitraum zwischen den Jahren 2002 und 2014 tendenziell vergrößerte Disparitäten zwischen den Schulsystemen der deutschen Länder aus. Zu nennen sind hier insbesondere die Indikatoren zur Ganztagschulentwicklung sowie zur Vergabe von Hochschulreifezertifikaten.
- Einige Indikatoren, wie die Exklusionsquote, die Wiederholerquote oder die Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss, vereinen eine aus Gerechtigkeitsperspektive günstige Veränderung der Werte bei Reduzierung der Abstände zwischen der oberen und unteren Ländergruppe.

Betrachtet man den zweiten Befund vor dem Hintergrund der für die einzelnen Gerechtigkeitsdimensionen formulierten Gerechtigkeitsannahmen (vgl. Kap. I sowie Berkemeyer, Bos und Manitus 2012), wird ersichtlich, dass den deutschen Schulsystemen aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht gewisse Fortschritte zu attestieren sind, konnte doch die jeweilige Güte von Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Mittel gesteigert werden. Dieser Positivbefund ist aber insofern zu relativieren, als dass angesichts des ersten Befundes zu konstatieren ist, dass die Schulsysteme divergierende Entwicklungsverläufe zeigen und somit nicht alle Länder gleichermaßen die aus Gerechtigkeitsperspektive günstige Schulsystementwicklung einschlagen.

Von einem gesellschaftstheoretischen Standpunkt aus betrachtet erscheint eine völlige Konvergenz von Richtung und Ausmaß der Schulsystementwicklungen der

Länder auch eher unwahrscheinlich, sodass die gefundenen Ergebnisse plausibel sind. Obgleich aus der distanzierten Perspektive wissenschaftlicher Beobachtung strukturelle Ähnlichkeiten und generelle Merkmale zwischen den Fällen vorliegen, die zu einer einhelligen Typisierung der Analysegegenstände als »Schulsysteme« führen, ist bei näherem Hinsehen oder auch aus Sicht der beteiligten Systemakteure eher von Unterschiedlichkeit denn von Isomorphie auszugehen. In diesem Zusammenhang lässt sich auf verschiedene Forschungsstränge verweisen: Studien aus der Perspektive der Educational Governance machen etwa auf die spezifische Bedeutung abweichender Muster von Handlungskoordination für die Leistungsproduktion und die Systementwicklung aufmerksam (Kussau und Brüsemeister 2007); die Variabilität von räumlichen Konstellationen und ihren Konsequenzen für soziale Ordnungsrelationen der Schulsysteme erfahren jüngst wieder verstärkte Aufmerksamkeit (Hermstein, Berkemeyer und Manitius 2016) und für die Ansätze und Untersuchungen vergleichender Forschung (Borchert und Lessenich 2012), etwa der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Adick 2008), stellt das Spannungsfeld von Divergenz und Konvergenz eine grundlegende theoretische wie empirische Herausforderung dar.

Vor dem Hintergrund des in diesem Chancenspiegel vorgeschlagenen heuristischen Modells zur Erfassung von Teilaspekten schulsystemischen Wandels, benannt als »Konfliktdreieck moderner Gesellschaften« (Kap. 2), lässt sich dies pointiert vergegenwärtigen. Denn wenn in Konflikten um Leitideen und zentrale Symbole, gesellschaftliche Positionen und Inklusionsverhältnisse sowie inter- und intraorganisationale Positionen die zentralen Modernisierungstreiber im Prozess gesellschaftlichen Wandels gesehen werden, wird schnell ersichtlich, dass die Voraussetzungen für Kämpfe und Konflikte um ebendiese ordnungsstiftenden Momente in den bestehenden und womöglich zu überwindenden Sozialgefügen der Systeme selbst zu suchen sind. Die Anregung und Aufrechterhaltung von Struktur- und Dynamiken ist ein hochkomplexes Unterfangen, wobei die auftretenden Akteure, die Konstellationsarten, die Handlungschancen und die bereits über längere Zeiträume verfestigten Strukturen als spezifisch ineinandergreifende Faktoren begriffen werden müssen (Schimank 2010).

Wir versuchen, diesen Gedanken im Kapitel 8 anhand eines auf schulrechtlichen Grundlagen fußenden Nachvollzugs der Akteurskonstellationen und Rollenstrukturen im Kontext der Diagnose sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie der Entscheidung über den schulischen Bildungsort zu plausibilisieren. Jedenfalls müssen wir uns die Schulsysteme der Länder als spezifische differenzielle soziale Ordnungen vorstellen, die sich zumeist wohl eher »pfadabhängig« entwickeln (vgl. auch Edelstein 2016), deren Reproduktionen aber gleichsam von relativ ähnlichen Impulsen gestört werden. Aufschluss über die inneren Logiken der Schulsysteme, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten können weitergehende vergleichende Schulsystemuntersuchungen bringen.

Die gefundenen empirischen Ergebnisse verdeutlichen aber bereits: Sowohl spezifische Pfadabhängigkeiten der Länder (vgl. auch die Länderporträts in Kap. 7

sowie das Kap. 8) als auch die Systeme überspannende, durchgreifende Entwicklungsaufgaben treiben die Schulsystementwicklung an, was dann an generellen Veränderungsrichtungen, aber auch an eher wachsenden Differenzen zwischen den Schulsystemen vor dem Hintergrund unserer Gerechtigkeitsdimensionen und den Indikatoren erkennbar ist. Dieser Befund muss zwangsläufig als vorläufig im Sinne einer Zwischenbilanz aufgefasst und entsprechend zurückhaltend formuliert werden. Denn ein weiterer Datenpunkt könnte die Konstellation der Daten bereits einschneidend verändern und zu anderen Ergebnissen führen. Womöglich trägt diese Publikation ihrerseits bei entsprechender Rezeption durch die relevanten Stellen im System zur Veränderung der institutionellen Grundlagen der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme bei. Dies zu beobachten, ist eine fortlaufende Aufgabe des Schulsystemmonitorings und zugleich ein herausforderndes Unterfangen (vgl. Kap. 9).

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

7. Einleitung

Im Folgenden stehen nun die Entwicklungen der Schulsysteme der einzelnen Bundesländer seit 2002 im Fokus der Betrachtungen. Dazu wurde für jedes Bundesland ein eigenes Länderporträt (Kap. 7.1 bis 7.16) erstellt. Mit diesen kleinteiligeren Ausführungen ist eine Änderung der analytischen Blickrichtung intendiert: weg von den zuvor aufgezeigten generellen Veränderungstrends der deutschen Schulsysteme, hin zu den jeweiligen landesspezifischen Konstellationen und Dynamiken. Damit werden neue Beobachtungsaspekte wie die charakteristischen Ausgangslagen und besondere Entwicklungsschwerpunkte der Landessysteme in den Mittelpunkt gerückt. Zudem ermöglichen die Aufbereitungsform der Daten und die eingeführten empirischen Referenzwerte immer auch Bezüge zwischen den einzelnen Schulsystemen und der allgemeinen Schulsystementwicklung in Deutschland herzustellen.

Um zu gewährleisten, dass die Schulsysteme aller Länder entlang der von uns gewählten Beschreibungsaspekte vollständig beleuchtet werden und damit eine gewisse Vergleichbarkeit besteht, erfolgen die Darstellungen in standardisierter Form. Alle Länderporträts folgen dementsprechend einem einheitlichen Muster. Zunächst wird die Entwicklung ausgewählter strukturierender Kontextfaktoren⁹ für das Bundesland skizziert. Anschließend werden die landesspezifischen Veränderungen in den Indikatoren der vier Gerechtigkeitsdimensionen im Zeitreihenverlauf nachgezeichnet. Dabei folgen wir bei den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe konsequent einer Reihe von Beschreibungsmomenten, wie sie in Tabelle 15 dargestellt sind. In der Dimension Kompetenzförderung beschränken sich die Beschreibungen aufgrund des Mangels an numerischen Referenzen auf die Betrachtung der relativen Positionen entlang

9 Aus Gründen der Vergleichbarkeit der Statistiken wird der Beobachtungszeitraum an dieser Stelle auf die Schuljahre 2005/06, 2010/11 und 2014/15 eingegrenzt.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

der Gruppenzuordnungen, was sich dann auch sprachlich in der Beschaffenheit der textlichen Beschreibung niederschlägt (vgl. auch die Hinweise in Kap. 5). Auf Ergebnisse der Studie »IQB-Bildungstrend 2015« (Stanat et al. 2016) gehen wir in den abschließenden bilanzierenden Unterkapiteln der einzelnen Länderporträts ein. Die Werte des IQB-Bildungstrends je Land werden im Kapitel 6.4 dargestellt und beschrieben.

Tabelle 15: Orientierungshilfe zum Nachvollzug der einzelnen Momente der Beschreibung der Indikatoren in den Länderporträts (Lesebeispiel)

Beispieltext (Indikator »Wiederholerquote«/Saarland)	Beschreibungsmomente	Aussage
»Das Saarland wird bezogen auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (bis zum Schuljahr 2003/04) der unteren Gruppe zugeordnet. Anschließend findet ein stabiler Gruppenwechsel in die mittlere Gruppe statt, der 2013/14 von einer einmaligen Zugehörigkeit zur oberen Gruppe unterbrochen wird.«	Gruppenzugehörigkeit (vgl. Kap. 5) hinsichtlich des betrachteten Indikators und ihre Veränderung im Zeitreihenverlauf	relative Position des Landes innerhalb der gruppierten Rangreihe der Länder; Fokus auf Häufigkeit und Veränderung
»Die Wiederholerquote sinkt im Saarland von 4,5 Prozent (Schuljahr 2002/03) auf 1,9 Prozent (2013/14) [...], 2014/15 steigt der Wert auf 2,0 Prozent.«	Grobskizze der Zeitreihe zum Indikator	Veränderung des Werts des Indikators im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe
»... auf 1,9 Prozent (2013/14), was auch den minimalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators darstellt.«	Angabe des minimalen bzw. maximalen Werts (vgl. Kap. 5) innerhalb der landesinternen Zeitreihe (zur numerischen Differenz des Werts des Endjahres zu diesem Wert siehe $\Delta\Delta$ in der Datentabelle zum jeweiligen Bundesland)	»günstigster« Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe des Indikators aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht
»Dabei sinken die Werte insbesondere von 2004/05 bis 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang).«	aufeinanderfolgende Jahre verhältnismäßig deutlich ausgeprägter Veränderungen des Indikators (vgl. Kap. 5)	Phasen relativ dynamischer Veränderungen
»Insgesamt sinkt die Wiederholerquote über die Zeitreihe hinweg um 2,5 Prozentpunkte ...«	absolute Differenz zwischen den Werten des Anfangs- und Endjahres der Zeitreihe zum Indikator (vgl. dazu auch den Differenzwert Δ in den Datentabellen)	Richtung und Ausmaß der Gesamtveränderung des Indikators im betrachteten Bundesland
»... und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 23 im Anhang).«	Vergleich des landesspezifischen Differenzwerts Δ mit der absoluten Differenz von Anfangs- und Endwert des Ländermittelwerts (vgl. Kap. 5)	Einordnung der landesspezifischen Gesamtveränderung des Indikators anhand des Vergleichs mit der Gesamtveränderung des Mittelwerts aller Länder
»Sie liegt zu Beginn der Zeitreihe (bis zum Schuljahr 2004/05) über dem Ländermittelwert, am Ende der Zeitreihe (2013/14, 2014/15) ist der Ländermittelwert dann einen halben Prozentpunkt größer.«	Vergleich der landesspezifischen Zeitreihe des Indikators mit der Zeitreihe des Ländermittelwerts	Einordnung der landesspezifischen Ausprägung des Indikators innerhalb der Zeitreihe anhand des Vergleichs mit der Ausprägung des Mittelwerts aller Länder

Zusammenfassend werden ausgewählte Aspekte der Schulsystementwicklung des jeweiligen Bundeslandes zum Schluss der Beschreibung zu den Gerechtigkeitsdimensionen sowie am Ende des Länderporträts in Form einer »Zwischenbilanz zur landesspezifischen Schulsystementwicklung seit 2002« gebündelt dargestellt.

7.1 Baden-Württemberg

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 16: Strukturfaktoren Baden-Württemberg

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	1.301.886	1.212.899 (93,2)	1.129.147 (93,1)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	30,3	36,4	43,0

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 16). Für Baden-Württemberg sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. In allen Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Waldorfschule. Schularten mit mehreren Bildungsgängen werden nicht angeboten. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 17.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 17: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Baden-Württemberg, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	5,8	5,9	6,0	6,0	6,1	6,2	6,4	6,7	6,8	6,9	7,0	7,1	7,3	1,5	-1,5
	Inklusionsanteil*	23,4	23,6	25,3	24,2	25,7	25,7	26,0	26,6	27,4	27,7	27,7	28,7	29,1	5,7	0,0
	Exklusionsquote*	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,6	4,7	4,9	5,0	5,0	5,0	5,1	5,2	0,7	-0,7
	Ganztags-schulanteil*	7,3	9,1	10,3	11,2	12,4	16,1	20,3	21,8	25,6	27,9	30,7	32,9	37,0	29,7	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	5,8	7,1	8,9	11,2	11,9	17,5	24,5	25,6	16,1	17,2	18,9	19,9	21,4	15,6	4,2
	Schüleranteil geb. Ganztag*	5,1	6,2	7,7	8,7	9,1	11,3	12,6	13,2	10,4	10,3	11,1	11,5	12,2	7,1	1,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	34,3	35,0	35,9	37,6	37,8	39,2	39,2	39,6	40,0	40,1	43,7	47,3	49,0	14,7	0,0
	Wiederholer- quote*	2,5	2,4	2,2	2,2	2,0	1,8	1,7	1,6	1,6	1,5	1,7	1,7	1,8	-0,6	-0,3
	Schulartwechsel- verhältnis**	1:3,6	1:3,4	1:2,8	1:2,9	1:3,6	1:4,0	1:3,9	1:3,1	1:3,2	1:2,2	1:2,6	1:2,8	1:4,5	0,9	-2,3
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	33,8	30,8	37,3	38,8	36,2	33,6	35,6	36,8	36,2	33,9	0,1	4,9
Zertifikatsvergabe	Hochschulreife- quote allg.ⓐ	21,6	21,9	20,8	21,9	23,4	24,0	24,8	25,9	26,7	28,4	28,4	29,1	28,5	6,9	0,6
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ⓑ	39,7	41,0	42,3	44,0	45,2	47,1	47,9	51,0	53,5	57,0	57,0	58,6	58,1	18,4	0,5
	AbgängerquoteⒸ	7,7	7,1	7,0	6,6	6,3	5,9	5,6	5,5	5,2	5,1	5,1	4,7	5,0	-2,8	-0,3
	Abgängerquote ausl. Schüler	17,9	17,4	16,7	16,3	16,4	15,8	14,9	14,1	12,8	12,5	11,9	11,2	11,1	-6,8	0,0

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.
 ⓐ 2012: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.
 ⓑ 2006, 2007, 2008: Aufteilung nach Altersjahren geschätzt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Baden-Württembergs

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer, Bos und Manitus 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme

untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Baden-Württemberg hinsichtlich der Indikatoren zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den meisten Betrachtungsjahren der mittleren Gruppe zugeordnet. In Bezug auf die Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags wird das Land der mittleren oder unteren Gruppe zugeordnet.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) verbleibt Baden-Württemberg im betrachteten Zeitraum konstant in der mittleren Ländergruppe.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote für Baden-Württemberg fast durchgehend an: von 5,8 Prozent (2002/03), dem minimalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators, auf 7,3 Prozent (2014/15). Dabei entwickeln sich die Wertanstiege im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 24 im Anhang). Insgesamt ergibt sich über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg der Förderquote von 1,5 Prozentpunkten. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Zuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang) steigt die baden-württembergische Förderquote im Zeitreihenverlauf somit in ähnlicher Höhe und entspricht am Ende der Zeitreihe (2014/15) auch annähernd dem Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Die Gruppenzugehörigkeit Baden-Württembergs hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) wechselt in den ersten drei Schuljahren zwischen oberer und mittlerer Gruppe, stabilisiert sich aber dann ab dem Schuljahr 2005/06 in der mittleren Gruppe. Im zuletzt betrachteten Schuljahr wird Baden-Württemberg dann der unteren Gruppe zugerechnet.

Der Inklusionsanteil Baden-Württembergs steigt von einem schon im ersten Betrachtungsjahr (2002/03) vergleichsweise hohen Anteilswert von 23,4 Prozent (zum Vergleich: Der Ländermittelwert dieses Schuljahres liegt bei 16,4 Prozent; vgl. Tab. 2

im Anhang) auf den maximalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von lediglich 29,1 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich die Wertanstiege im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 24 im Anhang). Der Gesamtwuchs des Inklusionsanteils über die Zeitreihe hinweg beträgt weniger als sechs Prozentpunkte. Im Vergleich dazu steigt der Ländermittelwert deutlich stärker (Gesamtwuchs 24,4 Prozentpunkte) und liegt ab 2011 höher als der baden-württembergische Inklusionsanteil. Zudem nimmt der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe zu und liegt 2014/15 bei 11,7 Prozentpunkten.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) wird Baden-Württemberg bis 2013/14 konsequent der mittleren Ländergruppe zugeordnet. Zum Ende der Zeitreihe (2014/15) erfolgt eine Einordnung in die untere Gruppe.

Die baden-württembergische Exklusionsquote steigt im Verlauf der Zeitreihe tendenziell an: von dem minimalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 4,5 Prozent (2002/03) auf 5,2 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich die Wertanstiege wenig dynamisch (vgl. Tab. 24 im Anhang). Der Gesamtwuchs über die Zeitreihe hinweg beträgt 0,7 Prozentpunkte. Die Entwicklung der baden-württembergischen Exklusionsquote verläuft damit anders als die Entwicklung des Ländermittelwerts, der über den Beobachtungszeitraum hinweg tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Ab 2011/12 ist die baden-württembergische Exklusionsquote größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und 2014/15 bei 0,8 Prozentpunkten liegt.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Baden-Württemberg wird bezüglich des Indikators zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) konsequent der unteren Gruppe zugeordnet.

Der Ganztagsschulanteil steigt durchgängig an: von 7,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 37,0 Prozent (2014/15). Dabei sind die Wertanstiege im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 24 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt der Ganztagsschulanteil insgesamt um fast 30 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtwuchs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Zudem liegt der baden-württembergische Ganztagsschulanteil im Verlauf der Zeitreihe immer zwischen 10,6 (2002/03) und 30,0 (2009/10) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Hinsichtlich des Indikators zur Nutzung schulischer Ganztagsangebote (Ganztags-schüleranteil) wird Baden-Württemberg bis zum Schuljahr 2009/10 der mittleren Gruppe (mit einer Ausnahme: 2006/07) zugeordnet, ab dem Schuljahr 2010/11 bis zum Zeitreihenende der unteren Gruppe.

Der Ganztags-schüleranteil steigt zunächst an: von knapp sechs Prozent im Schuljahr 2002/03 bis auf den maximalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 25,6 Prozent (2009/10). Anschließend fällt er um 9,5 Prozentpunkte auf 16,1 Prozent im Schuljahr 2010/11. Bis zum Ende der Zeitreihe steigt der Ganztags-schüleranteil dann wieder (um gut fünf Prozentpunkte) auf 21,4 Prozent (2014/15). Insgesamt entwickeln sich die Ganztags-schüleranteile wenig dynamisch, auffällig ist vor allem der stärker sinkende Anteilswert 2010/11 (vgl. Tab. 24 im Anhang). Der Gesamtanstieg des Ganztags-schüleranteils über die Zeitreihe hinweg beträgt 15,6 Prozentpunkte und liegt damit deutlich unter dem Zuwachs des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang), der zudem konsequent ansteigt. Insgesamt liegt der baden-württembergische Ganztags-schüleranteil im Verlauf der Zeitreihe immer zwischen 4,3 (2002/03) und gut 21 (2013/14, 2014/15) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe größer wird.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Baden-Württemberg wird, den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganzttag) fokussierend, konsequent der mittleren Gruppe zugeordnet.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganzttag steigt zunächst von gut fünf Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 13,2 Prozent (2009/10). Anschließend sinkt er auf 10,3 Prozent (2011/12) und steigt dann bis zum Ende der Zeitreihe (2014/15) wieder leicht bis auf gut zwölf Prozent (2014/15) an. Die Anteilswerte steigen dabei bis 2009/10 dynamischer (vgl. Tab. 24 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganzttag über die Zeitreihe hinweg um 7,1 Prozentpunkte an, was deutlich weniger ist als der Anstieg des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Im Gegensatz zum baden-württembergischen Schüleranteil im gebundenen Ganzttag steigt der Ländermittelwert im gesamten Zeitreihenverlauf konsequent an, ist ab 2009/10 größer als der baden-württembergische und liegt zum Ende der Zeitreihe (ab 2011/12) immer zwischen gut sieben und acht Prozentpunkten über diesem.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Baden-Württembergs seit 2002

In der Dimension Integrationskraft zeigt sich für Baden-Württemberg eine relative Stabilität der Gruppenzugehörigkeit. Bezüglich der Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf zeigen sich allerdings im letzten Betrachtungsjahr bei zwei der drei Indikatoren (Inklusionsanteil und Exklusionsquote) Verschlechterungen der Gruppenzugehörigkeit. Dabei wird die Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit bezogen auf den Inklusionsanteil durch vergleichsweise wenig dynamisch steigende Anteilswerte verursacht. Fokussiert man allerdings die Exklusionsquote, so ergibt sich die Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit durch steigende Anteilswerte, was im Gegensatz zum bundesweiten Trend steht. Insgesamt betrachtet verläuft die Entwicklung der Anteilswerte der Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf in Baden-Württemberg somit anders als im Bundestrend: Die Inklusionsanteile liegen zu Beginn der Zeitreihe auf einem vergleichsweise hohen Niveau, aber der Anstieg bleibt gering. Trotz dieses (wenn auch geringen) Anstiegs steigen gleichzeitig die Anteile derjenigen Schüler, die weiter gesondert in Förder Schulen unterrichtet werden (Exklusionsquote). Lediglich der durchgehende Anstieg der Förderquote entspricht dem Bundestrend.

Auch die Indikatoren zum Ausbau des schulischen Ganztags entwickeln sich in Baden-Württemberg, im Vergleich zu anderen Bundesländern, anders: Die Anteilswerte steigen insgesamt wenig dynamisch an, was bezogen auf den Ganztagsschulanteil zum stabilen Verbleib in der unteren Gruppe führt. Zudem weisen die Indikatoren zur Nutzung der schulischen Ganztagsangebote (Ganztagschüleranteil und Schüleranteil geb. Ganztags) im Schuljahr 2010/11 einen stark sinkenden Wert auf, der hinsichtlich des Indikators Ganztagschüleranteil einen stabilen Wechsel von der mittleren in die untere Gruppe verursacht.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Baden-Württembergs

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer, Bos und Manitus 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Dabei zeigt sich für Baden-Württemberg ein uneinheitliches Bild: In Bezug auf die Indikatoren Wiederholerquote und Anteil Neuzugänge Duales System bleibt die Gruppenzugehörigkeit konstant in der oberen bzw. unteren Gruppe, hinsichtlich der anderen beiden Indikatoren zeigen sich häufige Gruppenwechsel.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Betrachtet man den Indikator der Übergangsquote zum Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), so wechselt die Gruppenzugehörigkeit Baden-Württembergs im Zeitverlauf zunächst mehrfach zwischen der mittleren und unteren Gruppe. Im letzten Betrachtungsjahr (Schuljahr 2014/15) wird Baden-Württemberg dann aufgrund deutlich steigender Übergangsquoten zum Gymnasium der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt über die Zeitreihe hinweg annähernd durchgehend von 34,3 Prozent (2002/03) auf den maximalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 49,0 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2003/04 bis 2005/06 und von 2012/13 bis 2014/15 dynamischer (vgl. Tab. 24 im Anhang). Insgesamt steigt die Übergangsquote zum Gymnasium über die Zeitreihe hinweg um fast 15 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Die Wertentwicklung unterscheidet sich dabei vor allem in den Schuljahren am Ende der Zeitreihe (ab 2012/13) von der Entwicklung des Ländermittelwerts, da die baden-württembergischen Übergangsquoten in diesen Schuljahren deutlicher als die Ländermittelwerte der jeweiligen Schuljahre steigen und damit ab dem Schuljahr 2013/14 über diesen liegen.

Klassenwiederholungen

Baden-Württemberg wird hinsichtlich des Indikators zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) konsequent der oberen Gruppe zugerechnet.

Die baden-württembergische Wiederholerquote sinkt zunächst: von 2,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den minimalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators in der Zeitreihe von 1,5 Prozent (2011/12). Anschließend steigt sie bis zum Ende des Betrachtungszeitraums an und liegt 2014/15 bei 1,8 Prozent. Insgesamt bleibt die Dynamik der Wertänderungen der Wiederholerquote im Verlauf der Zeitreihe verhalten (vgl. Tab. 24 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg sinkt die Wiederholerquote in Baden-Württemberg um 0,6 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Allerdings ist sie immer zwischen 0,7 (2013/14, 2014/15) und 1,5 (2007/08) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Betrachtet man den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis), so können mehrere Wechsel der Gruppenzugehörigkeit zwischen mittlerer und oberer Gruppe beobachtet werden.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel sinkt in Baden-Württemberg zunächst von 3,6 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel im Schuljahr 2002/03 auf einen Wert von 2,8 im Schuljahr 2004/05. Danach steigt die Anzahl der Abwärtswechsel je Aufwärtswechsel wieder bis auf einen Wert von 4,0 im Schuljahr 2007/08 und sinkt anschließend bis auf den minimalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 2,2 Abwärtswechseln je Aufwärtswechsel im Schuljahr 2011/12. Danach nimmt die Anzahl der Abwärtswechsel wieder zu und beträgt zum Ende der Zeitreihe (Schuljahr 2014/15) 4,5 Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel. Insgesamt liegen im Verlauf der Zeitreihe mehr steigende als sinkende Schularartwechselverhältniswerte vor. Eine höhere Veränderungsdynamik mit höheren Anzahlen von Abwärtswechseln ist ab 2012/13 festzustellen (vgl. Tab. 24 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt in Baden-Württemberg die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel an, was im Gegensatz zur Entwicklung der mittleren Verhältniswerte aller Bundesländer steht, die tendenziell sinken (vgl. Tab. 9 im Anhang). Allerdings ist das Verhältnis der Abwärts- je Aufwärtswechsel in Baden-Württemberg immer deutlich niedriger als beim mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (günstigste Ausprägung: 4,9 Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel, 2010/11).

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Baden-Württemberg wird hinsichtlich des Indikators Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) konsequent in der unteren Ländergruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge im Dualen System liegt 2005 bei 33,8 Prozent und 2014 bei 33,9 Prozent. Dazwischen zeigen sich fallende und steigende Anteilswerte, wobei der maximale Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators im Jahr 2008 mit 38,8 Prozent erreicht wird. Insgesamt liegen etwas mehr sinkende als steigende Werte vor, eine höhere Veränderungsdynamik ist aber nicht festzustellen (vgl. Tab. 24 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt der Anteil der Neuzugänge im Dualen System um 0,1 Prozentpunkte und entwickelt sich damit anders als der Ländermittelwert, der über die Zeitreihe hinweg sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Insgesamt verbleibt der baden-württembergische Anteilswert allerdings im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 14,5 (2006) und 6,2 (2012) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Baden-Württembergs seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Baden-Württemberg hinsichtlich der Wiederholerquote konsequent in der oberen Gruppe verortet. Die Wiederholerquote ist

dabei schon zu Beginn des Beobachtungszeitraums niedrig und kann bis zum Ende des Betrachtungszeitraums weiter reduziert werden. Betrachtet man die Schulartwechselerhältnisse, so ändert sich die Gruppenzugehörigkeit im Zeitreihenverlauf häufiger, wobei ausschließlich Zugehörigkeiten zur oberen und mittleren Gruppe beobachtbar sind. Dabei sind die Schulartwechselerhältnisse in Baden-Württemberg vergleichsweise gering, steigen aber am Zeitreihenende so weit an, dass im letzten Beobachtungsjahr ein Gruppenwechsel von der oberen in die mittlere Ländergruppe verzeichnet werden muss. Auch bei der Fokussierung der Übergangquote zum Gymnasium sind häufige Gruppenwechsel zu beobachten, wobei bis zum Schuljahr 2011/12 häufige Zugehörigkeiten zur unteren Ländergruppe zu verzeichnen sind. Ab 2012/13 steigt die Übergangquote zum Gymnasium dann dynamischer an, was am Zeitreihenende einen Wechsel in die obere Gruppe ermöglicht. Bezogen auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss wird Baden-Württemberg konsequent der unteren Gruppe zugeordnet; die Anteilswerte verbleiben im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als die jeweiligen Ländermittelwerte.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Baden-Württembergs

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berkemeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: Die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 18). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Baden-Württemberg kann bezogen auf die Indikatoren Mittelwert Testleistungen und Leistungsstreuung häufig der oberen Ländergruppe zugeordnet werden; bezogen auf soziale Herkunft sowie Migration und Kompetenz kommen Zuordnungen zu allen drei Ländergruppen vor, wobei die Zuordnungen zur mittleren Gruppe überwiegen.

Tabelle 18: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Baden-Württembergs; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Auswertungen von Daten zu den erreichten Mittelwerten derjenigen Schüler Baden-Württembergs, die an den Leistungstests der einzelnen Studien teilgenommen haben, dokumentieren, dass Baden-Württemberg auf der Stufe der Sekundarschüler in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik überwiegend der oberen Ländergruppe angehört. Während die an der einen vorliegenden Kompetenztestung (IQB-Ländervergleich 2011) teilnehmenden Primarschüler im Bereich der mathematischen Kompetenz ebenfalls einen Mittelwert erzielten, der zu einer Zuordnung Baden-Württembergs in die obere Gruppe führt, resultieren die Ergebnisse von Primarschülern in der Domäne Lesen in der Zuordnung zur mittleren Ländergruppe.

Hinsichtlich der Leistungsstreuung innerhalb der jeweiligen getesteten Schülerschaft sind für Baden-Württemberg im Kompetenzbereich Lesen in beiden hier beleuchteten Schulstufen auch Zuordnungen zur Gruppe derjenigen Länder, die geringere Streuungswerte aufweisen (obere Ländergruppe), festzustellen. Eine solche Position in der Rangordnung der Länder wird für den Bereich der mathematischen

Kompetenz nicht erreicht, da hier durchweg Zuordnungen zur mittleren Ländergruppe vorliegen.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die herangezogenen Studienergebnisse hinsichtlich des Indikators zu den sozialgruppenbezogenen Disparitäten ergeben für Baden-Württemberg eine häufige Zuordnung zur mittleren Ländergruppe. Innerhalb der Domäne Lesen ist Baden-Württemberg in der jüngsten Untersuchung (IQB-Bildungstrend 2015) der oberen Ländergruppe zuzurechnen. Lediglich die Resultate zweier Studien im Bereich mathematischer Kompetenz weisen auf verhältnismäßig hohe Differenzen zwischen den nach ihrer sozialen Herkunft unterschiedenen Schülergruppen hin.

Die Ergebnisse zu den Kompetenzunterschieden zwischen den getesteten Schülern mit und ohne Migrationshintergrund weisen ebenfalls eine überwiegende Zuordnung Baden-Württembergs zur mittleren Ländergruppe aus. Während die Zuordnung zur mittleren Gruppe im Bereich der mathematischen Kompetenz konsistent über alle Studien hinweg erfolgt, zeichnet die Zuordnung Baden-Württembergs im Bereich der Lesekompetenz ein weniger klares Bild: In der Primarstufe können sowohl verhältnismäßig hohe als auch verhältnismäßig niedrige Differenzen zwischen den Schülergruppen beobachtet werden. Bezogen auf die Sekundarstufe kommt es hingegen in beiden Domänen zu einer Einordnung in die mittlere Gruppe; lediglich im Bereich Lesen (PISA-E 2003) führen die Unterschiede zwischen den Schülergruppen nach ihrem Migrationshintergrund zu einer Zuordnung zur unteren Gruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Baden-Württemberg auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Für das baden-württembergische Schulsystem ist mit Blick auf die Förderung von Schülerkompetenzen zu konstatieren, dass diese in Anbetracht der von den berücksichtigten Leistungstests ermittelten mittleren Kompetenzwerte vergleichsweise gut gelingt. Daneben sind aber auch Positionierungen innerhalb der Rangfolge der Länder nachzuzeichnen, die auf zum Teil höher ausgeprägte Differenzen in den Kompetenzständen der unterschiedlichen Herkunftsgruppen sowie bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinweisen.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Baden-Württembergs

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsys-

teme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Dabei zeigt sich für Baden-Württemberg ein uneinheitliches Bild: In Bezug auf die Indikatoren zu den Hochschulreifequoten wird das Land in einem Indikator (Hochschulreifequote allg.) überwiegend in der unteren, in Bezug auf den anderen Indikator häufig in der oberen Gruppe verortet. Betrachtet man die Indikatoren zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss, so wird das Land in einem Indikator (Abgängerquote) fast konsequent der oberen und in dem anderen Indikator konsequent der mittleren Gruppe zugeordnet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Baden-Württemberg wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) fast durchgängig in der unteren Gruppe verortet; die Ausnahme bildet das Abgangsjahr 2011 mit einmaliger Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt meist an: von 21,6 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 29,1 Prozent im Abgangsjahr 2013 und damit um insgesamt 7,5 Prozentpunkte. Zum Abgangsjahr 2014 sinkt er auf 28,5 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2005 bis 2011 dynamischer (vgl. Tab. 24 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen über die Zeitreihe hinweg um 6,9 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Im Verlauf der Zeitreihe verbleibt der Anteilswert Baden-Württembergs zudem immer zwischen 3,5 (2003) und 7,0 (2014) Prozentpunkte unterhalb des Ländermittelwerts.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Bezogen auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) wird Baden-Württemberg bis zum Abgangsjahr 2006 in der mittleren Gruppe verortet; danach findet ein stabiler Wechsel in die obere Gruppe statt.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 39,7 Pro-

zent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 58,6 Prozent (2013). Im Abgangsjahr 2014 geht er um 0,5 Prozentpunkte zurück. Dabei steigen die Werte bis 2011 dynamischer (vgl. Tab. 24 im Anhang). Insgesamt wird über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg des Anteils der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen von 18,4 Prozentpunkten erreicht. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang) steigt der baden-württembergische Wert damit deutlicher. Zudem ist er immer zwischen 2,0 (2004) und 8,2 (2011) Prozentpunkten größer als der Ländermittelwert.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Mit Blick auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) gehört Baden-Württemberg bis zum Jahr 2013 der oberen Gruppe an und wechselt im letzten Betrachtungsjahr in die mittlere Gruppe.

Die Abgängerquote sinkt im Zeitverlauf fast durchgehend: von 7,7 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,7 Prozent (2013). Im letzten Betrachtungsjahr steigt die baden-württembergische Abgängerquote auf 5,0 Prozent an. Insgesamt ist die Wertentwicklung wenig dynamisch (vgl. Tab. 24 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg sinkt die Abgängerquote in Baden-Württemberg um 2,8 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Allerdings liegt sie über die gesamte Zeitreihe immer zwischen 1,7 (2014) und 3,1 (2007) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Bezüglich des Indikators zu den ausländischen Abgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Baden-Württemberg konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 17,9 Prozent und sinkt anschließend fast durchgehend bis zum Ende der Zeitreihe (2014) auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 11,1 Prozent. Insgesamt ist die Wertentwicklung dabei wenig dynamisch (vgl. Tab. 24 im Anhang). Der gesamte Rückgang der betrachteten Abgängerquote über die Zeitreihe hinweg beträgt fast sieben Prozentpunkte. Im Vergleich dazu sinkt der Ländermittelwert nicht so stark (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte; vgl. Tab. 14 im Anhang). Ab dem Abgangsjahr 2013 ist die baden-württembergische Abgängerquote der ausländischen Schüler dann kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Baden-Württembergs seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe zeigen sich für Baden-Württemberg vor allem in Bezug auf die Indikatoren zur Vergabe von Hochschulreife-Zertifikaten auffällige Unterschiede: Betrachtet man den Indikator zu den Absolventen mit Hochschulreife aus dem allgemeinbildenden Schulsystem, so wird Baden-Württemberg fast durchgehend der unteren Gruppe zugeordnet. Im Gegensatz dazu wird das Land bezogen auf den Indikator der Absolventen mit Hochschulreife aus dem allgemeinbildenden und beruflichen Schulsystem ab 2007 stabil in die obere Gruppe eingeteilt. Man erkennt hier, dass in Baden-Württemberg ein vergleichsweise großer Anteil an Hochschulreife-Zertifikaten durch die beruflichen Schulen vergeben wird. Fokussiert man hingegen die Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, zeigen sich weniger Unterschiede: Beide Abgängerquoten sinken und liegen spätestens am Zeitreihenende unter den jeweiligen Ländermittelwerten.

Schulsystementwicklung Baden-Württembergs seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Gemessen an den Veränderungen der jeweiligen indikatorenbezogenen Ländermittelwerte sind Baden-Württemberg im Beobachtungszeitraum aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom Ländertrend erkennbare Modernisierungsrückstände in Bezug auf die Indikatoren Inklusionsanteil, Exklusionsquote, Ganztagsnutzung (alle Integrationskraft) sowie die Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem (Zertifikatsvergabe) zuzuschreiben. Neben den bereits genannten Indikatoren sind zudem auch für die Indikatoren Ganztagsschulanteil und Übergänge in das Duale System Negativtendenzen hinsichtlich der relativen Position in der gruppierten Rangfolge der Länder festzustellen, was in Bezug auf diese Systemmerkmale auf günstigere Veränderungen in anderen Ländern gegenüber der Entwicklung in Baden-Württemberg hinweist. Die je Indikator formulierte gerechtigkeits-theoretische Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) konnte im Betrachtungszeitraum mit Blick auf die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote sowie das Schulartwechselverhältnis (jeweils festgestellte Zunahme statt erwarteter Rückgang) nicht erfüllt werden.

Eine erhöhte Modernisierungsdynamik ist dem Schulsystem Baden-Württembergs aufgrund deutlicherer Positivabweichungen von der Veränderung des jeweiligen Ländermittelwerts bezogen auf die Indikatoren Übergangsquote Gymnasium sowie der für das allgemeinbildende und berufliche Schulwesen gemeinsam gebildeten Hochschulreifequote zu attestieren. Für diese beiden Indikatoren wie auch für die Wiederholerquote gehen die gefundenen Wertveränderungen mit einer verbesserten bzw. stabil günstigen relativen Position des Landes im Spektrum aller Bundesländer einher.

Entsprechend dieser Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 auf Grundlage der herangezogenen Indikatoren wird für das Schulsystem Baden-Württembergs somit ein erhöhter Modernisierungsbedarf im Hinblick auf die Dimension Integrationskraft erkennbar. Zudem deuten die Daten des IQB-Bildungstrends 2015 zur Dimension Kompetenzförderung auf beachtliche Rückgänge der Kompetenzstände im Bereich Lesen des Faches Deutsch zwischen 2009 und 2015 hin (vgl. Kap. 6.4). Insbesondere die angesprochenen Aspekte könnten zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren.

7.2 Bayern

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 19: Strukturfaktoren Bayern

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	1.469.258	1.386.821 (94,4)	1.282.755 (92,5)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	29,5	33,4	33,2

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 19). Für Bayern sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. In allen Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Waldorfschule. Schularten mit mehreren Bildungsgängen werden nicht angeboten. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zum Schuljahr 2010/11 zu, wächst dann aber nicht mehr.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 20.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 20: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Bayern, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*①	5,3	4,9	5,1	5,0	5,0	5,3	5,5	5,5	5,8	6,0	6,2	6,3	6,4	1,1	-1,5
	Inklusionsanteil*①	12,9	8,0	11,1	11,8	12,5	16,8	16,1	15,7	20,2	22,4	24,8	26,2	26,8	13,9	0,0
	Exklusionsquote*	4,6	4,6	4,5	4,4	4,4	4,4	4,6	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6	4,7	0,1	-0,3
	Ganztags-schulanteil*	9,3	12,0	14,4	17,4	19,1	22,1	22,8	39,3	43,9	46,0	47,5	48,5	49,2	39,9	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	2,3	2,6	2,9	3,2	3,5	4,0	4,6	8,5	10,5	11,4	12,4	14,2	15,0	12,7	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags*	0,5	0,5	0,6	0,7	0,9	1,1	1,6	3,2	4,3	5,1	5,9	7,1	7,6	7,0	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	33,4	33,2	35,1	36,0	37,2	37,7	38,9	40,2	39,7	39,8	39,6	39,5	39,0	5,6	1,2
	Wiederholer- quote*	5,6	5,6	5,7	5,4	5,4	5,0	4,8	4,7	4,6	4,4	4,7	4,6	4,8	-0,9	-0,3
	Schulartwechsel- verhältnis**	1:0,7	1:0,9	1:1,4	1:2,1	1:2,4	1:2,1	1:2,3	1:2,2	1:2,4	1:2,4	1:3,1	1:3,6	1:4,4	3,7	-3,7
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	52,4	52,3	56,2	57,0	51,8	47,7	51,7	53,1	52,3	51,6	-0,8	5,4
Zertifikatsvergabe	Hochschulreife- quote allg. ②	19,2	18,9	19,3	19,5	20,3	21,2	21,8	22,7	24,2	24,2	27,3	28,5	28,2	9,0	0,4
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ②	30,7	31,3	32,4	34,0	34,1	35,3	35,7	37,7	41,2	41,2	45,8	46,7	46,1	15,4	0,5
	Abgängerquote	9,5	8,6	8,4	7,5	7,3	6,9	6,4	5,9	5,6	5,2	4,9	4,5	4,5	-5,1	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	20,3	18,0	17,3	16,5	15,9	15,1	14,8	13,9	12,3	11,2	12,8	11,3	12,6	-7,6	-1,4

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① 2003/04: Zahl der Integrationsschüler aufgrund einer Verfahrensänderung niedriger als im Vorjahr.

② 2011: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Bayerns

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei wer-

den zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Bayern in Bezug auf die Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung in den meisten Betrachtungsjahren in der mittleren Gruppe verortet. Hinsichtlich der Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags gehört das Land hingegen häufig der unteren Gruppe an.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Bayern wird bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) zunächst (bis 2007/08) in vier von sechs Fällen in der oberen Gruppe verortet (2002/03 und 2004/05 in der mittleren Gruppe); ab 2008/09 verstetigt sich dann die Zugehörigkeit zur mittleren Ländergruppe.

Nach anfänglichem Rückgang der Förderquote von 5,3 Prozent (Schuljahr 2002/03) auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,9 Prozent¹⁰ (2003/04) steigen die bayerischen Förderquoten anschließend fast durchgängig bis auf einen Wert von 6,4 Prozent im Schuljahr 2014/15 an. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote in Bayern über die Zeitreihe hinweg um 1,1 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtwachstum 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Sie bleibt aber über den gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei sich die Werte immer um mindestens 0,8 Prozentpunkte (2002/03) voneinander unterscheiden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Bayern wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) bis 2012/13 der mittleren Gruppe zugeordnet. Ab 2013/14 wechselt das Land in die untere Ländergruppe.

Der Inklusionsanteil sinkt zunächst (vgl. auch Fußnote 10) von 12,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 8,0 Prozent (2003/04) und steigt danach fast durchgängig auf

¹⁰ Der Wertrückgang 2003/04, der auch den Indikator Inklusionsanteil betrifft, ist in einer Verfahrensänderung in Bayern begründet, durch die die Zahl der Integrationsschüler 2003/04 niedriger als im Vorjahr ist (vgl. Tab. 23 im Anhang; KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010).

den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 26,8 Prozent in 2014/15 an. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte von 2010/11 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt der bayerische Inklusionsanteil über die Zeitreihe hinweg um fast 14 Prozentpunkte und damit weniger deutlich als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Zudem ist er über die gesamte Zeitreihe hinweg kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe zunimmt und am Ende der Zeitreihe (2014/15) bis auf 14,0 Prozentpunkte angestiegen ist.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Bayern wird bezüglich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Die Exklusionsquote sinkt zunächst von 4,6 Prozent (2002/03) auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,4 Prozent (2005/06 bis 2007/08). Anschließend steigt sie und beträgt ab 2008/09 immer zwischen 4,6 und 4,7 Prozent, bleibt also fast konstant. Dabei entwickeln sich lediglich die sinkenden Exklusionsquoten am Beginn der Zeitreihe (2003/04 bis 2005/06) dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt die Exklusionsquote Bayerns über die Zeitreihe hinweg um 0,1 Prozentpunkte und entwickelt sich damit anders als der Ländermittelwert, der im Verlauf der Zeitreihe sinkt (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Allerdings ist sie bis 2011/12 kleiner als der Ländermittelwert. Am Zeitreihenende (2013/14, 2014/15) übertrifft sie den Ländermittelwert dann um rund 0,3 Prozentpunkte.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Bayern wird bezogen auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) in den ersten Jahren (2002/03 bis 2004/05) der mittleren, danach (2005/06 bis 2008/09) der unteren Ländergruppe zugeordnet. 2009/10 wechselt das Land wieder in die mittlere Ländergruppe und verbleibt bis zum Zeitreihenende dort.

Der Ganztagsschulanteil steigt kontinuierlich: von 9,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 49,2 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Anteilswerte von 2003/04 bis 2007/08 und von 2009/10 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt wird über die Zeitreihe hinweg ein Zuwachs des Ganztagsschulanteils von fast 40 Prozentpunkten erreicht. Dieser entspricht annähernd dem Zuwachs des Ländermittelwerts, der bei fast 44 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 4 im Anhang). Allerdings ist der bayerische Ganztagsschulanteil über die gesamte Zeitreihe hin-

weg kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte ab 2009/10 immer bei etwa zwölf Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), so wird Bayern konsequent in der unteren Ländergruppe verortet.

Der Ganztagschüleranteil steigt über die gesamte Zeitreihe hinweg konsequent an: von 2,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 15,0 Prozent in 2014/15. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagschüleranteil Bayerns um knapp 13 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Zudem liegt er über die gesamte Zeitreihe hinweg deutlich unter dem Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe um fast zwanzig Prozentpunkte zunimmt (von 7,7 Prozentpunkten 2002/03 auf 27,4 Prozentpunkte 2014/15).

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Bayern wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern, die gebundene Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztags), konsequent in der unteren Ländergruppe verortet.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags steigt (mit einer Ausnahme im Schuljahr 2003/04) stetig an: von 0,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 7,6 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte ab 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags in Bayern über die Zeitreihe hinweg um rund sieben Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Zudem ist er immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf deutlich zunimmt (von knapp fünf Prozentpunkten im Schuljahr 2002/03 auf 12,6 Prozentpunkte im Schuljahr 2014/15).

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Bayerns seit 2002

In der Dimension Integrationskraft wird Bayern hinsichtlich der Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung häufig in der mittleren Gruppe verortet, bezogen

auf die Exklusionsquote im gesamten Beobachtungszeitraum. Betrachtet man die Förderquote, so gehört Bayern bis zum Schuljahr 2007/08 häufig der oberen Gruppe an, wird dann aber ab 2008/09 aufgrund konsequent steigender Anteilswerte stabil in der mittleren Gruppe verortet. Bezüglich des Inklusionsanteils zeigt sich am Zeitreihenende ein Gruppenwechsel in die untere Gruppe. Die Inklusionsanteile steigen zwar im Zeitreihenverlauf, allerdings weniger als der Ländermittelwert, was ein Hinweis darauf ist, dass andere Bundesländer ihre Inklusionsanteile vergleichsweise deutlicher steigern konnten. In Bezug auf die Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags wird Bayern häufig in der unteren Gruppe verortet. Dabei steigen vor allem die Anteilswerte der Indikatoren zur Nutzung schulischer Ganztagsangebote deutlich weniger als im Bundestrend, was dazu führt, dass Bayern in diesen Indikatoren konsequent zur unteren Gruppe gehört. Betrachtet man demgegenüber den Indikator zum Ausbau der Ganztagsangebote, so steigen die Anteilswerte so deutlich, dass ein stabiler Gruppenwechsel von der unteren in die mittlere Ländergruppe verzeichnet werden kann.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Bayerns

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Dabei wird Bayern hinsichtlich der Indikatoren Schulartwechselverhältnis und Anteil Neuzugänge Duales System meist der oberen und hinsichtlich der anderen beiden Indikatoren tendenziell der unteren Gruppe zugeordnet.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Bayern wird fast im gesamten Zeitreihenverlauf bezogen auf die Übergänge zum Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der unteren Gruppe verortet. Die Ausnahme bildet das Schuljahr 2009/10 mit einer einmaligen Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt zunächst fast durchgehend von 33,4 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 40,2 Prozent im Schuljahr 2009/10 und damit um 6,8 Prozentpunkte an. Danach sinkt der Wert wieder um 1,2 Prozentpunkte bis auf 39,0 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich die steigenden Werte

2004/05 bis 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt die bayerische Übergangsquote zum Gymnasium über die gesamte Zeitreihe hinweg um 5,6 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Zudem bleibt sie im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 2,4 (Schuljahr 2002/03) und 6,6 Prozentpunkte (Schuljahr 2007/08) kleiner als der Ländermittelwert.

Klassenwiederholungen

Bayern wird hinsichtlich des Indikators zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) konsequent in der unteren Gruppe verortet.

Die Wiederholerquote liegt zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03) bei 5,6 Prozent, sinkt im weiteren Zeitreihenverlauf bis auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,4 Prozent im Schuljahr 2011/12 und steigt dann wieder bis auf 4,8 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt sinkt die Wiederholerquote Bayerns über die Zeitreihe hinweg um 0,9 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Zudem ist sie über die gesamte Zeitreihe hinweg immer zwischen 1,7 (2007/08, 2008/09) und 2,3 Prozentpunkte (2014/15) größer als der Ländermittelwert.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Bayern wird bezüglich des Indikators zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) bis zum Schuljahr 2010/11 in der oberen Gruppe verortet. Danach wechselt die Gruppenzugehörigkeit zwischen mittlerer und oberer Gruppe. Ab dem Schuljahr 2013/14 wird Bayern bis zum Ende des Beobachtungszeitraums der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel steigt in Bayern fast über die gesamte Zeitreihe hinweg von 0,7 Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel im Schuljahr 2002/03, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt, auf einen Wert von 4,4 Abwärts- je Aufwärtswechsel im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich vor allem die steigenden Verhältniswerte am Zeitreihenende (2012/13 bis 2014/15) dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt hat das bayerische Schulartwechselverhältnis über die Zeitreihe hinweg eine steigende Tendenz und entwickelt sich damit gegensätzlich zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer, der tendenziell sinkt (vgl. Tab. 9 im Anhang). Trotz seiner steigenden Tendenz ist es allerdings über die gesamte Zeitreihe hinweg immer deutlich kleiner als der Ländermittelwert.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Bayern wird hinsichtlich des Indikators zu den Neuzugängen in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) konsequent in der oberen Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge im Dualen System steigt zunächst an: von 52,4 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 57,0 Prozent im Jahr 2008. In den beiden Folgejahren (2009, 2010) gehen die Werte bis auf 47,7 Prozent zurück, steigen ab 2011 wieder an (bis auf 53,1 Prozent, 2012) und sinken bis zum Ende der Zeitreihe bis auf 51,6 Prozent (2014). Dabei liegen etwas mehr sinkende als steigende Werte vor, eine höhere Veränderungsdynamik ist im Zeitreihenverlauf aber nicht festzustellen (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt sinkt der Anteil der Neuzugänge im Dualen System Bayerns im Zeitreihenverlauf um 0,8 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf immer zwischen 6,2 (2009) und 10,1 (2012) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Bayerns seit 2002

Die Dimension Durchlässigkeit zeigt sich in Bayern widersprüchlich. Bezogen auf das Schulartwechselverhältnis sowie die Neuzugänge in das Duale System wird das Land häufig (bzw. konsequent) in der oberen Gruppe verortet. Das Schulartwechselverhältnis weist zwar eine steigende Tendenz auf, ist aber im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als die Verhältniswerte im Bundestrend. Die Chancen, mit einem Hauptschulabschluss eine Ausbildung im Dualen System beginnen zu können, sind in Bayern über die gesamte Zeitreihe hinweg größer als im Bundesdurchschnitt. Demgegenüber wird das Land bezüglich der Indikatoren, die Selektionsmechanismen thematisieren (Übergangsquote Gymnasium und Wiederholerquote) fast konsequent der unteren Gruppe zugeordnet. Dabei steigen die Übergangsquoten zum Gymnasium im Zeitreihenverlauf zwar an, liegen aber immer unter dem Bundesdurchschnitt. Auch die Wiederholerquoten entwickeln sich tendenziell (wie der Bundestrend) sinkend, verbleiben aber immer über dem Bundesdurchschnitt.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Bayerns

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss

über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 21). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Bayern kann bezogen auf den Indikator Mittelwert Testleistungen durchweg der oberen Ländergruppe zugeordnet werden, bezogen auf die Leistungsstreuung ebenfalls überwiegend, während hinsichtlich sozialer Herkunft sowie Migration und Kompetenz Zuordnungen zu allen drei Ländergruppen vorkommen.

Tabelle 21: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Bayerns; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Hinsichtlich der von den Schülergruppen Bayerns erzielten Mittelwerte der Kompetenzstände ergibt sich über alle Untersuchungen hinweg ein konsistenter Eindruck: Die Ergebnisse der herangezogenen Studien führen durchweg zu einer Zuordnung zur oberen Ländergruppe mit vergleichsweise hohen Kompetenzständen.

Vergleichsweise geringere Leistungsstreuungen innerhalb der Gruppe der an den Tests teilnehmenden Schüler weist Bayern durchweg im Kompetenzbereich Lesen der Sekundarstufe auf. Ansonsten sind die Streuungswerte so ausgeprägt, dass Bayern der mittleren Ländergruppe zuzurechnen ist.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Bezogen auf den Indikator, der Aufschluss über Unterschiede in den ermittelten Kompetenzständen unter Berücksichtigung von Merkmalen sozialer Herkunft innerhalb der getesteten Schülergruppen gibt, zeigen sich neben der Verortung in die obere und die mittlere Ländergruppe auch zweimal Zuordnungen zur Gruppe der Länder, die höhere Unterschiede in den Testergebnissen der Sozialgruppen repräsentiert.

Die Differenzen in den Testleistungen der Schülergruppen, die nach ihrem Migrationshintergrund unterschieden werden, führen in vier Studien zu Zuordnungen zur oberen Ländergruppe und in fünf Studien zur mittleren Ländergruppe. In einem Fall (PISA-E 2003 Mathematik) wird Bayern aufgrund der entsprechenden Testleistungen der teilnehmenden Schüler der Ländergruppe mit höheren Differenzwerten zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zugerechnet.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Bayern auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Im Ergebnis steht mit Blick auf die Kompetenzförderung Bayerns eine über alle Indikatoren, Schulstufen und Kompetenzbereiche gegenüber den anderen Ländern häufige Zuordnung zur oberen Ländergruppe. Vergleichsweise hohe Kompetenzmittelwerte der untersuchten Schülerstichproben sind dabei besonders hervorzuheben.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Bayerns

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Dabei gehört Bayern hinsichtlich der beiden Indikatoren zum Erwerb der Hochschulreife meist der unteren Gruppe an. Bezogen auf die Indikatoren zu den Abgängern ohne Hauptschulabschluss wird das Land der oberen oder mittleren Gruppe zugeordnet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Bayern wird bezüglich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) durchgängig in der unteren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt vorwiegend an: von 19,2 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 28,5 Prozent im Abgangsjahr 2013 und damit um insgesamt 9,3 Prozentpunkte. Zum Abgangsjahr 2014 sinkt er um 0,3 Prozentpunkte. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Bayern über die Zeitreihe hinweg um 9,0 Prozentpunkte und damit fast in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Allerdings verbleibt er über den gesamten Betrachtungszeitraum immer mehr als sechs Prozentpunkte niedriger als der Ländermittelwert.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Betrachtet man den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), so wird Bayern bis zum Abgangsjahr 2012 in der unteren Gruppe verortet. Anschließend findet ein Gruppenwechsel in die mittlere Gruppe (mit stabilem Verbleib dort) statt.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg: von 30,7 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 46,7 Prozent (2013) und damit um insgesamt 16,0 Prozentpunkte. Im Abgangsjahr 2014 findet sich ein Rückgang des Werts um 0,6 Prozentpunkte. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt steigt der bayerische Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen über die Zeitreihe hinweg um 15,4 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Allerdings liegt er immer deutlich niedriger als der Ländermittelwert.

riger – zwischen 5,2 (2014) und 8,0 (2004, 2008, 2009) Prozentpunkte – als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zum Ende der Zeitreihe geringer wird.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Bezogen auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) befindet sich Bayern nur im zuerst betrachteten Jahr in der mittleren Gruppe und wird ab dem Abgangsjahr 2003 konsequent in der oberen Gruppe verortet.

Die Abgängerquote sinkt im Zeitverlauf fast durchgehend: von 9,5 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,5 Prozent in den Abgangsjahren 2013 und 2014. Dabei sinken die Werte von 2005 bis 2013 dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote in Bayern über die Zeitreihe hinweg um 5,1 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie im Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte ab dem Abgangsjahr 2007 immer mehr als zwei Prozentpunkte beträgt.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) fokussierend, wird Bayern nur im zuerst betrachteten Abgangsjahr in der unteren Gruppe verortet. Anschließend wird das Land konsequent der mittleren Ländergruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler sinkt zunächst: von 20,3 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 11,2 Prozent im Abgangsjahr 2011, was einem Rückgang von gut neun Prozentpunkten entspricht. Anschließend steigt sie auf 12,8 Prozent (2012), sinkt wieder auf 11,3 Prozent (2013) und steigt im zuletzt betrachteten Abgangsjahr (2014) auf 12,6 Prozent. Dabei sinken die Werte von 2003 bis 2005 und von 2009 bis 2011 dynamischer (vgl. Tab. 25 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote der ausländischen Schüler Bayerns über die Zeitreihe hinweg um 7,6 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Dabei ist sie zu Beginn der Zeitreihe (2002) noch deutlich (6,4 Prozentpunkte) größer als der Ländermittelwert, zum Ende der Zeitreihe (2014) sind die beiden Werte dann annähernd gleich groß.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Bayerns seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe wird Bayern hinsichtlich der Indikatoren zur Vergabe von Hochschulreifezertifikaten fast konsequent der unteren Gruppe zuge-

ordnet, wobei die Anteilswerte wenig dynamisch steigen und insgesamt immer unterhalb der jeweiligen Ländermittelwerte verbleiben. Bezüglich der Abgänger ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) können die Werte mehr als halbiert werden, was eine stabile Einordnung in der oberen Gruppe zur Folge hat. Auch die Abgängerquote der ausländischen Schüler kann deutlich reduziert werden, wodurch ein Gruppenwechsel von der unteren in die mittlere Gruppe erreicht werden kann.

Schulsystementwicklung Bayerns seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Mit Referenz auf die Veränderungen der einzelnen indikatorenbezogenen Ländermittelwerte in der Zeit zwischen 2002 und 2014 sind dem bayerischen Schulsystem aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom allgemeinen Trend der Länder für den Zeitraum 2002 bis 2014 Modernisierungsrückstände im Hinblick auf die Indikatoren Inklusionsanteil, Ganztagschüleranteil (beide Integrationskraft), Übergangsquote Gymnasium sowie das Schulartwechselverhältnis (beide Durchlässigkeit) zuzuschreiben. Mit Blick auf die Frage, in welchen Aspekten der Gerechtigkeit von Schulsystemen Bayern angesichts eher schwacher Modernisierungsdynamiken eine negative Veränderung der relativen Position im Spektrum der Länder aufweist, sind die diesen Sachverhalt indizierenden Verortungen Bayerns in der unteren Ländergruppe am Ende der Zeitreihen für die Indikatoren Inklusionsanteil, Ganztagschüleranteil, Schüleranteil im gebundenen Ganztag, Übergangsquote Gymnasium, Wiederholerquote sowie Hochschulreifequote im allgemeinbildenden Schulsystem festzuhalten. Die je Indikator formulierte gerechtigkeitstheoretische Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) konnte im Betrachtungszeitraum mit Blick auf die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote, Schulartwechselverhältnis (jeweils festgestellte Zunahme statt erwarteter Rückgang) sowie den Anteil der Neuzugänge in das Duale System (festgestellter Rückgang statt erwarteter Zunahme) nicht erfüllt werden.

Erhöhte Modernisierungsdynamiken weist das bayerische Schulsystem in Anbetracht deutlich positiver Abweichungen von den Veränderungen der jeweiligen Ländermittelwerte zwischen 2002 und 2014 hinsichtlich der beiden Abgängerquoten auf. Für den Indikator Abgängerquote ist damit auch eine Verbesserung der relativen Position in Form eines schlussendlich stabilisierten Aufstiegs in die obere Gruppe der Länder mit niedrigeren Quoten verbunden. Obwohl die aus gerechtigkeitstheoretischer Sicht formulierte Erwartung eines Zuwachses des Anteils der Neuzugänge in das Duale System nicht erfüllt werden konnte, wurde Bayern über den gesamten Beobachtungszeitraum der oberen Ländergruppe zugeordnet.

Entsprechend dieser Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 auf Grundlage der herangezogenen Indikatoren wird für das Schulsystem Bayerns somit ein erhöhter Modernisierungsbedarf im Hinblick auf Aspekte der Dimensionen Integrationskraft und Durchlässigkeit erkennbar. Zudem deuten die Daten des IQB-Bildungstrends 2015 zur Dimension Kompetenzförderung auf Rück-

gänge der Kompetenzstände im Bereich Lesen des Faches Deutsch zwischen 2009 und 2015 hin (vgl. Kap. 6.4), obgleich anzumerken ist, dass die verschiedenen Kompetenzuntersuchungen fast ausnahmslos überdurchschnittliche Leistungsstände der bayerischen Schüler feststellen. Neben den Ergebnissen aus dem IQB-Bildungstrend 2015 könnten insbesondere die zuvor angesprochenen Aspekte zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren.

7.3 Berlin

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 22: Strukturfaktoren Berlin

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	342.204	320.058 (93,5)	330.232 (103,2)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W	IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	65,4	96,6	100,0

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 22). Für Berlin sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. In den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Waldorfschule. Schularten mit mehreren Bildungsgängen werden nicht angeboten. Im Schuljahr 2014/15 stehen die Schularten Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Waldorfschule zur Verfügung. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zu; 2014/15 führen in Berlin alle Schularten zur Hochschulreife.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 23.

Tabelle 23: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Berlin, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	6,1	6,4	6,7	6,5	6,7	6,9	7,1	7,5	7,5	7,5	7,5	7,4	7,5	1,4	-1,4
	Inklusionsanteil*	29,2	29,9	32,2	30,7	33,6	35,8	38,8	41,3	43,9	47,3	50,6	54,5	57,4	28,2	0,0
	Exklusionsquote*	4,4	4,5	4,6	4,5	4,5	4,5	4,4	4,4	4,2	4,0	3,7	3,4	3,2	-1,2	0,0
	Ganztags-schulanteil*	24,5	24,9	27,0	61,9	65,4	69,0	77,9	78,0	77,1	78,0	78,2	85,2	84,9	60,4	0,3
	Ganztags-schüleranteil*	21,9	22,1	23,6	35,4	38,5	41,9	43,5	45,0	48,0	54,2	53,1	64,7	64,2	42,3	0,5
	Schüleranteil geb. Ganztags*	16,3	16,2	16,3	18,5	18,3	19,8	20,4	20,8	22,3	25,9	23,5	29,4	31,1	14,8	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ①	43,8	42,4	43,4	44,9	45,8	48,0	49,2	49,8	50,8	50,2	50,5	52,0	53,4	9,6	0,0
	Wiederholer- quote*	3,6	3,7	3,9	4,0	4,7	4,7	4,4	3,9	3,4	3,2	2,5	2,0	1,8	-1,8	0,0
	Schulartwechsel- verhältnis* ** ②	1:2,1	1:4,3	1:20,6	1:16,0	1:15,5	1:18,7	1:15,1	1:13,9	1:9,6	1:9,1	xx	xx	xx	7,0	-7,0
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	39,8	45,0	47,2	48,1	43,4	41,5	41,0	41,1	40,8	38,9	-1,0	9,2
Zertifikatsvergabe	Hochschulreife- quote allg. ③	30,9	31,1	32,8	34,0	34,1	33,3	34,4	35,0	36,0	38,1	38,1	44,7	44,5	13,6	0,3
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ③	38,5	40,3	42,5	44,7	44,8	43,2	44,7	45,7	47,3	49,9	49,9	57,0	56,8	18,3	0,2
	Abgängerquote	11,9	12,0	11,1	10,0	9,7	10,0	10,6	10,2	10,5	9,7	9,3	8,1	9,2	-2,7	-1,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	25,1	27,0	23,2	22,7	19,8	19,5	19,7	14,1	15,6	14,3	16,0	13,8	16,9	-8,2	-3,2

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).

** : Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① In Berlin werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule auch die Übergänge, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgten, einbezogen.

② 2012/13–2014/15: Ohne Berlin, da dort aufgrund der gegebenen Schulstrukturen keine sinnvollen Werte i. S. v. »echten« Wechslern berechnet werden können.

③ 2012: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Berlins

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulananteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagsschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Berlin in Bezug auf die meisten Indikatoren dieser Dimension häufig in der oberen Gruppe verortet. Lediglich bezüglich des Indikators Förderquote wird das Land durchgehend der mittleren Gruppe zugeteilt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Berlin wird bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) im gesamten Beobachtungszeitraum in der mittleren Ländergruppe verortet.

Die Förderquote steigt zunächst an: von 6,1 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf etwa 7,5 Prozent (2009/10). Im weiteren Verlauf der Zeitreihe stabilisiert sich die Förderquote dann auf diesem Niveau. Dabei steigen die Werte von 2006/07 bis 2009/10 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg steigt die Förderquote Berlins um 1,4 Prozentpunkte, was annähernd dem Anstieg des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang) entspricht. Zudem enden (2014/15) beide Zeitreihen annähernd auf demselben Niveau.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen

Berlin wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Regelschulen (Inklusionsanteil) durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet.

Der Inklusionsanteil steigt fast im gesamten Zeitreihenverlauf an: von 29,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 57,4 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei ist der Wertanstieg ab 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt

samt wird so über den gesamten Beobachtungszeitraum eine Steigerung des Inklusionsanteils um über 28 Prozentpunkte erreicht. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang) steigt der Inklusionsanteil Berlins damit deutlicher an. Zudem ist er im gesamten Zeitreihenverlauf zwischen 12,8 (2002/03) und 17,4 (2009/10) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Bis zum Schuljahr 2008/09 wird Berlin hinsichtlich der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) in der mittleren, anschließend durchgehend in der oberen Ländergruppe verortet.

Die Exklusionsquote liegt bis 2009/10 in jedem Schuljahr zwischen 4,4 und 4,6 Prozent. Anschließend sinkt sie bis auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 3,2 Prozent, der im Schuljahr 2014/15 erreicht werden kann. Dabei sinken die Werte ab 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt kann so über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang der Exklusionsquote um 1,2 Prozentpunkte erreicht werden. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang) sinkt die Exklusionsquote Berlins damit etwas deutlicher. Zudem ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,7 (2002/03 bis 2004/05) und 1,2 (2014/15) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Berlin wird bezüglich des Indikators zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) im gesamten Beobachtungszeitraum in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt in Berlin fast durchgehend an: von 24,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 85,2 Prozent im Schuljahr 2013/14. Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) geht der Ganztagsschulanteil um 0,3 Prozentpunkte auf 84,9 Prozent zurück. Dabei verläuft der Anstieg der Werte von 2004/05 bis 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt kann in Berlin so über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg ein Anstieg des Ganztagsschulanteils von über 60 Prozentpunkten beobachtet werden. Dieser übertrifft damit deutlich den Zuwachs des Ländermittelwerts, der bei annähernd 44 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 4 im Anhang). Zudem ist der Ganztagsschulanteil Berlins ab dem Schuljahr 2005/06 immer zwischen 19,8 (2012/13) und 28,2 (2005/06) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Fokussiert man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags Schüleranteil), so wird Berlin im gesamten Beobachtungszeitraum in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztags Schüleranteil steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 21,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 64,7 Prozent in 2013/14. Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) geht er um 0,5 Prozentpunkte auf 64,2 Prozent zurück. Dabei verläuft der Anstieg der Werte von 2004/05 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt kann so über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg ein Gesamtzuwachs des Ganztags Schüleranteils von gut 42 Prozentpunkten erreicht werden. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang) steigt der Ganztags Schüleranteil Berlins damit deutlicher. Zudem ist er immer zwischen 9,4 (Schuljahr 2004/05) und 23,6 (Schuljahr 2013/14) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Hinsichtlich des Indikators zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztag) wird Berlin im Schuljahr 2012/13 einmalig in der mittleren Gruppe verortet. Ansonsten gehört das Land konsequent der Gruppe der Länder mit den höheren Schüleranteilen im gebundenen Ganztag an.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag steigt vorwiegend an: von 16,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 31,1 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2007/08 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt kann so über die Zeitreihe hinweg ein Zuwachs des Anteils der Schüler im gebundenen Ganztag von 14,8 Prozentpunkten erreicht werden. Dieser ist damit annähernd gleich hoch wie der Anstieg des Ländermittelwertes (Gesamtzuwachs 14,7, vgl. Tab. 6 im Anhang). Zudem ist der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag in Berlin im Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, zu Beginn und zum Ende der Zeitreihe (Schuljahre 2002/03 und 2014/15) jeweils um 10,9 Prozentpunkte und damit deutlicher als in den anderen Schuljahren.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Berlins seit 2002

In der Dimension Integrationskraft wird Berlin häufig in der oberen Gruppe verortet, bezüglich der Indikatoren zum Ausbau des schulischen Ganztags fast ausschließlich. Dort sind die Anteilswerte Berlins (meist) über die Zeitreihe hinweg

deutlich höher als der Ländermittelwert. Auch hinsichtlich des Inklusionsanteils wird Berlin durchgängig der oberen Gruppe zugeordnet; die Inklusionsanteile Berlins sind im Zeitreihenverlauf deutlich größer als die jeweiligen Ländermittelwerte. Fokussiert man die Exklusionsquote, so verbessert das Land seine Gruppenzugehörigkeit von der mittleren zur oberen Gruppe, was in konsequent dynamischer sinkenden Exklusionsquoten am Zeitreihenende begründet ist. Bezüglich der Förderquote wird Berlin durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Es zeigt sich am Zeitreihenende, im Gegensatz zum ansteigenden Trend der Förderquote über alle Bundesländer, in Berlin eine Stabilisierung der Förderquoten.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Berlins

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berkmeyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Berlin wird bezogen auf die Übergangsquote zum Gymnasium konsequent der oberen und bezogen auf den Anteil der Neuzugänge im Dualen System der mittleren Gruppe zugeordnet. Bezüglich der anderen beiden Indikatoren wechselt die Gruppenzugehörigkeit des Landes im Verlauf der Zeitreihe über alle Gruppen hinweg.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Berlin wird im gesamten Zeitreihenverlauf hinsichtlich der Übergangsquote zum Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der oberen Gruppe verortet.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt über die Zeitreihe hinweg fast durchgehend an: von 43,8 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 53,4 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei ist der Anstieg der Werte von 2004/05 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt ergibt sich über die Zeitreihe hinweg ein Gesamtzuwachs der Übergangsquote zum Gymnasium von 9,6 Prozentpunkten, der damit um einen Prozentpunkt über dem Gesamtzuwachs des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang) liegt. Die Übergangsquote zum Gymnasium in Berlin ist zudem im Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei sich die Werte im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) um neun Prozentpunkte voneinander unterscheiden.

Klassenwiederholungen

Berlin wird bezogen auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (bis zum Schuljahr 2005/06) der mittleren Gruppe zugeordnet. Anschließend findet ein Gruppenwechsel in die untere Gruppe mit Verbleib in dieser bis zum Schuljahr 2011/12 statt. Danach wechselt Berlin wieder in die mittlere Gruppe (bis zum Schuljahr 2013/14). Am Ende der Zeitreihe (Schuljahr 2014/15) wird das Land dann der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Wiederholerquote liegt in Berlin zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03) bei 3,6 Prozent und steigt dann bis auf 4,7 Prozent in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08. Anschließend sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. Im Schuljahr 2004/05 liegt die Wiederholerquote dann bei 1,8 Prozent, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei erfolgt insbesondere der Rückgang der Werte ab 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg sinkt die Wiederholerquote Berlins um 1,8 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Sie ist im Schuljahr 2002/03 genauso groß wie der Ländermittelwert, entwickelt sich dann aufgrund ansteigender Werte eher gegensätzlich und liegt zwischen 2004/05 und 2011/12 höher als der Ländermittelwert. Ab 2013/14 ist die Wiederholerquote Berlins kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte 2014/15 bei 0,7 Prozentpunkten liegt.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Berlin wird hinsichtlich des Indikators zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) im Schuljahr 2002/03 der oberen Gruppe und im Schuljahr 2003/04 der mittleren Gruppe zugeordnet. Anschließend (bis zum Schuljahr 2011/12) wird das Land der unteren Ländergruppe zugeordnet. In den Schuljahren ab 2012/13 können aufgrund der vorliegenden Schulstrukturen keine Wechselverhältnisse mehr berichtet werden.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 2,1 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel, steigt anschließend (2003/04) auf 4,3 Abwärts- je Aufwärtswechsel und im Folgejahr (2004/05) auf den höchsten Wert der Zeitreihe von 20,6 Abwärts- je Aufwärtswechsel. Anschließend sinkt der Verhältniswert fast durchgehend (Ausnahme: Schuljahr 2007/08) bis auf 9,1 Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel im Schuljahr 2011/12. Dabei sinken die Werte von 2008/09 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Im Gegensatz zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer, dessen Wert über die Zeitreihe hinweg tendenziell sinkt (vgl. Tab. 9 im Anhang), steigt der Verhältniswert Berlins über die Zeitreihe hinweg an. Die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel liegt zudem in Berlin außer in den Schuljahren 2002/03 und 2003/04 immer deutlich über dem mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Berlin wird beim Blick auf den Indikator zu den Neuzugängen in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt in Berlin zunächst von fast 40 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 48,1 Prozent im Jahr 2008. Anschließend sinkt er wieder bis auf annähernd 39 Prozent im Jahr 2014. Dabei verläuft der Anstieg der Werte von 2006 bis 2008 dynamischer; allerdings überwiegt in der Zeitreihe die Anzahl der sinkenden Werte (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt sinkt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Berlin über die Zeitreihe hinweg um einen Prozentpunkt und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Zudem ist er in fast allen betrachteten Jahren (Ausnahme: 2010) kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Berlins seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Berlin hinsichtlich der Übergangsquoten zum Gymnasium konsequent in der oberen, hinsichtlich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss konsequent in der mittleren Gruppe verortet. Bezogen auf die anderen beiden Indikatoren wechselt das Land im Verlauf der Zeitreihe über alle Gruppen hinweg. Fokussiert man das Schulartwechselverhältnis, so bedeutet dies eine Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit, die vor allem einem stark steigenden Verhältniswert im Schuljahr 2004/05 geschuldet ist. Bezüglich der Wiederholerquote sorgen vergleichsweise dynamisch sinkende Werte für einen Gruppenwechsel in die obere Gruppe am Zeitreihenende (2014/15).

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Berlins

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 24). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf

das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Berlin wird hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der unteren Ländergruppe zugeordnet.

Tabelle 24: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Berlins; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Auswertungen auf Basis der herangezogenen Daten aus den Schulleistungsuntersuchungen ergeben für Berlin hinsichtlich der mittleren Kompetenzstände der getesteten Schüler über alle Schulstufen und Kompetenzbereiche hinweg ein recht eindeutiges Ergebnis: In der Mehrzahl der Beobachtungspunkte ist Berlin der unteren Ländergruppe zuzurechnen. Besonders augenfällig ist, dass Berlin auf-

grund der Kompetenzmittelwerte der Schüler der Primarstufe ausnahmslos der unteren Ländergruppe zugeordnet wird.

Ein ähnliches Bild ergeben die Auswertungen zum Indikator der Leistungsstreuung. Insofern für Berlin Werte vorliegen, zeigen die getesteten Schülerstichproben zumeist eine relativ hohe Heterogenität hinsichtlich der Kompetenzstände.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die leistungsstandbezogenen Disparitäten zwischen verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen innerhalb der getesteten Schülergruppen fokussierend, zeigt sich, dass Berlin, insofern Daten verfügbar sind, im Bereich der Sekundarstufe I häufiger der unteren Gruppe zugeordnet wird, im Bereich der Primarstufe in einer der drei Untersuchungen.

Ebenfalls häufiger ist diese Gruppenzuordnung für den Indikator zu Kompetenzunterschieden zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund beobachtbar. Im Kompetenzbereich Mathematik innerhalb der Sekundarstufe führen die Disparitäten zwischen getesteten Schülern mit und ohne Migrationshintergrund aber zu Zuordnungen Berlins in die mittlere Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Berlin auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Generell sind die häufigen Einordnungen in die untere Ländergruppe ein auszeichnendes Merkmal der Kompetenzförderung in Berlin, die anhand der stichprobenbasierten Kompetenztestungen nachgezeichnet wurden. Die mit dieser Befundlage aufgezeigten Herausforderungen teilt Berlin mit den anderen Stadtstaaten Bremen und Hamburg.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Berlins

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Dabei gehört Berlin bezogen auf einen Indikator zu den Hochschulreifequoten (Hochschulreifequote allg.) fast durchgehend der oberen und bezogen auf den ande-

ren Indikator zu den Hochschulreifequoten fast durchgehend der mittleren Gruppe an. Hinsichtlich der Indikatoren zu den Abgängern ohne Hauptschulabschluss wird das Land fast immer der unteren Gruppe zugeordnet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Berlin wird bezüglich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) fast durchgängig in der oberen Gruppe verortet; die Ausnahme bildet das Abgangsjahr 2010 mit einmaliger Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt weitgehend permanent an: von 30,9 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 44,7 Prozent im Abgangsjahr 2013. Zum Abgangsjahr 2014 sinkt er um 0,2 Prozentpunkte. Im Zeitraum von 2008 bis 2013 steigen die Werte (vorwiegend) dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Berlin um insgesamt fast 14 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Zudem liegt er über die gesamte Zeitreihe hinweg über dem Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Ende der Zeitreihe (2013, 2014) bei etwa neun Prozentpunkten liegt.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Berlin wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) bis 2013 in der mittleren Gruppe verortet, 2014 wechselt das Land in die obere Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt im Zeitreihenverlauf an: von 38,5 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 57 Prozent (2013). Im Abgangsjahr 2014 geht er um 0,2 Prozentpunkte auf 56,8 Prozent zurück. Dabei steigen die Werte von 2008 bis 2013 (vorwiegend) dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Insgesamt ergibt sich über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg des Anteils der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Berlin von 18,3 Prozentpunkten. Damit steigt der Anteilswert Berlins deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem ist er meist größer als der Ländermittelwert (Ausnahmen: 2009, 2012), wobei er 2014 den Ländermittelwert am stärksten (5,4 Prozentpunkte) übersteigt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote), so wird Berlin in den Abgangsjahren 2006 und 2007 der mittleren Gruppe zugeordnet, ansonsten der unteren.

Die Abgängerquote sinkt tendenziell: von ungefähr zwölf Prozent in den Abgangsjahren 2002 und 2003 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 8,1 Prozent, der im Abgangsjahr 2013 erreicht werden kann. 2014 steigt die Abgängerquote dann wieder bis auf 9,2 Prozent. Dabei sinken die Werte von 2004 bis 2006 und von 2011 bis 2013 dynamischer (vgl. Tab. 26 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg sinkt die Abgängerquote Berlins um 2,7 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem entwickelt sie sich vor allem im zuletzt betrachteten Jahr gegenläufig zum Ländermittelwert, der auch im letzten Jahr weiterhin sinkt. Im Vergleich zum Ländermittelwert ist die Abgängerquote Berlins zudem immer zwischen 0,6 (2006) und 2,6 (2010) Prozentpunkte größer.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Bezüglich des Indikators zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Berlin mit Ausnahme von 2009 (mittlere Gruppe) in der unteren Gruppe verortet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 25,1 Prozent und steigt zunächst bis auf 27,0 Prozent im Abgangsjahr 2003. Anschließend sinkt sie und kann bis 2013 auf 13,8 Prozent reduziert werden, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht. Im zuletzt betrachteten Abgangsjahr (2014) steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler wieder auf 16,9 Prozent. Insgesamt entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 26 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg kann die Abgängerquote der ausländischen Schüler Berlins um 8,2 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang) verringert werden. Sie ist aber immer zwischen 1,5 (2013) und 12,0 (2003) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Berlins seit 2002

Bezüglich der Dimension Zertifikatsvergabe kann für Berlin keine einheitliche Einschätzung getroffen werden. Hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) wird das Land fast konsequent der oberen, hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hoch-

schulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) fast konsequent der mittleren Gruppe zugeordnet. Die Werte beider Indikatoren sind fast immer größer als die Ländermittelwerte. Betrachtet man die Indikatoren zu den Abgängern ohne mindestens einen Hauptschulabschluss, wird Berlin meist der unteren Gruppe zugeordnet. Dabei sinken die Abgängerquoten zwar tendenziell im Verlauf der Zeitreihe, aber nicht konsequent. Vor allem am Ende der Zeitreihe (2014) steigen beide Abgängerquoten wieder an.

Schulsystementwicklung Berlins seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Orientiert an deutlicheren negativen Abweichungen der Wertentwicklungen an den Veränderungen der Ländermittelwerte bezogen auf die einzelnen Indikatoren sind für Berlin keine Modernisierungsrückstände identifizierbar. Allerdings weisen die konstanten Verortungen in die unteren Ländergruppen hinsichtlich der Indikatoren Abgängerquote und Abgängerquote der ausländischen Schüler (beide Zertifikatsvergabe) auf zukünftig noch entfaltbare Modernisierungspotenziale des Berliner Schulsystems hin. Zudem konnte die je Indikator formulierte gerechtigkeits-theoretische Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) im Betrachtungszeitraum mit Blick auf die Indikatoren Förderquote (festgestellte Zunahme statt erwarteter Rückgang) und den Anteil der Neuzugänge in das Duale System (festgestellter Rückgang statt erwarteter Zunahme) nicht erfüllt werden.

Auf aus Gerechtigkeitsperspektive begrüßenswerte erhöhte Modernisierungsdynamiken weisen die Daten aufgrund deutlich positiver Abweichungen von den Veränderungen der Ländermittelwerte bezogen auf die Indikatoren Ganztags-schulanteil, Ganztags-schüleranteil, Wiederholerquote, Hochschulreifequote allgemeinbildendes Schulsystem, Hochschulreifequote allgemeinbildendes und berufliches Schulsystem sowie die der Abgängerquote der ausländischen Schüler hin. Für den zuletzt genannten Indikator offenbaren sich angesichts der unveränderten Zuordnung zur unteren Ländergruppe weitere Modernisierungspotenziale trotz der positiven Dynamik einer Senkung der Quote ausländischer Abgänger ohne Hauptschulabschluss. Über die Beobachtung der relativen Position im Spektrum der Länder zeigen sich für Berlin in Anbetracht von Wechseln oder konstanten Zuordnungen in die obere Ländergruppe günstige Modernisierungsstände bzw. -dynamiken bezogen auf die Indikatoren Inklusionsanteil, Exklusionsquote, Ganztags-schulanteil, Ganztags-schüleranteil, Schüleranteil im gebundenen Ganztags, Übergangsquote zum Gymnasium, Wiederholerquote sowie die beiden Hochschulreifequoten.

Insgesamt ist Berlin in Bezug auf den hier angelegten Beobachtungszeitraum der Jahre 2002 bis 2014 in vielen Hinsichten eine verhältnismäßig günstige Modernisierung des Schulsystems zu attestieren; insbesondere im Rahmen der Dimension Integrationskraft sind positive Entwicklungen zu verzeichnen. Als problematisch zu deklarieren sind die über den gesamten Zeitraum doch recht hohen Quoten der

Abgänger ohne Hauptschulabschluss, obgleich sich für den allein auf ausländische Schüler fokussierenden Indikator eine vielversprechende Senkung der Quote feststellen lässt. Weiterhin sind die in den kompetenzbezogenen Leistungsvergleichsstudien erzielten Ergebnisse, wiederum bestätigt durch die jüngsten Ergebnisse des IQB-Bildungstrends von 2015, als Anlässe für kritische Reflexionen über die Kompetenzförderung des Berliner Schulsystems zu verstehen. Insbesondere die angesprochenen Aspekte könnten zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren.

7.4 Brandenburg

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 25: Strukturfaktoren Brandenburg

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	243.858	214.043 (87,8)	226.297 (105,7)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7) ***	58,3	56,9	56,0

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 25). Für Brandenburg sind hinsichtlich der demographischen Veränderung zunächst abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 erkennbar; dem folgt aber ein Anstieg zum Schuljahr 2014/15. In allen Betrachtungsjahren zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Waldorfschule. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zum Schuljahr 2014/15 ab.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 26.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 26: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Brandenburg, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	7,3	7,7	8,1	8,2	8,3	8,6	8,5	8,6	8,5	8,4	8,4	8,3	8,1	0,8	-0,8
	Inklusionsanteil*	22,1	23,3	24,7	24,9	28,2	34,1	36,4	36,5	38,8	40,0	42,0	43,9	45,2	23,1	0,0
	Exklusionsquote*	5,7	5,9	6,1	6,1	6,0	5,7	5,4	5,4	5,2	5,0	4,9	4,7	4,4	-1,3	0,0
	Ganztags-schulanteil*	9,8	10,4	17,7	26,2	34,0	41,4	46,3	49,0	52,8	52,7	53,3	54,1	54,8	45,0	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	10,7	11,2	15,6	20,8	27,0	32,7	38,9	42,5	45,6	46,6	46,7	47,5	47,8	37,1	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztag*	10,7	11,1	10,9	11,0	11,1	11,3	11,1	11,3	12,2	13,1	14,4	14,8	15,0	4,3	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ①	34,1	36,2	38,3	42,6	44,8	47,8	46,1	47,0	47,8	47,5	46,1	46,3	44,9	10,8	2,9
	Wiederholer- quote*	1,2	1,6	3,0	3,3	3,0	2,7	2,3	1,9	1,5	1,6	1,5	2,1	2,5	1,3	-1,3
	Schulartwechsel- verhältnis* **	1:3,4	1:2,8	1:3,3	1:1,6	1:1,3	1:1,5	1:2,4	1:1,6	1:1,5	1:1,8	1:2,0	1:2,2	1:2,7	-0,7	-1,4
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	74,9	72,1	80,4	82,6	70,4	56,6	53,4	52,4	50,5	50,5	-24,4	32,1
Zertifikatsvergabe	Hochschulreife- quote allg. ②	28,9	27,4	29,9	28,4	29,5	30,8	31,5	37,3	36,7	35,3	35,3	43,5	39,1	10,2	4,5
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ②	37,3	36,3	39,9	39,3	39,8	41,5	42,1	49,3	48,4	46,6	46,6	55,2	51,5	14,2	3,7
	Abgängerquote ③	8,6	7,9	8,7	9,3	11,7	12,0	11,8	11,0	9,8	8,6	8,6	8,0	7,7	-0,9	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	2,0	4,2	3,4	6,5	7,2	5,6	4,4	2,4	3,7	4,0	5,9	4,5	3,8	1,9	-1,9

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.
 ① In Brandenburg werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule auch die Übergänge, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgten, einbezogen.
 ② 2012: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.
 ③ 2006, 2007, 2008: Aufteilung nach Altersjahren geschätzt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Brandenburgs

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Brandenburg wird bezogen auf drei Indikatoren (Exklusionsquote, Ganztagschulanteil und Ganztagschüleranteil) durchgängig der mittleren Gruppe zugeordnet. Hinsichtlich der übrigen Indikatoren stabilisiert sich die Gruppenzugehörigkeit spätestens zum Ende der Zeitreihen auch in der mittleren Gruppe.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Brandenburg wird bezüglich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) am Anfang und am Ende des Beobachtungszeitraums (Schuljahre 2002/03 sowie 2013/14 und 2014/15) in der Gruppe der Länder mit mittleren Förderquoten verortet. Dazwischen (Schuljahre 2003/04 bis 2012/13) gehört das Land der unteren Ländergruppe an.

Die Förderquote steigt zunächst an: von 7,3 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf jeweils ungefähr 8,6 Prozent in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11. Anschließend (ab 2011/12) sinkt die Förderquote bis zum Zeitreihenende. Im Schuljahr 2014/15 liegt sie bei 8,1 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte am Beginn der Zeitreihe (bis 2007/08) dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote über die Zeitreihe hinweg um 0,8 Prozentpunkte. Im Gegensatz zum durchgängigen Anstieg des Ländermittelwerts sinkt die Förderquote Brandenburgs allerdings ab 2011/12 und steigt auch insgesamt weniger an (Gesamtzuwachs Ländermittelwert 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Trotzdem liegt sie immer jeweils zwischen 0,7 (2014/15) und 1,8 (2007/08) Prozentpunkte über dem Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Brandenburg wird bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) am Anfang und am Ende des Beobachtungszeitraums (Schuljahre 2002/03 bis 2004/05 sowie 2012/13 bis 2014/15) in der Gruppe der Länder mit mittleren Inklusionsanteilen verortet. Dazwischen (Schuljahre 2005/06 bis 2011/12) gehört das Land der oberen Ländergruppe an.

Der Inklusionsanteil steigt im Zeitreihenverlauf an: von 22,1 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 45,2 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen die Werte ab 2006/07 fast durchgängig dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil Brandenburgs über die Zeitreihe hinweg um 23,1 Prozentpunkte und damit annähernd so viel wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Er ist zudem im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 4,4 (2014/15) und 14,3 (2008/09) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Fokussiert man den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote), so wird Brandenburg konsequent in der mittleren Ländergruppe verortet.

Die Exklusionsquote steigt zunächst bis 2005/06 an: von 5,7 Prozent (2002/03) auf 6,1 Prozent (2004/05 und 2005/06). Anschließend sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. Im Schuljahr 2014/15 wird dann ein Wert von 4,4 Prozent erreicht, der auch der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators ist. Dabei entwickeln sich die sinkenden Werte ab 2006/07 (vorwiegend) dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt sinkt die Exklusionsquote Brandenburgs damit über die gesamte Zeitreihe hinweg um 1,3 Prozentpunkte und damit mehr als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Sie ist am Zeitreihenbeginn (2002/03) größer als der Ländermittelwert, hat aber ab 2008/09 eine ähnliche Größe wie dieser.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Brandenburg wird bezogen auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) im gesamten Beobachtungszeitraum in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt fast kontinuierlich an: von 9,8 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indika-

tors von 54,8 Prozent im Schuljahr 2014/15. Eine höhere Veränderungsdynamik der Werte ist in den Schuljahren 2004/05 bis 2010/11 zu verzeichnen (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt wird so über die gesamte Zeitreihe hinweg ein Zuwachs des Ganztagsschulanteils von 45,0 Prozentpunkten erreicht, der damit ungefähr dem Zuwachs des Ländermittelwerts (43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang) entspricht. Allerdings verbleibt der brandenburgische Ganztagsschulanteil fast im gesamten Zeitreihenverlauf (Ausnahme: Schuljahr 2008/09) unterhalb des Ländermittelwerts, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2014/15) sieben Prozentpunkte beträgt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), wird Brandenburg im gesamten Beobachtungszeitraum konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagschüleranteil steigt im Zeitreihenverlauf vorwiegend an: von 10,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 47,8 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2004/05 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagschüleranteil in Brandenburg über die Zeitreihe hinweg um 37,1 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Zudem ist er fast im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Ende der Zeitreihe (2014/15) bei 5,5 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Bezüglich des Indikators zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganzttag) wird Brandenburg am Beginn der Zeitreihe (2002/03 bis 2005/06) der oberen Gruppe zugeordnet. Anschließend findet ein stabiler Wechsel in die mittlere Gruppe statt.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganzttag steigt tendenziell an: von 10,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 15,0 Prozent im Schuljahr 2014/15. Die Entwicklungsdynamik der Werte bleibt dabei eher verhalten (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt wird über die Zeitreihe hinweg ein Zuwachs des Anteils der Schüler im gebundenen Ganzttag von 4,3 Prozentpunkten erreicht. Im Vergleich zum Ländermittelwert, der um 14,7 Prozentpunkte über die Zeitreihe hinweg ansteigt (vgl. Tab. 6 im Anhang), steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganzttag in Brandenburg somit deutlich weniger. Zudem ist er lediglich zu Beginn der Zeitreihe größer als der Ländermittelwert. Ab dem Schuljahr 2008/09 übersteigt der Ländermittelwert dann den

brandenburgischen Schüleranteil im gebundenen Ganztags, wobei der Abstand der Werte bis zum Zeitreihenende (relativ) kontinuierlich wächst und im Schuljahr 2014/15 gut fünf Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Brandenburgs seit 2002

In der Dimension Integrationskraft zeigt sich für Brandenburg über alle Indikatoren hinweg eine Tendenz zur Eingruppierung in der mittleren Gruppe. Bezogen auf die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf ist dies bei der Exklusionsquote durchgängig der Fall. Bezüglich der Förderquote wechselt Brandenburg erst am Ende des Beobachtungszeitraums von der unteren in die mittlere Gruppe. Hier zeigt sich damit eine Tendenz zur Verbesserung der Gruppenzugehörigkeit, was auf sinkende Förderquoten am Zeitreihenende zurückzuführen ist. Auch hinsichtlich des Inklusionsanteils zeigt sich am Zeitreihenende ein Wechsel der Gruppenzugehörigkeit in die mittlere Gruppe. Allerdings entspricht dies hier einer Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit, was darauf hindeutet, dass andere Bundesländer ihre Anteilswerte in diesem Bereich deutlicher steigern konnten.

Betrachtet man die Indikatoren zum Ausbau des schulischen Ganztags, so wird Brandenburg in Bezug auf den Ganztagsschulanteil und den Ganztags Schüleranteil durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Hinsichtlich des Schüleranteils im gebundenen Ganztags wechselt das Land 2005/06 von der oberen in die mittlere Gruppe. Hier zeigt sich beim Vergleich mit dem Ländermittelwert, dass der Schüleranteil im gebundenen Ganztags in Brandenburg deutlich zurückbleibt.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Brandenburgs

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Brandenburg wird im Hinblick auf die meisten Indikatoren und Jahre der oberen Ländergruppe zugeordnet, ansonsten der mittleren Gruppe. Eine Zugehörigkeit zur unteren Gruppe zeigt sich lediglich in einem Schuljahr bezüglich der Übergangsquote zum Gymnasium.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Brandenburg wird im Schuljahr 2002/03 hinsichtlich der Übergangsquote zum Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der unteren Gruppe verortet. Im Schuljahr 2003/04 wechselt das Land in die mittlere Ländergruppe und verbleibt dort bis zum Schuljahr 2006/07. In den Schuljahren 2007/08 bis 2011/12 gehört Brandenburg dann der Gruppe der Länder mit höheren Übergangsquoten zu den Gymnasien an, wechselt aber 2012/13 wieder in die mittlere Gruppe und verbleibt bis zum Zeitreihenende dort.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt zunächst: von 34,1 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 47,8 Prozent im Schuljahr 2007/08. Im Schuljahr 2010/11 kann diese maximale Übergangsquote, nach zwischenzeitlich schwankenden Werten, noch einmal erreicht werden. Danach sinkt sie tendenziell und liegt 2014/15 bei 44,9 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte am Beginn der Zeitreihe (2003/04 bis 2007/08) dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt die Übergangsquote zum Gymnasium in Brandenburg um fast elf Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert, der um insgesamt 8,6 Prozentpunkte ansteigt (vgl. Tab. 7 im Anhang). Sie ist zudem ab dem Schuljahr 2005/06 größer als der Ländermittelwert, wobei sich die Werte im zuletzt betrachteten Schuljahr allerdings nur noch um 0,5 Prozentpunkte voneinander unterscheiden.

Klassenwiederholungen

Brandenburg wird hinsichtlich des Indikators zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (2002/03 und 2003/04) und von 2007/08 bis 2012/13 der oberen Gruppe zugeordnet. In den übrigen Schuljahren gehört das Land zur mittleren Ländergruppe.

Die Wiederholerquote liegt zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03) bei 1,2 Prozent, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigt sie bis auf 3,3 Prozent (2005/06), sinkt danach bis auf (ungefähr) 1,5 Prozent (Schuljahre 2010/11 bis 2012/13) und steigt in den letzten zwei Betrachtungsjahren wieder bis auf 2,5 Prozent (2014/15). Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte am Zeitreihenbeginn (bis 2005/06) als auch die sinkenden in der Mitte der Zeitreihe (2006/07 bis 2010/11) dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg ist ein Anstieg der Wiederholerquote von 1,3 Prozentpunkten zu konstatieren. Im Gegensatz dazu sinkt der Ländermittelwert über die Zeitreihe hinweg um 1,1 Prozentpunkte (vgl. Tab. 8 im Anhang) und schwankt im Zeitreihenverlauf auch nicht so stark wie die brandenburgische Wiederholerquote. Am Zeitreihenbeginn (Schuljahr 2002/03) ist die Wiederholerquote Brandenburgs noch um 2,4 Prozent-

punkte kleiner als der Ländermittelwert, am Zeitreihenende (2014/15) sind die Werte dann gleich groß.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Brandenburg wird bezogen auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) fast durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet; eine Ausnahme bildet nur das Schuljahr 2004/05 mit einmaliger Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei 3,4 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel; im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) liegt der Verhältniswert bei 2,7 Abwärts- je Aufwärtswechsel. Im Schuljahr 2006/07 wird der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 1,3 Abwärts- je Aufwärtswechsel erreicht. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch, es sind zudem mehr steigende als sinkende Werte zu beobachten (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über den Gesamtzeitraum hinweg wird allerdings, ähnlich wie beim mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang), ein Rückgang des Verhältniswerts erreicht. Zudem liegt die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Brandenburg im gesamten Zeitreihenverlauf deutlich unter dem mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Brandenburg wird hinsichtlich des Indikators zu den Neuzugängen in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) konsequent in der oberen Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von fast 75 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 82,6 Prozent im Jahr 2008. Anschließend sinkt er bis zum Zeitreihenende bis auf 50,5 Prozent in den Jahren 2013 und 2014. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2009 bis 2012 dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Insgesamt geht der Anteil der Neuzugänge in das Duale System über die Zeitreihe hinweg um 24,4 Prozentpunkte zurück und damit deutlicher als der Ländermittelwert, für den im Zeitreihenverlauf lediglich ein Rückgang von 1,7 Prozentpunkten zu verzeichnen ist (vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Brandenburg in allen betrachteten Jahren größer als der Ländermittelwert. Dabei geht der Abstand der Werte, der zu Beginn der Zeitreihe noch bei gut dreißig Prozentpunkten liegt, zum Ende der Zeitreihe auf gut acht Prozentpunkte zurück.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Brandenburgs seit 2002

Betrachtet man die Indikatoren der Dimension Durchlässigkeit, wird Brandenburg häufig in der oberen Gruppe verortet, bezüglich der Schulartwechselverhältnisse und der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss fast durchgehend. Bezogen auf die Übergangsquoten zum Gymnasium gelingt es dem Land zunächst mithilfe dynamisch steigender Anteilswerte, seine Gruppenzugehörigkeit zweimal zu verbessern und von der unteren in die obere Gruppe zu wechseln. Am Zeitreihenende wechselt Brandenburg dann aufgrund eher schwankender Werte zurück in die mittlere Gruppe. Auch hinsichtlich der Wiederholerquoten gehört Brandenburg häufig der oberen Gruppe an, wechselt allerdings auch hier, aufgrund eher steigender Anteilswerte im Zeitreihenverlauf, am Ende der Zeitreihe in die mittlere Gruppe.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Brandenburgs

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berkmeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 27). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Brandenburg wird hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der oberen, mittleren und unteren Gruppe zugeordnet, sodass übergreifende Zuordnungsmuster nicht feststellbar sind.

Tabelle 27: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Brandenburgs; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Mit Blick auf die einbezogenen Untersuchungen von Schülern der Sekundarstufe I wird die überwiegende Zuordnung Brandenburgs zur Gruppe der Länder mit geringeren Kompetenzständen im Kompetenzbereich Lesen ersichtlich. Damit kontrastieren die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2015, wo die Kompetenzstände der in Brandenburg getesteten Schüler eine Zuordnung zur oberen Gruppe mit höheren Kompetenzständen zur Folge haben. Im Bereich mathematischer Kompetenzen resultieren die Studienergebnisse ebenfalls in uneinheitlichen Ländergruppenzuordnungen sowohl zur unteren (PISA-E 2000) als auch zur oberen Gruppe (IQB 2012). Die Testleistungen der brandenburgischen Primarschüler führen konsequent, das heißt auf Basis von jeder der berücksichtigten Studien, zur Zuordnung in die mittlere Ländergruppe. Für beide betrachteten Kompetenzbereiche und beide Schulstufen werden zudem innerhalb des Indikators der Leistungsstreuung anhand der jeweiligen Positionierung in der Rangfolge der Länder divergierende Gruppenzuordnungen offenkundig.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Wendet man sich den Kompetenzunterschieden zwischen verschiedenen Sozialgruppen zu, offenbart sich für Brandenburg ein divergierendes Bild zwischen den Studien: Während das Land im Bereich der Lesekompetenz für die Primarstufe auf Basis der Daten aus der IGLU-E-Studie des Erhebungsjahres 2006 im Hinblick auf die Leistungsunterschiede der sozialen Herkunftsgruppen noch jeweils der Gruppe der Länder mit höheren Differenzen zugeordnet wird, führen die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs gewonnenen Daten in beiden Indikatoren zu Einordnungen in die obere Ländergruppe (geringe Disparität zwischen den Herkunftsgruppen). Die Testergebnisse der brandenburgischen Sekundarschüler führen ebenso häufiger zur Einordnung in die obere Ländergruppe. Der IQB-Ländervergleich von 2012, anhand dessen die Kompetenzstände der Domäne Mathematik erfasst wurden, zeigt dagegen relativ hohe Unterschiede zwischen den Sozialgruppen.

Nur zwei Studien (IGLU-E 2006 und IQB-Bildungstrend 2015) weisen für Brandenburg spezifische Daten für die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund aus. Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in der Primarstufe (IGLU-E 2006) waren verhältnismäßig gering; in der Sekundarstufe (IQB-Bildungstrend 2015) dagegen führten die Differenzen zwischen den Schülergruppen zu einer Zuordnung zur unteren Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Brandenburg auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich auf Basis der hier ausgewerteten Ergebnisse von Leistungsvergleichsuntersuchungen kaum ein klares Muster für Brandenburg hinsichtlich seiner Kompetenzförderung nachzeichnen lässt. Mehrere Studien, die Testergebnisse für den Kompetenzbereich Lesen bezogen auf Schüler der Sekundarstufe I ausweisen, lassen erkennen, dass es hinsichtlich der Lesekompetenzmittelwerte Rückstände gegenüber anderen Ländern gab, aber zugleich auch häufiger vergleichsweise geringe soziale Disparitäten.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Brandenburgs

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Brandenburg gehört in dieser Dimension häufig der mittleren Gruppe an. Hinsichtlich des Indikators zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss wird das Land konsequent in der oberen Gruppe verortet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Brandenburg wird bezüglich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) häufig in der mittleren Gruppe verortet; in den Abgangsjahren 2004, 2009, 2010 und 2013 wechselt das Land jeweils in die obere Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt tendenziell an: von 28,9 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 43,5 Prozent im Abgangsjahr 2013. Zum Abgangsjahr 2014 sinkt er um 4,4 Prozentpunkte auf 39,1 Prozent. Dabei entwickeln sich die steigenden Werte von 2006 bis 2009 dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Brandenburg um 10,2 Prozentpunkte und damit in annähernd gleicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Er ist zudem im Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,5 (2012) und 7,9 (2013) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Brandenburg wird bezogen auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) kontinuierlich in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt tendenziell an: von 37,3 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 55,2 Prozent (2013). Im Abgangsjahr 2014 geht er um 3,7 Prozentpunkte auf 51,5 Prozent zurück. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Brandenburg um 14,2 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert, der insgesamt um 13,8 Prozentpunkte ansteigt (vgl. Tab. 12 im Anhang). Er liegt allerdings in den meisten betrachteten Jahren zwischen 0,3

(2002) und 5,7 (2012) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert; Ausnahmen bilden die Abgangsjahre 2009, 2010, 2013 und 2014.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Hinsichtlich des Indikators zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Brandenburg zu Beginn der Zeitreihe (Abgangsjahre 2002 und 2003) in der oberen Gruppe verortet. Anschließend wechselt das Land zunächst (2004 und 2005) in die mittlere und danach (2006 bis 2010) in die untere Gruppe. Von 2011 bis zum Zeitreihenende gehört Brandenburg dann wieder der mittleren Gruppe an.

Die Abgängerquote steigt zunächst tendenziell an: von 8,6 Prozent (2002) bis auf 12,0 Prozent im Abgangsjahr 2007. Anschließend sinkt sie annähernd durchgängig, bis 2014 der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 7,7 Prozent erreicht werden kann. Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte von 2004 bis 2007 als auch die sinkenden Werte ab 2009 (Ausnahme: 2012) dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg sinkt die Abgängerquote Brandenburgs insgesamt um 0,9 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert, der im Zeitreihenverlauf um 3,3 Prozentpunkte zurückgeht (vgl. Tab. 13 im Anhang). Sie ist zudem lediglich zu Beginn der Zeitreihe (2002 bis 2004) kleiner als der Ländermittelwert. Am Ende der Zeitreihe (ab 2011) sind die brandenburgischen Abgängerquoten dann immer gut einen Prozentpunkt größer als die Ländermittelwerte der jeweiligen Jahre.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Bezüglich des Indikators zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Brandenburg konsequent in der oberen Gruppe verortet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 2,0 Prozent, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht. Bis zum Zeitreihenende entwickelt sie sich schwankend und steigt zwischenzeitlich bis auf 7,2 Prozent (2006) als größte Ausprägung der Wertefolge. Im Abgangsjahr 2014 liegt die betrachtete Abgängerquote bei 3,8 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2007 bis 2009 dynamischer (vgl. Tab. 27 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg steigt die brandenburgische Abgängerquote der ausländischen Schüler um 1,9 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegenläufig zum Ländermittelwert, der über die Zeitreihe hinweg um einen Prozentpunkt sinkt (vgl. Tab. 14 im Anhang). Allerdings ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 5,8 (2012) und 11,9 (2002) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Brandenburgs seit 2002

Im Hinblick auf die Dimension Zertifikatsvergabe gehört Brandenburg häufig der mittleren Gruppe an; insbesondere in Bezug auf die Indikatoren zu den Hochschulreifequoten wird das Land tendenziell dort verortet. Dabei entwickeln sich die Anteilswerte der Absolventen mit Hochschulreife (Hochschulreifequote allg. und Hochschulreifequote allg. und berufl.) zwar tendenziell steigend; allerdings schwanken sie häufig. Hinsichtlich der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) verschlechtert sich die Gruppenzugehörigkeit Brandenburgs aufgrund dynamisch steigender Anteilswerte zunächst zweimal von der oberen in die untere Gruppe. Am Zeitreihenende gelingt dann aufgrund dynamisch sinkender Anteilswerte wieder eine Verbesserung der Gruppenzugehörigkeit in die mittlere Gruppe. Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Abgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird das Land sogar durchweg der oberen Ländergruppe zugeordnet, obwohl die Anteilswerte in diesem Indikator über die Zeitreihe hinweg tendenziell steigen.

Schulsystementwicklung Brandenburgs seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Gemessen an den Veränderungen der jeweiligen indikatorenbezogenen Ländermittelwerte sind Brandenburg im Beobachtungszeitraum aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom Trend der Bundesländer erkennbare Modernisierungsrückstände in Bezug auf die Indikatoren Schüleranteil im gebundenen Ganztags (Integrationskraft), Wiederholerquote, Anteil der Neuzugänge in das Duale System (beide Durchlässigkeit) sowie der Abgängerquote (Zertifikatsvergabe) zuzuschreiben. Daneben verläuft die Schulsystementwicklung Brandenburgs im Beobachtungszeitraum 2002 bis 2014 bezogen auf die Indikatoren Förderquote, Wiederholerquote, Abgängerquote der ausländischen Schüler (jeweils festgestellte Zunahme statt erwarteter Rückgang) sowie hinsichtlich des Anteils der Neuzugänge in das Duale System (festgestellter Rückgang statt Zunahme) nicht entsprechend der aus gerechtigkeitsrechtlicher Sicht formulierten Erwartung.

Deutlichere positive Abweichungen vom allgemeinen Ländertrend und damit erhöhte Modernisierungsdynamiken sind dem brandenburgischen Schulsystem mit Blick auf die Indikatoren Förderquote (trotz der Abweichung von der gerechtigkeitsrechtlicher Erwartung) und Übergangsquote zum Gymnasium zuzusprechen. Bei Beobachtung der Veränderung der relativen Position im Spektrum der Länder können günstige Modernisierungsverläufe bzw. -stände in Bezug auf die Indikatoren Schulartwechselverhältnis, Anteil der Neuzugänge in das Duale System sowie (trotz der Abweichung von der gerechtigkeitsrechtlicher Erwartung) der Abgängerquote der ausländischen Schüler festgehalten werden.

Entlang der statistischen Auswertungen sind für Brandenburg somit in Hinblick auf einige Indikatoren noch Modernisierungspotenziale zu konstatieren. Dieser Befund ist angesichts der Ergebnisse aus Leistungsvergleichsstudien auch teilweise für der Dimension Kompetenzförderung festzuhalten. Denn obgleich sich im Mittel günstige Veränderungen der Kompetenzstände der Schüler Brandenburgs nachweisen lassen, wie zuletzt mit dem jüngst publizierten IQB-Bildungstrend 2015 geschehen, sind die offensichtlich angewachsenen Disparitäten im Leistungsstand hinsichtlich des sozioökonomischen und migrationsspezifischen Hintergrundes nicht außer Acht zu lassen. Insbesondere die hier angesprochenen Aspekte könnten zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren.

7.5 Bremen

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 28: Strukturfaktoren Bremen

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	71.907	67.046 (93,2)	63.807 (95,2)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	57,2	76,3	97,8

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren »Demographie« und »Schulangebot« (vgl. Tab. 28). Für Bremen sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. 2005/06 zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Waldorfschule. 2010/11 werden dann Schularten mit mehreren Bildungsgängen angeboten, aber keine Haupt- und Realschulen mehr. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge bis zum Schuljahr 2014/15 zu; fast alle Schulen führen dann potenziell zum Abitur.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 29.

Tabelle 29: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Bremen, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ	
Integrationskraft	Förderquote*	8,4	7,5	7,0	7,6	7,7	7,3	7,5	7,4	7,5	6,3	6,1	5,9	6,5	-1,9	-0,6	
	Inklusionsanteil*	55,7	49,1	44,9	45,6	44,9	39,2	39,0	36,9	41,2	55,5	63,1	68,5	77,1	21,4	0,0	
	Exklusionsquote*	3,7	3,8	3,9	4,2	4,2	4,5	4,6	4,7	4,4	2,8	2,3	1,9	1,5	-2,2	0,0	
	Ganztags-schulanteil*	3,2	17,3	18,4	18,5	23,1	24,5	27,4	25,3	28,4	30,5	36,7	36,1	27,6	24,4	9,1	
	Ganztags-schüleranteil*	4,6	7,4	9,2	10,7	13,4	16,1	19,8	22,5	26,2	28,3	31,2	32,9	35,4	30,8	0,0	
	Schüleranteil geb. Ganztags* ①	2,0	2,7	x	x	x	x	x	20,7	24,7	26,7	27,3	28,4	30,7	28,7	0,0	
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ②	35,0	37,4	40,7	42,9	44,9	49,0	48,2	41,6	34,2	27,2	28,9	28,1	28,2	-6,8	20,8	
	Wiederholerquote*	5,3	5,5	4,0	2,6	3,4	3,2	3,1	2,7	3,2	3,1	2,7	2,7	2,6	-2,7	0,0	
	Schulartwechselverhältnis* **	1:8,6	1:5,4	1:3,3	1:3,4	1:2,7	1:2,3	1:3,6	1:3,7	1:3,7	1:3,7	1:9,8	1:4,1	1:10,4	1:2,1	-6,5	0,0
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	38,0	40,9	46,9	43,7	42,4	41,8	42,3	39,4	38,3	38,2	0,2	8,7	
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. ③	30,6	30,9	29,8	33,7	33,7	31,7	35,1	34,9	37,4	40,9	40,9	43,0	42,4	11,8	0,5	
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ③	41,0	44,1	43,0	49,0	46,2	43,6	46,6	46,8	50,5	54,1	54,1	56,6	56,1	15,1	0,6	
	Abgängerquote	9,9	10,4	12,0	10,4	8,9	9,2	8,4	7,5	6,2	8,0	6,9	7,3	7,3	-2,6	-1,1	
	Abgängerquote ausl. Schüler	13,0	16,9	18,4	16,2	16,3	16,8	14,2	12,8	12,2	16,3	11,7	14,4	12,7	-0,2	-1,0	

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① 2004/05–2008/09: Es liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor.

② 2002/03–2003/04: Es werden die Übergänge aus der Orientierungsstufe in die Jahrgangsstufe 7 berichtet.

③ 2012: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Bremens

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Bremen wird bezogen auf die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf tendenziell der oberen und mittleren Gruppe zugeordnet. Hinsichtlich der Indikatoren zum Ausbau des schulischen Ganztags zeigt sich keine Einheitlichkeit der Gruppenzuordnung.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Bremen wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) zu Beginn der Zeitreihe (2002/03) in der unteren Gruppe verortet. Von 2003/04 bis 2012/13 und 2014/15 gehört das Land zur Gruppe der Länder mit mittleren Förderquoten. Im Schuljahr 2013/14 wird Bremen einmalig der oberen Ländergruppe zugeordnet.

Gegenläufig zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten sinkt die Förderquote in Bremen tendenziell: von 8,4 Prozent im Schuljahr 2002/03 um insgesamt 2,5 Prozentpunkte bis auf 5,9 Prozent im Schuljahr 2013/14, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Im Schuljahr 2014/15 steigt die Förderquote um 0,6 Prozentpunkte auf 6,5 Prozent. Dabei sinken die Werte im Zeitreihenverlauf vor allem von 2011/12 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Zudem liegen in Bremen im Gegensatz zu anderen Bundesländern deutlich mehr sinkende als steigende Förderquoten vor. Insgesamt kann in Bremen über den Beobachtungszeitraum hinweg ein Rückgang der Förderquote um 1,9 Prozentpunkte erreicht werden. Im Gegensatz dazu steigt der Ländermittelwert über die Zeitreihe hinweg an (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Bis zum Schuljahr 2010/11 ist die Förderquote Bremens größer als der Ländermittelwert; danach ist sie kleiner.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Bremen wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet.

Der Inklusionsanteil sinkt zu Beginn der Zeitreihe: von 55,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 bis auf 36,9 Prozent im Schuljahr 2009/10. Anschließend steigt er bis auf 77,1 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen die Werte ab 2010/11 konsequent dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil Bremens über die Zeitreihe hinweg um 21,4 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Allerdings ist er im Zeitreihenverlauf immer größer als der Ländermittelwert. Dabei ist der Abstand der Werte zu Beginn und zum Ende der Zeitreihe höher (mehr als 28 Prozentpunkte in den Schuljahren 2002/03 bis 2005/06 und ab 2012/13) als in den mittleren Jahren (2006/07 bis 2011/12).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Von 2002/03 bis 2006/07 und von 2010/11 bis 2014/15 wird Bremen hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) in der oberen Ländergruppe verortet. Dazwischen (2007/08 bis 2009/10) gehört das Land der mittleren Gruppe an.

Die Exklusionsquote steigt zunächst: von 3,7 Prozent (2002/03) auf 4,7 Prozent (2009/10). Anschließend sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. 2014/15 liegt die Exklusionsquote dann bei 1,5 Prozent, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Dabei sinken die Werte ab 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt sinkt die Exklusionsquote in Bremen über die gesamte Zeitreihe hinweg um 2,2 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Sie ist zudem im Verlauf der Zeitreihe immer zwischen 0,6 (2009/10) und 2,9 (2014/15) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende größer wird.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Bremen wird in Bezug auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) zunächst (bis zum Schuljahr 2008/09) wechselweise in der mittleren und unteren Gruppe verortet. Ab 2009/10 verstetigt sich die Zuordnung zur unteren Ländergruppe.

Dabei steigt der Ganztagsschulanteil zunächst: von 3,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 36,7 Prozent im Schuljahr 2012/13. Dies entspricht einem Zuwachs von insgesamt fast 34 Prozentpunkten. Anschließend geht der Ganztagsschulanteil um gut neun Prozentpunkte zurück und beträgt im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) 27,6 Prozent. Dabei entwickeln sich lediglich die steigenden Werte von 2010/11 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt steigt der bremische Ganztagsschulanteil über die gesamte Zeitreihe hinweg um 24,4 Prozentpunkte und damit fast zwanzig Prozentpunkte weniger als der Ländermittelwert, dessen Gesamtzuwachs bei annähernd 44 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 4 im Anhang). Zudem ist der Ländermittelwert im Verlauf der Zeitreihe immer größer als der Ganztagsschulanteil Bremens, wobei der Abstand der Werte im Schuljahr 2014/15 auf 34,2 Prozentpunkte angewachsen ist.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), wird Bremen zunächst (bis zum Schuljahr 2007/08) wechselweise in der mittleren und unteren Gruppe verortet. Ab 2008/09 verstetigt sich die Zuordnung zur mittleren Ländergruppe.

Der Ganztagschüleranteil steigt konsequent über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 4,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 35,4 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte über die gesamte Zeitreihe hinweg dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Der Gesamtzuwachs des Ganztagschüleranteils in Bremen über die Zeitreihe hinweg beträgt fast 31 Prozentpunkte und entspricht damit annähernd dem Gesamtzuwachs des Ländermittelwerts, der bei 32,3 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 5 im Anhang). Trotzdem bleibt der Ganztagschüleranteil Bremens immer zwischen 4,4 (Schuljahr 2003/04) und 9,7 (Schuljahr 2008/09) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Hinsichtlich des Indikators zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztage) wird Bremen in den ersten beiden Betrachtungsjahren der mittleren Ländergruppe zugeordnet. Für die Schuljahre 2004/05 bis 2008/09 liegen keine Daten zu privaten Ganztagsangeboten vor, weshalb das Land in dieser Zeit nicht mitbetrachtet wurde. Ab 2009/10 wird Bremen dann konsequent der oberen Ländergruppe zugerechnet.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztage liegt in den Schuljahren 2002/03 und 2003/04 bei unter drei Prozent. 2009/10 liegt er bei 20,7 Prozent und steigt

dann bis zum Zeitreihenende (2014/15) um zehn Prozentpunkte auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 30,7 Prozent. Dabei steigen die Werte ab 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganzttag in Bremen über die Zeitreihe hinweg um 28,7 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Zudem ist er ab 2009/10 größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe wächst und am Zeitreihenende (2014/15) 10,5 Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Bremens seit 2002

In der Dimension Integrationskraft gehört Bremen in Bezug auf die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf häufig der oberen Gruppe an. Im Hinblick auf den Inklusionsanteil ist dies sogar durchgehend der Fall. Hinsichtlich der Exklusionsquote kann durch dynamisch sinkende Anteilswerte eine Verstärkung der Zugehörigkeit zur oberen Gruppe am Zeitreihenende erreicht werden. Bezogen auf die Förderquote gehört Bremen meist der mittleren Gruppe an. Dabei unterscheidet sich die Entwicklung der bremischen Förderquote von der Entwicklung dieses Indikators in den meisten anderen Bundesländern, da in Bremen die Förderquote tendenziell sinkt. Sie sinkt bis zum Schuljahr 2013/14, in dem das Land dann auch der oberen Ländergruppe zugeordnet wird. Im letzten Betrachtungsjahr steigt die Förderquote wieder, was zu einem Wechsel zurück in die mittlere Gruppe führt. Insgesamt hält somit die positive Entwicklung in diesem Indikator nicht im gesamten Zeitreihenverlauf an. Bezogen auf die Indikatoren des schulischen Ganztags unterscheiden sich die Indikatoren zum Angebot und zur Nutzung von Ganztagsangeboten deutlich. Der Ausbau zu Ganztagschulen (Ganztagsschulanteil) bleibt deutlich unterhalb des bundesweiten Trends, was eine stabile Eingruppierung Bremens in die untere Gruppe ab 2009/10 zur Folge hat. Dagegen steigen die Anteilswerte der Indikatoren zur Nutzung von Ganztagsangeboten (Ganztagschüleranteil und Schüleranteil geb. Ganztag) in Bremen deutlicher als im bundesweiten Trend, was stabile Einordnungen in der mittleren bzw. oberen Gruppe ermöglicht. Zudem sollte festgehalten werden, dass in Bremen ein großer Anteil der Schüler, die an Ganztagsangeboten partizipieren, in gebundenen Ganztagsangeboten betreut werden.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Bremens

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der

Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselerhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

In dieser Dimension können für Bremen häufige Gruppenwechsel beobachtet werden. Lediglich bezogen auf den Indikator der Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) bleibt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe im Verlauf der Zeitreihe erhalten.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Bremen wird bezüglich der Übergangsquote zum Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) bis zum Schuljahr 2009/10 abwechselnd der mittleren und oberen Ländergruppe zugeordnet. Ab 2010/11 wird das Land dann konsequent der unteren Gruppe zugeteilt.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt zunächst: von 35,0 Prozent (2002/03) auf 49,0 Prozent (Schuljahr 2007/08), was den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend sinkt sie und liegt 2014/15 bei 28,2 Prozent. Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte von 2003/04 bis 2007/08 als auch die sinkenden von 2008/09 bis 2011/12 dynamisch (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt geht die Übergangsquote zum Gymnasium in Bremen über die gesamte Zeitreihe hinweg um 6,8 Prozentpunkte zurück und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der im Zeitreihenverlauf um fast neun Prozentpunkte steigt (vgl. Tab. 7 im Anhang). Die Übergangsquote zum Gymnasium ist ab 2009/10 kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand in den letzten beiden Betrachtungsjahren bis auf über sechzehn Prozentpunkte ansteigt.

Klassenwiederholungen

Bremen wird hinsichtlich des Indikators zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) häufig (in acht der betrachteten dreizehn Schuljahre) der mittleren Gruppe zugeordnet. In den übrigen Schuljahren wird das Land viermal (2002/03, 2003/04, 2010/11 und 2013/14) in der unteren und einmal (2005/06) in der oberen Gruppe verortet.

Die Wiederholerquote sinkt zunächst tendenziell: von 5,3 Prozent (2002/03) auf 2,6 Prozent (2005/06). Dieser Wert kann auch 2014/15 noch einmal erreicht werden und ist der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Zum Schuljahr 2006/07 steigt die Wiederholerquote bis auf 3,4 Prozent an und sinkt im Anschluss fast konsequent bis zum Zeitreihenende. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 28 im Anhang). In-

samt lässt sich in Bremen über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang der Wiederholerquote von 2,7 Prozentpunkten beobachten. Damit sinkt sie mehr als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang), schwankt aber im Zeitverlauf deutlicher. Am Zeitreihenende sind die bremische Wiederholerquote und der Ländermittelwert annähernd gleich groß.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Bremen wird bezogen auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) bis zum Schuljahr 2012/13 fast durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Ausnahmen bilden die Schuljahre 2006/07 mit Zuordnung zur oberen und 2011/12 mit Zuordnung zur unteren Ländergruppe. Im Schuljahr 2013/14 wird das Land dann der unteren und 2014/15 der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt in Bremen im Schuljahr 2002/03 bei 8,6 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel und sinkt anschließend bis auf 2,3 Abwärts- je Aufwärtswechsel (2007/08). Im weiteren Verlauf der Zeitreihe steigen die Verhältniswerte wieder an. Dabei kommen in den Schuljahren 2011/12 und 2013/14 mit gut zehn Abwärts- je Aufwärtswechsel deutlich höhere Werte als in den anderen Schuljahren vor, in denen die Verhältniswerte immer gut vier Abwärtswechsel je Aufwärtswechsel betragen. Im letzten Betrachtungsjahr 2014/15 wird der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe von 2,1 Abwärtswechseln je Aufwärtswechsel erreicht. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt kann in Bremen über den Betrachtungszeitraum, ähnlich wie beim mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang), ein Rückgang des Verhältniswerts erreicht werden. Zudem ist die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Bremen (mit Ausnahme der Schuljahre 2002/03, 2011/12 und 2013/14) kleiner als der mittlere Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Bremen wird hinsichtlich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von 38,0 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 46,9 Prozent im Jahr 2007. Anschließend sinken die Anteilswerte wieder, bis 2014 ein Wert von 38,2 Prozent vorliegt. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 28 im Anhang); insgesamt ergibt

sich über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg des Anteils der Neuzugänge in das Duales System um 0,2 Prozentpunkte. Damit unterscheidet sich die Wertentwicklung in Bremen von der Entwicklung des Ländermittelwerts, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Bremen in fast allen betrachteten Jahren (Ausnahme: 2010) zwischen annähernd 0,5 (2011) und 6,5 (2008) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Bremens seit 2002

Hinsichtlich der Dimension Durchlässigkeit lassen sich für Bremen tendenziell viele Gruppenwechsel, auch über alle Gruppen hinweg, beobachten. Die Ausnahme bildet der Indikator zu den Neuzugängen in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System), in dem das Land konsequent der mittleren Gruppe zugeordnet wird. Bezogen auf die anderen Indikatoren zeigen sich für Bremen im Verlauf der Zeitreihe Zugehörigkeiten zu allen Gruppen, wobei sich weder die Gruppenzugehörigkeiten der Wiederholerquoten noch der Schulartwechselerhältnisse im Zeitreihenverlauf stabilisieren. Demgegenüber verfestigt sich hinsichtlich der Übergangsquoten zum Gymnasium die Zugehörigkeit Bremens zur unteren Ländergruppe am Zeitreihenende, was in deutlich sinkenden Übergangsquoten begründet ist. Hier zeigt sich, dass sich im Zuge der Schulstruktureform (Hartong und Nikolai 2016) eine Veränderung des Übergangs in die Sekundarstufe vollzogen hat.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Bremens

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berkemeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 30). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen

keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Bremen wird hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der unteren Ländergruppe zugeordnet, bezogen auf den Zusammenhang von Migrationsstatus und Kompetenz auch häufig der mittleren Ländergruppe.

Tabelle 30: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Bremens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Aufbereitung der herangezogenen Daten aus den Schulleistungsuntersuchungen ergibt für Bremen in Bezug auf die mittleren Kompetenzstände (Mittelwert) über alle Schulstufen und Kompetenzbereiche hinweg ein eindeutiges Ergebnis: Bei allen Beobachtungspunkten ist Bremen aufgrund der erzielten Testergebnisse der unteren Ländergruppe zuzurechnen.

Hinsichtlich der Streuung der ermittelten Kompetenzstände innerhalb der getesteten Schülergruppen gehört Bremen hingegen häufiger auch der mittleren Län-

dergruppe an, in vier Fällen allerdings auch der Gruppe der Länder mit höheren Streuungswerten (untere Gruppe).

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Besonders augenfällig sind die ausnahmslose Zuordnung Bremens zur Gruppe der Länder mit geringeren mittleren Testleistungen sowie die wiederholt ermittelten vergleichsweise großen Kompetenzunterschiede zwischen den getesteten Schülern verschiedener sozialer Herkunftsgruppen.

Seltener wird Bremen aufgrund der ermittelten Unterschiede in den Kompetenzständen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund der unteren Gruppe zugeordnet. Die Differenzen zwischen diesen beiden Schülergruppen liegen häufiger auch in einem Wertebereich, der zur Einordnung in die mittlere Ländergruppe führt.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Bremen auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Hinzuweisen ist in jedem Fall auf die vergleichsweise geringeren Kompetenzstände der im Rahmen der berücksichtigten Untersuchungen getesteten Bremer Schüler, die sich für alle hier fokussierten Domänen und Schulstufen nachweisen lassen. Zudem sind auch die Differenzen der Kompetenzstände zwischen den Schülern unterschiedlicher Herkunftsgruppen in der Mehrzahl der Studien vergleichsweise hoch ausgeprägt. Die mit dieser Befundlage aufgezeigten Herausforderungen teilt Bremen weitestgehend mit den anderen Stadtstaaten Berlin und Hamburg.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Bremens

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Bremen wird bezüglich der Indikatoren zu den Hochschulreifequoten tendenziell der oberen und mittleren Gruppe, in Bezug auf die Indikatoren zu den Abgän-

gern ohne Hauptschulabschluss tendenziell der mittleren und unteren Gruppe zugeordnet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Bremen wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) fast durchgängig in der oberen Gruppe verortet; Ausnahmen bilden die Abgangsjahre 2004 und 2009 mit Zuordnungen zur mittleren Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt im Zeitreihenverlauf schwankend an: von 30,6 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 43,0 Prozent im Abgangsjahr 2013 und damit um gut zwölf Prozentpunkte. Zum Abgangsjahr 2014 sinkt er um 0,6 Prozentpunkte. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Bremen über die gesamte Zeitreihe hinweg um 11,8 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Zudem ist er im Verlauf der Zeitreihe größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte immer zwischen 3,9 (2007) und 8,8 (2011) Prozentpunkte liegt.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Bremen wird bezogen auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) häufig (in zehn der betrachteten dreizehn Jahre) in der mittleren Gruppe verortet. 2003, 2005 und 2006 wechselt das Land in die obere Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt im Zeitreihenverlauf schwankend an: von 41,0 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 56,6 Prozent (2013). Im Abgangsjahr 2014 geht er um 0,5 Prozentpunkte auf 56,1 Prozent zurück. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Bremen im Verlauf der Zeitreihe um 15,1 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte immer zwischen 1,0 (2009) und 7,7 (2005) Prozentpunkte liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote), so wird Bremen in den Abgangsjahren 2004 und 2005 der unteren Gruppe zugeordnet, ansonsten der mittleren.

Die Abgängerquote steigt zunächst: von 9,9 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf 12,0 Prozent (2004). Anschließend sinkt sie bis auf 6,2 Prozent im Jahr 2010, was den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. In den folgenden Jahren schwankt die Abgängerquote zunächst, bevor sie sich auf eine Ausprägung von 7,3 Prozent (2013 und 2014) stabilisiert. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2008 bis 2010 dynamischer (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote Bremens über die Zeitreihe hinweg um 2,6 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem schwankt sie im Vergleich zum Ländermittelwert mehr und ist am Zeitreihenende (ab 2011) immer um etwa 0,5 Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Hinsichtlich des Indikators zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Bremen mit Ausnahme von 2007, 2011 und 2013 (untere Gruppe) in der mittleren Gruppe verortet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler schwankt in den Abgangsjahren 2002 bis 2011 immer zwischen gut zwölf und gut 18 Prozent. 2012 kann dann der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators mit 11,7 Prozent erreicht werden. In den letzten beiden Abgangsjahren liegt die Abgängerquote der ausländischen Schüler bei 14,4 (2013) bzw. 12,7 (2014) Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch und es liegen genauso viele steigende wie fallende Anteilswerte vor (vgl. Tab. 28 im Anhang). Insgesamt sinkt die bremische Abgängerquote der ausländischen Schüler über die Zeitreihe hinweg um 0,2 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Zudem schwankt sie im Vergleich zum Ländermittelwert mehr und ist in den meisten Jahren größer (Ausnahmen: 2002, 2012 und 2014; höchster Wertabstand 2011 mit fast fünf Prozentpunkten) als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Bremens seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Bremen bezogen auf die Hochschulreifequote allgemeinbildend tendenziell der oberen Ländergruppe und bezogen auf die

Hochschulreifequote allgemeinbildend und beruflich tendenziell der mittleren Gruppe an. In beiden Indikatoren steigen die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife etwas deutlicher als die Ländermittelwerte. In Bezug auf die Indikatoren zu den Schulabgängern ohne mindestens Hauptschulabschluss wird Bremen meist in der mittleren Gruppe verortet. Dabei sinken die Anteilswerte im Zeitreihenverlauf zwar tendenziell, aber nicht so deutlich wie im bundesweiten Trend. Zudem schwanken die Anteilswerte häufig.

Schulsystementwicklung Bremens seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Gemessen am allgemeinen Trend der Schulsystementwicklung der Länder in Deutschland zwischen den Jahren 2002 und 2014 sind für das Bremer Schulsystem Modernisierungsrückstände aufgrund deutlich negativer Abweichungen von der Veränderung der indikatorenbezogenen Ländermittelwerte in Bezug auf die Indikatoren Ganztagsschulanteil (Integrationskraft) und Übergangsquote zum Gymnasium (Durchlässigkeit) zu konstatieren. Im Fall des zuletzt genannten Indikators bedingt die Veränderung der Übergangsquote im beobachteten Zeitraum zudem eine Zuordnung zur unteren Ländergruppe in den späteren Jahren der Zeitreihe sowie eine Verfehlung der gerechtigkeits-theoretischen Erwartung an die Wertentwicklung dieses Indikators. Das für Bremen spezifische Phänomen des Absinkens der Quote der Übergänge zum Gymnasium ist allerdings eine Folge der vollzogenen Schulreform und der konsequenten Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem. Da auch die Oberschule (als zweite Bremer Schulart neben dem Gymnasium) potenziell zur Hochschulreife führt, ist das Ausmaß gymnasialer Bildung im Sekundarbereich höher als über den hier verwendeten Indikator angezeigt.

Deutlichere Positivabweichungen der Wertentwicklung gegenüber den Veränderungen der jeweiligen Ländermittelwerte und damit besondere Dynamiken hin zu einer Modernisierung des Schulsystems sind für Bremen im Hinblick auf die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote, Schüleranteil im gebundenen Ganzttag, Wiederholerquote, Schulartwechselverhältnis sowie Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem festzustellen. Positive Veränderungen der relativen Position, identifiziert an einem spätestens zum Ende der angelegten Zeitreihe erfolgten Wechsel in die obere Ländergruppe, lassen sich für die Indikatoren Inklusionsanteil, Exklusionsquote, Schüleranteil im gebundenen Ganzttag, Schulartwechselverhältnis sowie die Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem ermitteln.

Somit ist auf Basis des hier verwendeten Beobachtungsrahmens lediglich auf die relativ schwache Ausbaudynamik des schulischen Ganztagsangebots als mögliches Modernisierungserfordernis hinzuweisen. Zudem zeugen die herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen durchweg von Schwierigkeiten des Bremer Schulsystems im Bereich der Kompetenzförderung. Die zuletzt publizier-

ten Daten des IQB-Bildungstrends 2015 weisen auf eine Abnahme der Kompetenzstände der Neuntklässler im Jahr 2015 gegenüber der Kohorte der Studie aus dem Jahr 2009 hin. Hierin könnte ein weiterer Ansatzpunkt künftiger schulpolitischer Auseinandersetzungen um ein gerechtes Schulsystem in Bremen gesehen werden.

7.6 Hamburg

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 31: Strukturfaktoren Hamburg

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	173.619	170.520 (98,2)	177.868 (104,3)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W	IGS, Gym, W	IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	68,4	100,0	100,0

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 31). Für Hamburg sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 sowie ein Zuwachs zu 2014/15 erkennbar. Im Schuljahr 2005/06 zeigt die Statistik Schulangebote in allen Schularten der Sekundarstufe. Ab dem Schuljahr 2010/11 gibt es in der Jahrgangsstufe 7 ausschließlich Schularten in der Sekundarstufe, die potenziell zum Abitur führen. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zu, wobei bereits ab 2010/11 alle Schulen laut Schulgesetz den Erwerb der Hochschulreife ermöglichen.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 32.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 32: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Hamburg, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	5,7	5,8	5,5	5,8	5,7	5,6	5,7	5,8	6,1	6,6	8,3	8,8	8,3	2,6	-2,8
	Inklusionsanteil*	14,5	17,1	12,1	16,0	15,1	14,0	14,5	16,2	24,4	36,3	54,0	59,1	59,6	45,1	0,0
	Exklusionsquote*	4,9	4,8	4,9	4,9	4,8	4,8	4,9	4,9	4,6	4,2	3,8	3,6	3,4	-1,5	0,0
	Ganztags-schulanteil*	8,8	9,3	20,0	28,4	29,2	35,4	39,2	40,3	48,0	51,4	66,9	89,8	93,5	84,7	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	5,7	6,2	10,1	25,8	35,6	33,2	43,4	47,1	54,8	56,8	61,7	86,9	88,3	82,6	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags*	3,6	3,3	3,5	5,9	6,9	13,6	9,3	12,0	20,9	22,1	26,0	33,4	32,1	28,5	1,4
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ①	x	x	x	x	48,3	49,5	50,5	51,8	52,6	52,1	52,9	53,0	54,9	6,6	0,0
	Wiederholer- quote* ②	2,6	2,7	2,6	2,7	2,7	2,7	2,3	3,1	2,4	2,3	2,2	2,0	1,9	-0,7	0,0
	Schulartwechsel- verhältnis* ** ①③	x	x	x	x	1:0,3	1:0,3	1:4,1	1:1,7	1:1,1	1:2,0	xx	xx	xx	1,7	-1,7
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	28,4	34,5	38,0	42,4	39,9	42,2	43,9	45,8	53,2	53,1	24,7	0,2
Zertifikatsvergabe	Hochschulreife- quote allg. ④	29,6	30,1	31,0	31,5	33,3	35,0	37,2	40,2	40,2	46,7	53,0	52,3	52,6	22,9	0,4
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ④	46,4	44,6	45,9	45,4	44,7	46,2	48,7	52,5	52,5	58,8	66,6	63,4	62,5	16,1	4,0
	Abgängerquote	11,6	11,2	11,3	11,0	11,3	10,6	8,8	8,1	8,3	6,9	6,7	4,6	4,9	-6,7	-0,3
	Abgängerquote ausl. Schüler	15,6	17,1	19,3	20,0	22,0	20,6	18,0	16,1	16,5	12,5	11,0	8,6	12,9	-2,7	-4,3

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.
 ① 2002/03–2005/06: Eine Aufteilung nach schulischer Herkunft liegt nicht vor.
 ② 2005/06: Vorvorjahreswerte.
 ③ 2012/13–2014/15: Es können aufgrund der gegebenen Schulstrukturen keine sinnvollen Werte i. S. v. »rechten« Wechsleren zwischen Schularten berechnet werden.
 ④ 2010: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Hamburgs

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztags-schulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags-schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Hamburg wird zu Beginn der Zeitreihen hinsichtlich aller Indikatoren dieser Dimension in der mittleren Gruppe verortet, kann aber zum Zeitreihenende häufig in die obere Ländergruppe wechseln. Ausnahme ist nur die Förderquote, bei der das nicht gelingt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Hamburg wird bezüglich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) fast über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet (Ausnahme: 2013/14 mit einmaliger Zugehörigkeit zur unteren Ländergruppe).

Die Förderquote steigt fast durchgehend an: von 5,7 Prozent (2002/03), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt, auf 8,8 Prozent (2013/14). Im letzten Schuljahr (2014/15) sinkt sie dann auf 8,3 Prozent. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2010/11 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote über den Beobachtungszeitraum hinweg um 2,6 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Bis zum Schuljahr 2011/12 ist die Förderquote Hamburgs kleiner als der Ländermittelwert, danach liegt sie immer gut einen Prozentpunkt über diesem.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Hamburg wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) bis 2011/12 der mittleren Gruppe zugeordnet und wechselt danach stabil in die obere Gruppe.

Der Inklusionsanteil steigt zunächst schwankend und ab 2009/10 konsequent an: von 14,5 Prozent (2002/03) auf 59,6 Prozent im Schuljahr 2014/15, den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen die Werte von 2009/10 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil über die Zeitreihe hinweg um 45,1 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Bis 2010/11 sind die Inklusionsanteile in Hamburg meist kleiner als der Ländermittelwert. Am Zeitreihenende (ab 2012/13) sind sie dann in jedem Schuljahr ungefähr zwanzig Prozentpunkte größer als dieser.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Hamburg wird bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) bis 2011/12 der mittleren Gruppe zugeordnet und wechselt danach stabil in die obere Gruppe.

Die Exklusionsquote bleibt bis 2009/10 annähernd stabil bei 4,9 Prozent und sinkt anschließend bis zum Zeitreihenende. 2014/15 liegt sie dann bei 3,4 Prozent, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Dabei sinken die Werte ab 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt sinkt die Exklusionsquote über die Zeitreihe hinweg um 1,5 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Zudem sind die Exklusionsquoten Hamburgs im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,2 (2002/03) und 1,0 (2014/15) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zum Zeitreihenende zunimmt.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Hamburg wird hinsichtlich des Indikators zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) bis zum Schuljahr 2012/13 in der mittleren und anschließend in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt konsequent: von 8,8 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 93,5 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte ab 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil über die Zeitreihe hinweg um fast 85 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert, dessen Gesamtzuwachs bei annähernd 44 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 4 im Anhang). Dabei ist der Ländermittelwert bis 2011/12 größer als der Ganztagsschulanteil Hamburgs. Am Zeitreihenende (ab 2013/14) ist der Ganztagsschulanteil Hamburgs dann in jedem Schuljahr fast dreißig Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagssschüleranteil), so wird Hamburg zu Beginn der Zeitreihe in der mittleren und unteren Gruppe verortet, wechselt aber 2005/06 stabil in die obere Ländergruppe.

Der Ganztagssschüleranteil steigt (annähernd) konsequent über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 5,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 88,3 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2004/05 bis 2006/07 und ab 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Der Gesamtwuchs des Ganztagssschüleranteils über die Zeitreihe hinweg beträgt 82,6 Prozentpunkte und übertrifft damit deutlich den Gesamtwuchs des Ländermittelwerts, der bei 32,3 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 5 im Anhang). Dabei ist der Ganztagssschüleranteil Hamburgs ab 2005/06 größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe zunimmt und am Zeitreihenende (ab 2013/14) bei fast 46 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Bezogen auf den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztags) wird Hamburg bis 2011/12 der mittleren Ländergruppe zugeordnet. Danach wechselt das Land stabil in die obere Gruppe.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags steigt häufig an: von 3,6 Prozent (2002/03) auf 33,4 Prozent (2013/14), was auch den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Im letzten Betrachtungsjahr (2014/15) sinkt der Wert auf 32,1 Prozent. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2005/06 bis 2007/08 und von 2009/10 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags in Hamburg über die Zeitreihe hinweg um 28,5 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtwuchs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Zudem ist er ab 2010/11 konsequent größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2014/15) fast zwölf Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Hamburgs seit 2002

In der Dimension Integrationskraft kann Hamburg in fast allen Indikatoren im Verlauf der Zeitreihe seine Gruppenzugehörigkeit verbessern und gehört am Zeitreihenende der oberen Gruppe an. Insgesamt zeigen sich beim Inklusionsanteil, Ganztagsschulanteil, Ganztagssschüleranteil und Schüleranteil im gebundenen Ganztags dynamisch steigende und bei der Exklusionsquote dynamisch sinkende Werte, die

die Verbesserung der Gruppenzugehörigkeiten ermöglichen. Die einzige Ausnahme zeigt sich bezüglich der Förderquote, bei der Hamburg fast durchgängig der mittleren Gruppe und in einem Schuljahr sogar der unteren Gruppe angehört.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Hamburgs

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Hamburg wird bezogen auf die Indikatoren dieser Dimension häufig der oberen Gruppe, sonst der mittleren Gruppe zugeordnet. Bezüglich des Anteils der Neuzugänge in das Duale System wechselt das Land im Verlauf der Zeitreihe über alle Gruppen hinweg.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Hamburg wird bezüglich der Übergangsquoten zum Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in allen darstellbaren Schuljahren der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt konsequent an: von 48,3 Prozent (2006/07) auf 54,9 Prozent (Schuljahr 2014/15), was den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei steigen die Werte von 2007/08 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt die Übergangsquote zum Gymnasium in Hamburg über die gesamte Zeitreihe hinweg um 6,6 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtwachstum 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Sie ist aber im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe tendenziell wächst und 2014/15 bei 10,5 Prozentpunkten liegt.

Klassenwiederholungen

Hamburg wird hinsichtlich des Indikators zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) bis 2008/09 der oberen Gruppe zugeordnet, wechselt anschließend bis 2013/14 in die mittlere Gruppe und im letzten Betrachtungsjahr wieder in die obere.

Die Wiederholerquote liegt zunächst (bis 2007/08) immer bei etwa 2,7 Prozent, sinkt dann bis auf 2,3 Prozent (2008/09) und steigt danach auf 3,1 Prozent (2009/10). Anschließend sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. 2014/15 liegt die Wiederholerquote bei 1,9 Prozent, was den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt lässt sich über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang der Wiederholerquote in Hamburg von 0,7 Prozentpunkten beobachten. Damit sinkt sie etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang), ist aber fast durchgehend kleiner als dieser (Ausnahme: 2009/10).

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Hamburg wird bezogen auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselerhältnis) in den darstellbaren Schuljahren ab 2006/07 fast durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet (Ausnahme: 2008/09 mittlere Gruppe). In den Schuljahren ab 2012/13 können aufgrund der vorliegenden Schulstrukturen in Hamburg keine Wechselverhältnisse mehr berichtet werden.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 bei 0,3 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel, was auch der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe ist. Sie steigt im Schuljahr 2008/09 auf 4,1 Abwärts- je Aufwärtswechsel und sinkt danach bis 2010/11 auf 1,1 Abwärts- je Aufwärtswechsel. 2011/12 liegt die Anzahl der Abwärts- je Aufwärtswechsel bei 2,0. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt das Schulartwechselerhältnis in Hamburg über den Betrachtungszeitraum hinweg an, was im Gegensatz zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer steht, der tendenziell sinkt (vgl. Tab. 9 im Anhang). Allerdings ist die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Hamburg in allen darstellbaren Schuljahren kleiner als der mittlere Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Hamburg wird bezüglich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) zunächst (bis 2008) in der unteren Gruppe verortet, wechselt bis 2011 in die mittlere und ab 2012 in die obere Gruppe.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt tendenziell an: von 28,4 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 53,2 Prozent im Jahr 2013, der auch 2014 annähernd noch einmal erreicht werden kann. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2005 bis

2008 und von 2010 bis 2013 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt ergibt sich über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg des Anteils der Neuzugänge in das Duale System von fast 25 Prozentpunkten. Damit unterscheidet sich die Wertentwicklung in Hamburg von der Entwicklung des Ländermittelwerts, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Dabei liegt der Anteilswert Hamburgs zu Beginn der Zeitreihe deutlich unter dem Ländermittelwert, kann aber ab 2010 zu diesem aufschließen. Am Zeitreihenende (ab 2013) ist der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Hamburg dann um über zehn Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Hamburgs seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit gehört Hamburg häufig der oberen Gruppe an, wobei das Land zumindest am Zeitreihenende bezüglich aller Indikatoren in der oberen Gruppe verortet wird. Betrachtet man die Übergänge zum Gymnasium, wird Hamburg in den darstellbaren Schuljahren sogar durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet. Bezüglich der Wiederholerquote und des Schularwechselerhältnisses liegt das Land teilweise in der mittleren Gruppe, kann aber spätestens am Zeitreihenende auch in die obere Gruppe wechseln. Dabei liegen die Werte Hamburgs in beiden Indikatoren auch meist unter den Ländermittelwerten bzw. mittleren Verhältniswerten. Betrachtet man den Indikator zu den Neuzugängen in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System), so gelingt es Hamburg, seine Anteilswerte so deutlich zu steigern, dass eine Verbesserung der Gruppenzugehörigkeit von der unteren (am Zeitreihenbeginn) zur oberen Gruppe (am Zeitreihenende) beobachtet werden kann.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Hamburgs

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berkmeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 33). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergeb-

nisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Hamburg wird hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der unteren Ländergruppe zugeordnet, bezogen auf den Zusammenhang von Migrationsstatus und Kompetenz auch häufig der mittleren Ländergruppe.

Tabelle 33: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Hamburgs; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Aufbereitung der herangezogenen Daten aus den Schulleistungsuntersuchungen ergeben für Hamburg über alle Schulstufen und Kompetenzbereiche hinweg ein recht eindeutiges Ergebnis: Die erzielten Leistungen der getesteten Schülergruppen führen auf Basis der herangezogenen Leistungsstudien überwiegend zu Zuordnungen zur Ländergruppe mit vergleichsweise geringen Kompetenzständen (untere Gruppe).

Der Blick auf den Indikator zu den Leistungsstreuungen ergibt ein geteiltes Bild: Während die Stichproben der Hamburger Primarschüler durchweg Streuungswerte ausweisen, die eine Zuordnung zur mittleren Ländergruppe nach sich ziehen, zeigen sich innerhalb der getesteten Sekundarschülergruppen für Hamburg hohe Werte der Streuungsmaße, was zur fast ausnahmslosen Zuordnung zur unteren Ländergruppe führt (lediglich die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012 bedingen eine Zuordnung zur mittleren Gruppe).

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Wenn im Rahmen der Schulleistungsuntersuchungen Daten erhoben wurden, auf deren Basis Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen sozialen Herkunftsgruppen innerhalb der getesteten Schülerschaften zu ermitteln sind, gehört Hamburg häufiger zu der Gruppe von Ländern, die höhere Differenzwerte (untere Gruppe) aufweisen.

Wenn man die Differenzen in den Kompetenzständen zwischen Schülergruppen entlang des Merkmals des Migrationshintergrundes betrachtet, gehört Hamburg im Bereich der Primarstufe durchweg der Gruppe von Ländern an, die mittlere Differenzwerte aufweisen. Die Differenzen der getesteten Sekundarschüler nach ihrem Migrationshintergrund führen neben Zuordnungen zur mittleren Gruppe auch in zwei Fällen zu einer Zuordnung zur unteren Gruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Hamburg auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Bilanzierend ist zu erwähnen, dass die jeweiligen an den Schulleistungstests teilnehmenden Hamburger Schüler überwiegend vergleichsweise niedrigere mittlere Kompetenzstände aufweisen. Zudem sind die Leistungsstreuungen sowie Disparitäten zwischen den verschiedenen sozialen Statusgruppen häufig relativ hoch. Die mit dieser Befundlage aufgezeigten Herausforderungen teilt Hamburg weitestgehend mit den anderen Stadtstaaten Berlin und Bremen, wobei jedoch Hamburgs häufige Zuordnung zur mittleren Ländergruppe im Indikator zur Differenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund herauszustellen ist.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Hamburgs

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der

Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Hamburg wird bezüglich der Indikatoren zu den Hochschulreifequoten tendenziell der oberen Gruppe zugeordnet. In Bezug auf die Indikatoren zu den Abgängern ohne mindestens Hauptschulabschluss liegt das Land zum Zeitreihenbeginn tendenziell in der mittleren und unteren Gruppe, kann aber zum Zeitreihenende in die obere Gruppe wechseln.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Hamburg wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) durchgängig in der oberen Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt zunächst tendenziell an: von 29,6 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 53,0 Prozent im Abgangsjahr 2012. Anschließend sinkt er und liegt bei 52,3 Prozent (2013) bzw. 52,6 Prozent (2014). Dabei steigen insbesondere die Werte von 2006 bis 2009 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Hamburg über die Zeitreihe hinweg um fast 23 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Zudem liegt er immer über dem Ländermittelwert, wobei der Abstand im Zeitreihenverlauf tendenziell ansteigt und ab 2011 jeweils bei über 14 Prozentpunkten liegt.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Hamburg wird bezüglich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) häufig (in zehn der betrachteten dreizehn Jahre) in der oberen Gruppe verortet; von 2005 bis 2007 wechselt das Land in die mittlere Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt zunächst tendenziell an: von 46,4 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 66,6 Prozent im Abgangsjahr 2012. Anschließend sinkt er und liegt bei 63,4 Prozent (2013) bzw. 62,5 Prozent (2014). Dabei steigen die Werte von 2007 bis 2009 dynamischer (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hamburg

über die Zeitreihe hinweg um 16,1 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem liegt er im gesamten Zeitreihenverlauf über dem Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2013, 2014) jeweils bei 11,1 Prozentpunkten liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Bezogen auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Hamburg zunächst (bis 2007) der unteren, dann (bis 2012) der mittleren und in den letzten beiden Betrachtungsjahren der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote liegt zunächst (bis 2006) immer bei ungefähr elf Prozent und sinkt dann fast durchgehend, bis 2013 ein Wert von 4,6 Prozent erreicht werden kann, der auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Im Folgejahr (2014) steigt der Wert an und liegt bei 4,9 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote in Hamburg über die Zeitreihe hinweg um 6,7 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Bis 2010 liegt sie meist über dem Ländermittelwert. Danach ist sie kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende gut zwei Prozentpunkte beträgt.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) fokussierend, wird Hamburg zuerst in der mittleren (bis 2004) und dann in der unteren Gruppe (bis 2010) verortet. Danach wechselt das Land fast durchgehend wieder in die mittlere Gruppe (Ausnahme: 2013 obere Gruppe).

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt 2002 bei 15,6 Prozent und steigt anschließend (bis 2006) auf 22,0 Prozent an. Danach sinkt sie bis auf 8,6 Prozent (2013), was der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators ist. Im letzten Betrachtungsjahr (2014) steigt sie auf 12,9 Prozent. Dabei sinken insbesondere die Werte von 2007 bis 2009 und von 2011 bis 2013 dynamischer, aber es liegen genauso viele steigende wie fallende Anteilswerte vor (vgl. Tab. 29 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote der ausländischen Schüler in Hamburg über die Zeitreihe hinweg um 2,7 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Zudem ist sie bis 2011 größer als dieser. Am Ende der Zeitreihe sind beide Werte gleich groß.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Hamburgs seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Hamburg bezogen auf die Hochschulreifequoten (Hochschulreifequote allg. und Hochschulreifequote allg. und berufl.) tendenziell der oberen Gruppe an; die Hochschulreifequoten des Landes steigen deutlicher als die jeweiligen Ländermittelwerte. Hinsichtlich des Indikators zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) kann Hamburg durch einen höheren Werterückgang seine Gruppenzugehörigkeit im Zeitreihenverlauf von der unteren in die obere Gruppe verbessern. Auch hinsichtlich des Indikators zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) gelingt dies; allerdings steigt der Anteilswert im zuletzt betrachteten Jahr wieder so weit an, dass Hamburg erneut in die mittlere Gruppe eingeordnet wird.

Schulsystementwicklung Hamburgs seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Dem Hamburger Schulsystem sind in Anbetracht des angelegten Beobachtungsrahmens sowie der damit empirisch ermittelten Ergebnisse lediglich in Bezug auf den Indikator Förderquote (Integrationskraft) Modernisierungsrückstände zuzuschreiben. Der relativ starke Anstieg der Förderquote für Hamburg bedeutet eine verhältnismäßig deutliche negative Abweichung von der Entwicklung des Ländermittelwerts. Damit kann Hamburg auch die aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive formulierte Erwartung an die Wertentwicklung der Förderquote nicht erfüllen.

Erkennbare Modernisierungsdynamiken sind dem Hamburger Schulsystem aufgrund deutlicherer Positivabweichungen vom allgemeinen Trend der Länder, ermittelt über den jeweiligen Ländermittelwert, in Bezug auf die Indikatoren Inklusionsanteil, Exklusionsquote, Ganztagschulanteil, Ganztagschüleranteil, Schüleranteil im gebundenen Ganztage, Anteil der Neuzugänge in das Duale System, Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem sowie die Abgängerquote zuzuschreiben. Die günstigen Veränderungen der Werte gehen vielfach, mit Ausnahme des Indikators Anteil der Neuzugänge in das Duale System, mit einer Verbesserung der relativen Position hin zu einer Zuordnung zur oberen Ländergruppe am Ende der Zeitreihe einher. Eine verbesserte bzw. konstant vorteilhafte relative Position im Spektrum der Länder erreicht Hamburg zudem auch mit Blick auf die Indikatoren Übergangsquote zum Gymnasium, Wiederholerquote sowie die Hochschulreifequote für das allgemeinbildende und berufliche Schulsystem.

Folglich ist im Anschluss an die vorgenommenen Analysen insbesondere auf die recht problematische Veränderung der Förderquote hinzuweisen. Aber auch hin-

sichtlich der Gerechtigkeitsdimension Kompetenzförderung heben die verschiedenen Leistungsvergleichsuntersuchungen, nicht zuletzt die jüngst veröffentlichten Daten des IQB-Bildungstrends 2015, Optimierungsbedarfe innerhalb des Hamburger Schulsystems hervor. Die angesprochenen Punkte könnten die weiteren Diskussionen um eine auf chancengerechte Verhältnisse abzielende Schulsystementwicklung in Hamburg anleiten.

7.7 Hessen

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 34: Strukturfaktoren Hessen

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	692.611	652.451 (94,2)	616.780 (94,5)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	53,0	60,8	65,2

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 34). Für Hessen sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. Im letzten der berichteten Schuljahre zeigt die Statistik Schulangebote in allen Schularten der Sekundarstufe. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge bis zum Schuljahr 2014/15 zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 35.

Tabelle 35: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Hessen, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	4,4	4,6	4,6	4,7	4,8	4,8	4,8	5,0	5,2	5,4	5,6	5,7	5,7	1,3	-1,3
	Inklusionsanteil*	9,9	10,3	10,2	10,4	10,8	10,6	11,0	12,3	14,8	17,3	20,5	21,5	23,1	13,2	0,0
	Exklusionsquote*	4,0	4,1	4,2	4,2	4,3	4,3	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5	4,4	0,4	-0,4
	Ganztags-schulanteil*	18,0	17,9	22,9	26,9	32,0	36,7	43,1	48,6	50,3	54,7	55,2	58,7	60,0	42,0	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	13,7	13,6	16,2	18,6	22,0	27,7	29,4	31,6	35,4	37,6	39,4	41,1	42,4	28,6	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags* ①	2,0	2,0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xx	xx
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ②	35,1	37,2	39,8	42,8	44,1	44,7	44,0	44,8	45,4	45,4	46,2	47,8	48,8	13,7	0,0
	Wiederholerquote*	4,3	4,8	4,2	4,1	3,5	3,3	3,2	3,2	3,1	3,1	3,2	3,0	2,9	-1,4	0,0
	Schulartwechselverhältnis* **	1:7,5	1:6,2	1:6,4	1:6,5	1:5,6	1:5,5	1:6,3	1:8,7	1:7,7	1:9,2	1:7,8	1:7,7	1:7,6	0,1	-2,1
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	43,2	45,1	49,5	52,4	44,6	38,6	42,0	44,2	43,1	46,1	3,0	6,2
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. ③ ④	26,7	26,4	27,9	26,5	28,6	28,6	29,4	29,8	31,6	33,9	33,9	33,9	33,9	7,2	0,0
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ③ ④	41,7	44,0	46,4	46,7	48,1	48,1	47,6	48,5	51,5	55,4	55,4	55,4	55,4	13,7	0,0
	Abgängerquote ③	8,7	8,9	8,6	7,9	8,2	8,2	7,0	7,1	6,2	5,5	5,4	4,9	4,9	-3,8	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	19,0	19,6	19,5	18,6	19,9	20,7	16,5	17,7	15,3	13,5	12,5	11,4	10,7	-8,3	0,0

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.

ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).

** : Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① ab 2004/05: Es liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor.

② Es werden die Übergänge in die Jahrgangsstufe 5 aus den Grundschulen berichtet.

③ 2007: Es wurden Vorjahreswerte zur Berechnung verwendet.

④ 2012–2014: In diesen Jahren werden verstärkte Abiturjahrgänge entlassen; deshalb werden hier die Daten des Jahres 2011 verwendet.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Hessens

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztags-schulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags-schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Hessen in Bezug auf die Indikatoren zum schulischen Ganztag meist in der mittleren Gruppe verortet. Betrachtet man die Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung, stellt sich die Gruppenzugehörigkeit des Landes nicht einheitlich dar. So wird Hessen bezüglich der Förderquote in der oberen Gruppe verortet; bezüglich der anderen Indikatoren wechseln die Gruppenzugehörigkeiten.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Hessen wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in der oberen Ländergruppe verortet.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote Hessens: von 4,4 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 5,7 Prozent in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte von 2009/10 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote Hessens über die Zeitreihe hinweg um 1,3 Prozentpunkte und damit ebenso viel wie der Ländermittelwert (vgl. Tab. 1 im Anhang). Allerdings bleibt sie im Verlauf der Zeitreihe immer mindestens 1,6 Prozentpunkte unterhalb des Ländermittelwerts.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Hessen wird bezüglich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) von 2002/03 bis 2005/06 der mittleren Gruppe zugeordnet. Anschließend erfolgt ein Gruppenwechsel in die untere Gruppe mit stabilem Verbleib dort bis zum Ende des Beobachtungszeitraums.

Der Inklusionsanteil steigt über die Zeitreihe hinweg häufig an: von 9,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 23,1 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte von 2009/10 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt wird in Hessen eine Steigerung des Inklusionsanteils um lediglich rund 13 Prozentpunkte erreicht, was deutlich unterhalb der Steigerung des Ländermittelwerts liegt (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Zudem ist er über die gesamte Zeitreihe hinweg immer deutlich kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf größer wird und 2014/15 bei 17,7 Prozentpunkten liegt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Betrachtet man die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote), wird Hessen meist in der mittleren Ländergruppe verortet. Ausnahmen bilden die Schuljahre 2005/06 sowie 2008/09 bis 2010/11 mit Zugehörigkeit zur oberen Gruppe.

Die Exklusionsquote steigt bis 2013/14 an: von 4,0 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 4,5 Prozent (2011/12, 2012/13 und 2013/14). Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) geht der Anteilswert dann auf 4,4 Prozent zurück. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt die hessische Exklusionsquote im Beobachtungszeitraum um 0,4 Prozentpunkte und entwickelt sich damit anders als der Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Zudem ist sie zu Beginn der Zeitreihe (2002/03 bis 2005/06) immer gut einen Prozentpunkt kleiner als der Ländermittelwert; zum Ende der Zeitreihe (2013/14, 2014/15) sind die Werte dann gleich groß.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Hessen wird hinsichtlich des Indikators zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt fast kontinuierlich: von 18,0 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 60,0 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2004/05 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil Hessens über die Zeitreihe hinweg um 42,0 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Allerdings ist er fast im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als

der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (ab 2011/12) immer gut zwei Prozentpunkte beträgt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Bezogen auf den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags Schüleranteil), wird Hessen über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztags Schüleranteil steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 13,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 42,4 Prozent in 2014/15. Dabei steigen die Werte ab 2004/05 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztags Schüleranteil Hessens über die Zeitreihe hinweg um fast 29 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Allerdings ist er im Zeitreihenverlauf häufig größer als der Ländermittelwert; am Zeitreihenende (2013/14 und 2014/15) sind die Werte schließlich gleich groß.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Bezüglich des Indikators zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote können in Hessen nur Anteilswerte für die Schuljahre 2002/03 und 2003/04 angegeben werden. Grund dafür sind fehlende Angaben zu privaten Ganztagsangeboten in der amtlichen Statistik. Auf weitere Ausführungen wird deshalb an dieser Stelle verzichtet.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Hessens seit 2002

In der Dimension Integrationskraft zeigt sich hinsichtlich der beiden darstellbaren Indikatoren zum schulischen Ganztag eine Konstanz der Zugehörigkeit Hessens zur mittleren Gruppe. In Bezug auf die Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung unterscheiden sich die Gruppenzugehörigkeiten je nach Indikator. Dabei wird Hessen bezogen auf die Förderquote konsequent der oberen Gruppe zugeordnet. Hinsichtlich des Inklusionsanteils zeigt sich eine Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit (von der mittleren in die untere Gruppe) im Zeitreihenverlauf, die dadurch verursacht wird, dass die Anteilswerte nicht deutlich genug ansteigen und auch immer unterhalb des Ländermittelwerts bleiben. Bezüglich der Exklusionsquote gelingt Hessen im Zeitreihenverlauf ein Wechsel von der mittleren in die obere Gruppe, der allerdings nicht stabilisiert werden kann, sodass das Land ab 2011/12 wieder in die mittlere Gruppe wechselt. Verursacht wird dies dadurch, dass die Exklusionsquoten Hessens – gegensätzlich zum Bundestrend – ansteigen.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Hessens

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei wer-den insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwie-derholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwi-schen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (An-teil Neuzugänge Duales System).

Bezogen auf die Indikatoren dieser Dimension wird Hessen häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet; allerdings zeigt sich im Hinblick auf drei Indikatoren (Übergangsquote Gymnasium, Wiederholerquote und Schulartwechselverhältnis) am Zeitreihenende ein Gruppenwechsel in eine andere Gruppe.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Hessen wird fast über die gesamte Zeitreihe hinweg bei den Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der mittleren Gruppe verortet; 2014/15 wechselt das Land in die obere Gruppe.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt dabei fast durchgehend: von 35,1 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 48,8 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2003/04 bis 2007/08 und von 2012/13 bis 2014/15 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt die hessische Übergangsquote zum Gymna-sium über die Zeitreihe hinweg um 13,7 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang) an. Sie ist zudem im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei sich der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe vergrößert und im zu-letzt betrachteten Schuljahr gut vier Prozentpunkte beträgt.

Klassenwiederholungen

Hessen wird bezüglich des Indikators der Klassenwiederholungen in den Sekun-darstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (im Schuljahr 2002/03) der middle-ren Gruppe zugeordnet. Anschließend findet für drei Schuljahre ein Gruppenwech-sel in die untere Gruppe statt. Danach wird Hessen bis 2011/12 wieder der mittleren und ab 2012/13 der unteren Gruppe zugeordnet.

Die Wiederholerquote sinkt vorwiegend: von 4,3 Prozent (2002/03) bis auf 2,9 Prozent (2014/15), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei sinken insbesondere die Anteilswerte von 2004/05

bis 2007/08 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt sinkt die Wiederholerquote Hessens über die gesamte Zeitreihe hinweg um 1,4 Prozentpunkte und damit in ähnlichem Ausmaß wie der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Allerdings ist sie fast im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2014/15) 0,4 Prozentpunkte beträgt.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Hessen wird im Hinblick auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) in den Schuljahren 2002/03 bis 2008/09 der mittleren und anschließend (2009/10 bis 2011/12) der unteren Gruppe zugeordnet. Danach wird das Land für zwei Schuljahre (2012/13 und 2013/14) in der mittleren und im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) wieder in der unteren Gruppe verortet.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei 7,5 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel; anschließend sinkt der Wert (schwankend) bis auf 5,5 Abwärtswechsel zu einem Aufwärtswechsel, was den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Bis zum Zeitreihenende schwanken die Werte zwischen 6,3 Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel (2008/09) und 9,2 Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel (2011/12). Insgesamt liegen im Verlauf der Zeitreihe mehr sinkende als steigende Werte vor, eine höhere Veränderungsdynamik ist aber nicht festzustellen (vgl. Tab. 30 im Anhang). Die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel bleibt in Hessen über die Zeitreihe hinweg annähernd konstant, wodurch sich die Entwicklung der Verhältniswerte von der Entwicklung des mittleren Verhältniswerts aller Bundesländer, der tendenziell sinkt, unterscheidet (vgl. Tab. 9 im Anhang). Bis 2008/09 hat der Verhältniswert Hessens eine ähnliche Höhe wie der mittlere Verhältniswert der Länder; danach sind die Verhältniswerte Hessens meist größer (Ausnahme: 2013/14) als im Mittel der Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Hessen wird hinsichtlich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von 43,2 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 52,4 Prozent im Jahr 2008. Anschließend sinkt er bis auf annähernd 39 Prozent im Jahr 2010 und steigt danach wieder bis auf 46,1 Prozent (2014). Dabei entwickeln sich vor allem die steigenden Werte am Zeitreihenanfang (2006 bis

2008) dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Hessen über die Zeitreihe hinweg um fast drei Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Am Zeitreihenbeginn (2005, 2006) ist er meist kleiner, zum Zeitreihenende (ab 2012) meist größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im letzten Betrachtungsjahr (2014) bei fast vier Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Hessens seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Hessen meist der mittleren Gruppe zugeordnet, bezogen auf den Indikator zu den Neuzugängen in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) sogar im gesamten Zeitreihenverlauf. Hinsichtlich der anderen Indikatoren zeigen sich am Zeitreihenende nach tendenziell stabiler Zuordnung zur mittleren Gruppe Gruppenwechsel. Dabei kann bezüglich der Übergangsquoten zum Gymnasium die Gruppenzuordnung verbessert werden, was auf tendenziell deutlicher steigende Übergangsquoten in Hessen im Vergleich zum Bundestrend zurückgeführt werden kann. Hinsichtlich der Wiederholerquote und des Schulartwechselverhältnisses verschlechtert sich die Gruppenzugehörigkeit zum Zeitreihenende durch vergleichsweise wenig sinkende Anteils- bzw. Verhältnismerte.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Hessens

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berkemeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 36). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Hessen kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren und unteren Ländergruppe zugeordnet werden, bezogen auf den Zusammenhang von Migrationsstatus und Kompetenz auch einige Male der oberen Ländergruppe.

Tabelle 36: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Hessens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Auswertungen von Daten zu den erreichten Mittelwerten der hessischen Schüler, die an den Leistungstests der einzelnen Studien teilgenommen haben, zeigen, dass die Testergebnisse der Primarschüler (beide Kompetenzbereiche) eher zu Zuordnungen in die untere Ländergruppe führen. Im Bereich der Sekundarstufe ergeben die Leistungstestungen Kompetenzwerte, die im jeweiligen Wertebereich der mittleren Ländergruppe liegen; lediglich in der jüngsten Erhebung (IQB-Bildungstrend 2015) im Bereich der Lesekompetenz erfolgt die Zuordnung zur unteren Gruppe.

Ein geteiltes Bild offenbart die Betrachtung des Indikators der Leistungsstreuung. Lediglich im Hinblick auf die mathematische Kompetenz der Sekundarschüler

sind auf Basis von zwei Studien auch Werte identifizierbar, die auf relativ hohe Leistungsstreuungen innerhalb der getesteten Schülerschaft Hessens hinweisen. Ansonsten wird Hessen in diesem Indikator der mittleren Ländergruppe zugeordnet.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die herangezogenen Studienergebnisse hinsichtlich des Indikators zu den sozialgruppenbezogenen Disparitäten ergeben für Hessen in der Lesekompetenz eine Zuordnung zur unteren und mittleren Ländergruppe aufgrund der Ergebnisse der getesteten Primarschüler. In der Sekundarstufe kommt es im Bereich Lesen in zwei der vier herangezogenen Studien zu einer Zuordnung zu der Gruppe der Länder mit höheren Differenzwerten. Bezogen auf den Bereich mathematischer Kompetenz geben alle herangezogenen Untersuchungen Differenzen zwischen den Herkunftsgruppen an, die Zuordnungen zur mittleren Ländergruppe nach sich ziehen.

In dem Indikator, der Informationen darüber bereithält, ob und in welchem Ausmaß Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, kann Hessen im Bereich der Sekundarstufe mehrmals der Gruppe der Länder mit geringeren Differenzen (obere Ländergruppe) zugerechnet werden. Allerdings ist das Bild an dieser Stelle als inkonsistent zu bezeichnen, denn die Testergebnisse einzelner Studien zeigen auch vergleichsweise hohe Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund mit Zuordnungen zur unteren Gruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Hessen auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Übergreifend ist zu konstatieren, dass die hessischen Primarschüler im Vergleich zu den getesteten Schülern der anderen Länder geringe Kompetenzstände und hohe Disparitäten zwischen den sozialen Herkunftsgruppen im Kompetenzbereich Lesen aufweisen. Mehrmals der oberen Gruppe zugeordnet werden kann Hessen hinsichtlich des Indikators zu den Differenzen zwischen den Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Hessens

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Im Hinblick auf die Indikatoren dieser Dimension gehört Hessen häufig der mittleren Gruppe an, wobei allerdings in drei der vier Indikatoren (Hochschulreifequote allg. und berufl., Abgängerquote und Abgängerquote ausl. Schüler) auch Zugehörigkeiten zu anderen Ländergruppen zu beobachten sind.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Hessen wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt weitgehend an: von 26,7 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 33,9 Prozent in den Abgangsjahren ab 2011. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Hessen über die Zeitreihe hinweg um 7,2 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Allerdings ist er bis einschließlich 2011 meist größer als der Ländermittelwert.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Hessen wird im Hinblick auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) bis 2007 in der oberen und anschließend (bis zum Zeitreihenende) in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt im Verlauf der Zeitreihe häufig an: von 41,7 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 55,4 Prozent (ab 2011). Dabei steigen insbesondere die Werte von 2009 bis 2011 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hessen um 13,7 Prozentpunkte und damit ähnlich wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf durchgehend höher als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zwischen 2,7 (2009) und 6,5 (2011) Prozentpunkten liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

In Bezug auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Hessen im ersten Betrachtungsjahr (2002) und ab 2011 in der oberen Gruppe verortet. Von 2003 bis 2010 wird das Land der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote sinkt tendenziell: von 8,7 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,9 Prozent, der 2013 und 2014 erreicht werden kann. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote in Hessen über die Zeitreihe hinweg um 3,8 Prozentpunkte und damit etwas mehr als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie im Zeitreihenverlauf immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei sich der Abstand der Werte zum Zeitreihenende (ab 2010) bei annähernd zwei Prozentpunkten stabilisiert.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird Hessen von 2002 bis 2007 sowie 2009 und 2010 in der unteren Gruppe verortet. 2008 sowie 2011 bis 2013 gehört das Land der mittleren Gruppe an. Im letzten Betrachtungsjahr wird Hessen dann der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler sinkt über die Zeitreihe hinweg tendenziell: von 19,0 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 10,7 Prozent (2014). Allerdings beträgt sie bis 2007 zunächst zwischen 19 und 20 Prozent und sinkt erst ab 2008 (mit nochmaligem Anstieg 2009). Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte ab 2010 dynamischer (vgl. Tab. 30 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote der ausländischen Schüler in Hessen über die Zeitreihe hinweg um 8,3 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Allerdings ist sie bis 2012 größer als der Ländermittelwert. 2014 ist die Abgängerquote der ausländischen Schüler Hessens dann um gut zwei Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Hessens seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Hessen hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen durchgehend der mittleren Gruppe an. Bezüglich der anderen Indikatoren ergeben sich im Zeitreihenverlauf Gruppenwechsel: Betrachtet man den Indikator zum Erwerb der

Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, ändert sich 2008 die Gruppenzugehörigkeit von der oberen in die mittlere Gruppe, was darauf schließen lässt, dass andere Bundesländer ihre Anteilswerte in diesem Indikator deutlicher steigern konnten. Im Hinblick auf die Abgängerquote sorgen sinkende Werte am Zeitreihenende für eine Verbesserung der Zugehörigkeit von der mittleren in die obere Gruppe. Bei den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss kann Hessen seine Zugehörigkeit im Verlauf der Zeitreihe sogar von der unteren in die obere Gruppe verbessern, was durch erheblich stärker sinkende Anteilswerte als im Bundestrend ermöglicht wird.

Schulsystementwicklung Hessens seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Aus den Ergebnissen der statistischen Auswertungen sind für das hessische Schulsystem in dem Beobachtungszeitraum 2002 bis 2014 Modernisierungsrückstände bezogen auf die Indikatoren Inklusionsanteil, Exklusionsquote (beide Integrationskraft) sowie Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem¹¹ abzuleiten, da die Entwicklung Hessens in Bezug auf diese Aspekte von Gerechtigkeit gegenüber den Veränderungen der indikatorenbezogenen Ländermittelwerte deutlicher negativ abweichen. Mit Blick auf die Veränderung der relativen Positionierungen über die Zeit weist Hessen bezüglich der Indikatoren Inklusionsanteil, Wiederholerquote und Schulartwechselverhältnis (beide Durchlässigkeit) Abwärtstendenzen hin zur unteren Ländergruppe auf. Die aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht formulierten Erwartungen an die Richtung der Wertentwicklung konnte das hessische Schulsystem in Hinblick auf die Förderquote, die Exklusionsquote sowie das Schulartwechselverhältnis im Betrachtungszeitraum nicht erfüllen.

Deutlichere Positivabweichungen gegenüber dem allgemeinen Trend der Länder, gemessen an den Veränderungen der Ländermittelwerte je Indikator, und damit höhere Modernisierungsdynamiken weist Hessen in Bezug auf die Indikatoren Übergangsquote zum Gymnasium, Anteil der Neuzugänge in das Duale System und Abgängerquote der ausländischen Schüler auf. Mit Blick auf die relative Position Hessens im Spektrum der Länder ist eine konstante Zuordnung oder aber eine Verbesserung hin zur oberen Ländergruppe für die Indikatoren Förderquote (trotz einer nicht der gerechtigkeits-theoretischen Erwartung entsprechenden Veränderungsrichtung der Werte), Übergangsquote zum Gymnasium sowie die beiden Abgängerquoten zu verzeichnen.

Somit sind zukünftig noch zu aktivierende Modernisierungspotenziale insbesondere für zwei Indikatoren mit Bezug zum institutionellen Auftrag der Schaf-

11 Zu bemerken ist, dass über die tatsächlich im Abschlussjahr 2014 erzielte Hochschulreifequote keine Aussage getroffen werden kann, da aufgrund erhöhter Jahrgangsstärken der Abschlussjahrgänge in den Jahren 2012 bis 2014 die Quote des Jahres 2011 berichtet werden muss.

fung inklusiver Schulsysteme (Förderquote und Exklusionsquote) sowie die Chance, das allgemeinbildende Schulsystem mit einer Hochschulzugangsberechtigung zu verlassen, zu erkennen. Aber auch für die Gerechtigkeitsdimension Kompetenzförderung sind angesichts von Rückständen gegenüber anderen Ländern und der sich zumindest andeutenden Abnahme der Kompetenzstände, offengelegt für Neuntklässler im Bereich Lesen des Faches Deutsch durch den IQB-Bildungstrend 2015 (siehe Kap. 6.3), noch Optimierungsbedarfe zu konstatieren. Gerade die angesprochenen, aus Sicht des Chancenspiegels eher ungünstigen Ergebnisse könnten zukünftige schulpolitische Diskussionen anleiten.

7.8 Mecklenburg-Vorpommern

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 37: Strukturfaktoren Mecklenburg-Vorpommern

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	156.718	128.945 (82,3)	139.537 (108,2)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	SmBg, RS, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	41,7	50,7	48,9

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 37). Für Mecklenburg-Vorpommern sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 sowie ein Zuwachs 2014/15 erkennbar. Für 2005/06 zeigt die Statistik Schulangebote in fast allen Schularten der Sekundarstufe (mit Ausnahme von Hauptschulen); 2014/15 gibt es dann Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien und Waldorfschulen. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zunächst (2010/11) zu, dann (Schuljahr 2014/15) aber wieder ab.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 38.

Tabelle 38: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Mecklenburg-Vorpommern, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	8,1	8,7	9,2	9,6	10,9	11,6	11,7	11,9	11,3	10,9	10,5	10,8	11,0	2,9	-2,9
	Inklusionsanteil*	9,0	10,0	10,3	13,5	20,5	22,7	21,7	25,4	26,8	30,4	31,7	37,2	37,9	28,9	0,0
	Exklusionsquote*	7,4	7,8	8,2	8,3	8,7	9,0	9,2	8,9	8,3	7,6	7,2	6,8	6,9	-0,5	-0,1
	Ganztags-schulanteil* ①	7,4	10,5	15,6	20,6	22,3	30,4	30,9	37,7	36,9	40,9	39,3	40,6	38,6	31,2	2,3
	Ganztags-schüleranteil*	8,1	12,9	15,4	19,7	23,5	28,3	32,4	35,6	39,3	39,8	40,9	40,0	42,4	34,3	0,0
Durchlässigkeit	Schüleranteil geb. Ganztags*	1,6	5,1	8,1	10,6	13,0	16,4	17,4	21,8	24,5	26,7	27,6	27,3	28,6	27,0	0,0
	Übergangsquote Gymnasium* ②	37,7	39,6	43,8	45,6	45,5	47,3	44,3	47,8	48,1	48,9	49,0	48,4	47,1	9,4	1,9
	Wiederholerquote*	3,9	4,3	4,2	5,3	4,1	4,4	4,8	4,2	3,4	3,1	3,1	3,9	3,7	-0,2	-0,6
	Schulartwechselverhältnis** ③	1:4,7	1:5,4	1:5,0	1:4,2	1:5,5	1:6,4	1:3,0	1:3,3	1:1,5	1:2,0	1:3,8	1:2,3	1:3,6	-1,1	-2,1
Zertifikatsvergabe	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	76,2	73,9	78,8	77,2	66,9	57,0	56,6	55,8	52,4	52,8	-23,4	26,1
	Hochschulreifequote allg. ④	22,0	21,9	22,6	23,3	24,7	25,4	25,4	30,4	29,3	30,4	37,9	34,4	35,2	13,2	2,7
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ④	28,8	28,0	29,2	31,3	32,3	33,3	33,3	37,5	37,3	38,3	45,4	40,9	41,7	12,9	3,7
	Abgängerquote	10,6	9,8	9,2	9,9	12,6	12,5	15,8	14,4	13,8	13,3	12,0	10,4	8,4	-2,2	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	6,2	7,2	7,9	5,5	6,8	7,1	6,9	7,8	8,3	10,6	9,2	12,6	10,4	4,2	-4,9

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.

ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).

** : Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① 2002/03–2008/09: Bei Schulen handelt es sich um Verwaltungseinheiten, nicht um schulartspezifische Einrichtungen.

② ab 2006/07: Es werden die Übergänge aus der Orientierungsstufe (Jahrgangsstufe 6) der Schularten mit mehreren Bildungsgängen in die Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein Sport- oder Musikgymnasium übergegangen sind, einbezogen.

③ ab 2006/07: Es werden die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (SmBg) nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Es werden nur die Wechsler in die SmBg mitgezählt.

④ 2008: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Mecklenburg-Vorpommern meist der mittleren und unteren Gruppe zugeordnet; lediglich hinsichtlich des Indikators zu den Schülern im gebundenen Ganztag kann das Land im Zeitreihenverlauf in der oberen Gruppe verortet werden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Mecklenburg-Vorpommern wird in Bezug auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in der unteren Gruppe verortet.

Die Förderquote steigt zunächst an: von 8,1 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 11,9 Prozent im Schuljahr 2009/10. Anschließend sinkt sie bis auf 10,5 Prozent (2012/13). In den letzten zwei Betrachtungsjahren steigt die Förderquote wieder bis auf 11,0 Prozent (2014/15). Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte von 2003/04 bis 2007/08 und die sinkenden Werte von 2010/11 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote über die Zeitreihe hinweg um 2,9 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Zudem liegt die Förderquote Mecklenburg-Vorpommerns immer zwischen 2,0 (2002/03) und 4,9 (2009/10) Prozentpunkte über dem Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Mecklenburg-Vorpommern wird bezüglich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet.

Der Inklusionsanteil steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 9,0 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 37,9 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2005/06 bis 2007/08 und von 2009/10 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt wird so eine Steigerung des Inklusionsanteils um fast 29 Prozentpunkte erreicht. Damit steigt er deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Der Inklusionsanteil Mecklenburg-Vorpommerns liegt aber fast über die gesamte Zeitreihe hinweg unter dem Ländermittelwert (Ausnahmen: 2006/07, 2007/08 und 2009/10), wobei er am Zeitreihenende (2014/15) um fast drei Prozentpunkte kleiner ist als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Mecklenburg-Vorpommern wird über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in Bezug auf die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) in der unteren Ländergruppe verortet.

Die Exklusionsquote steigt bis 2008/09 an: von 7,4 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 9,2 Prozent (2008/09). Anschließend sinkt sie bis zum Schuljahr 2013/14, in dem ein Wert von 6,8 Prozent erreicht wird, der auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) steigt die Exklusionsquote um 0,1 Prozentpunkte auf einen Anteilswert von 6,9 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte von 2006/07 bis 2008/09 und die sinkenden Werte von 2009/10 bis 2013/14 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt wird über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang der Exklusionsquote um 0,5 Prozentpunkte erreicht, was dem Rückgang des Ländermittelwerts annähernd entspricht (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Allerdings ist die Exklusionsquote Mecklenburg-Vorpommerns immer zwischen 2,3 (2002/03, 2013/14) und 3,8 (2008/09) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Mecklenburg-Vorpommern wird im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) bis zum Schuljahr 2009/10 in der mittleren und anschließend bis zum Ende des Beobachtungszeitraums (2014/15) in der unteren Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt zunächst kontinuierlich: von 7,4 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 37,7 Prozent im Schuljahr 2009/10. In den folgenden Schuljahren (bis zum Zeitreihenende) wechseln sich steigende und fallende Anteilswerte ab, wobei im Schuljahr 2011/12 der maximale Wert der landesinternen

Zeitreihe dieses Indikators von 40,9 Prozent erreicht wird. Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) liegt der Ganztagsschulanteil Mecklenburg-Vorpommerns bei 38,6 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte am Zeitreihenbeginn (2003/04 bis 2007/08) dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil in Mecklenburg-Vorpommern um 31,2 Prozentpunkte und damit weniger deutlich als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Zudem liegt er immer zwischen 10,5 (2002/03) und 23,2 (2014/15) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe zunimmt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags Schüleranteil), wird Mecklenburg-Vorpommern über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztags Schüleranteil steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 8,1 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 42,4 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2003/04 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt wird über die Zeitreihe hinweg ein Gesamtzuwachs des Ganztags Schüleranteils von gut 34 Prozentpunkten erreicht, der annähernd dem Zuwachs des Ländermittelwerts entspricht (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Im Verlauf der Zeitreihe übertrifft der Ganztags Schüleranteil Mecklenburg-Vorpommerns meist den Ländermittelwert; am Zeitreihenende (2014/15) sind beide Werte gleich groß.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztag) fokussierend, wird Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2002/03 einmal in der unteren Gruppe verortet. In den nachfolgenden drei Schuljahren gehört das Land der mittleren Gruppe an und wechselt anschließend bis zum Schuljahr 2012/13 in die Gruppe der Länder mit den höheren Anteilswerten. In den letzten beiden Schuljahren des Betrachtungszeitraums (2013/14 und 2014/15) wird Mecklenburg-Vorpommern wieder der mittleren Ländergruppe zugerechnet.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag steigt fast durchgängig an: von 1,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 28,6 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die

Werte von 2003/04 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt kann so über die Zeitreihe hinweg ein Gesamtzuwachs des Anteils der Schüler im gebundenen Ganztags von 27,0 Prozentpunkten erreicht werden. Im Vergleich dazu steigt der Ländermittelwert im Zeitreihenverlauf lediglich um fast 15 Prozentpunkte (vgl. Tab. 6 im Anhang) und ist am Ende der Zeitreihe (2014/15) gut acht Prozentpunkte kleiner als der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags von Mecklenburg-Vorpommern.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns seit 2002

In der Dimension Integrationskraft bleibt die Gruppenzugehörigkeit Mecklenburg-Vorpommerns in Bezug auf die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf konstant. Hinsichtlich der Förderquote und der Exklusionsquote wird das Land konsequent der unteren Gruppe zugeordnet; die Förderquote steigt in Mecklenburg-Vorpommern im Verlauf der Zeitreihe mehr als im Bundesdurchschnitt, die Exklusionsquote sinkt weniger. Im Hinblick auf den Inklusionsanteil wird das Land konsequent in der mittleren Gruppe verortet; der Inklusionsanteil Mecklenburg-Vorpommerns steigt zwar deutlicher als der Bundesdurchschnitt, kann aber nicht zu diesem aufschließen.

In Bezug auf die Indikatoren des schulischen Ganztags zeigen sich mehrere Gruppenwechsel. Lediglich hinsichtlich des Ganztagschüleranteils wird Mecklenburg-Vorpommern konstant der mittleren Gruppe zugeordnet. Betrachtet man die anderen beiden Indikatoren des schulischen Ganztags, so zeigt sich am Zeitreihenende eher eine Tendenz zur Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit. Der Ganztagsschulanteil steigt in Mecklenburg-Vorpommern weniger als im Bundesdurchschnitt, wodurch sich 2010/11 ein stabiler Gruppenwechsel in die untere Gruppe ergibt. Hinsichtlich des Schüleranteils im gebundenen Ganztags kann ein positiver Trend (mit Wechsel von der mittleren in die obere Ländergruppe ab 2006/07) am Zeitreihenende nicht fortgesetzt werden, was in den letzten zwei Schuljahren wieder zu einem Wechsel des Landes in die mittlere Gruppe führt.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis)

und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Dabei wird Mecklenburg-Vorpommern in Bezug auf drei der Indikatoren der oberen und mittleren Ländergruppe zugeordnet, hinsichtlich der Wiederholerquote der mittleren und unteren Gruppe.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Mecklenburg-Vorpommern wird fast über die gesamte Zeitreihe hinweg in Bezug auf die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der oberen Gruppe verortet. Ausnahmen bilden die Schuljahre 2007/08, 2008/09 und 2014/15, in denen das Land der mittleren Gruppe zugeordnet wird.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt zunächst (bis 2012/13) tendenziell an: von 37,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 49,0 Prozent im Schuljahr 2012/13. Anschließend geht sie zurück und liegt 2014/15 bei 47,1 Prozent. Dabei steigen insbesondere die Werte am Zeitreihenbeginn (2003/04 bis 2005/06) dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt steigt die Übergangsquote zum Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern über die Zeitreihe hinweg um 9,4 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Zudem ist sie immer zwischen 0,7 (2008/09) und 5,8 (2011/12) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Klassenwiederholungen

Mecklenburg-Vorpommern wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) vorwiegend der unteren Gruppe zugeordnet. In den Schuljahren 2002/03, 2003/04 und 2011/12 gehört das Land der mittleren Gruppe an.

Die Wiederholerquote steigt zunächst tendenziell an: von 3,9 Prozent (2002/03) auf 5,3 Prozent (Schuljahr 2005/06). Danach sinkt sie schwankend bis auf 3,1 Prozent (Schuljahre 2011/12 und 2012/13), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Zum Zeitreihenende (2014/15) steigt die Wiederholerquote wieder an und liegt 2014/15 bei 3,7 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte 2009/10 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt sinkt die Wiederholerquote in Mecklenburg-Vorpommern über die Zeitreihe hinweg lediglich um 0,2 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Zudem ist sie immer zwischen 0,3 (2002/03) und 1,7 (2005/06, 2008/09) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Mecklenburg-Vorpommern wird hinsichtlich des Indikators zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) von 2002/03 bis 2007/08 sowie 2009/10 und 2012/13 der mittleren und in den anderen Schuljahren der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel steigt zunächst tendenziell an: von 4,7 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel (2002/03) auf 6,4 Abwärtswechsel zu einem Aufwärtswechsel (2007/08). Danach sinkt der Verhältniswert, bis 2010/11 ein Wert von 1,5 Abwärts- je Aufwärtswechsel erreicht wird, der auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigt der Verhältniswert eher und liegt 2014/15 bei 3,6 Abwärtswechseln auf jeden Aufwärtswechsel. Dabei bleibt die Dynamik der Wertänderungen im Verlauf der Zeitreihe verhalten, es liegen aber mehr steigende als sinkende Werte vor (vgl. Tab. 31 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg sinken die Verhältniswerte Mecklenburg-Vorpommerns allerdings tendenziell, was der Entwicklung der mittleren Verhältniswerte aller Bundesländer entspricht (vgl. Tab. 9 im Anhang). Insgesamt liegt die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Mecklenburg-Vorpommern im Zeitreihenverlauf immer deutlich unter dem mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Mecklenburg-Vorpommern wird bezüglich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der oberen Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von 76,2 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 78,8 Prozent im Jahr 2007. Anschließend sinken die Werte und liegen am Zeitreihenende (2014) bei 52,8 Prozent. Der 2014 erreichte Anteilswert unterscheidet sich damit um 26 Prozentpunkte vom Höchstwert der Zeitreihe. Dabei sinken insbesondere die Werte von 2008 bis 2010 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg sinkt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Mecklenburg-Vorpommern insgesamt um 23,4 Prozentpunkte und damit deutlich mehr als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist er in allen betrachteten Jahren erheblich größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf von über 32 (2005) auf etwa zehn (2013, 2014) Prozentpunkte sinkt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns seit 2002

Betrachtet man die Indikatoren der Dimension Durchlässigkeit, wird Mecklenburg-Vorpommern im Hinblick auf drei Indikatoren häufig der oberen Gruppe zugeordnet, hinsichtlich des Anteils der Neuzugänge in das Duale System sogar durchgehend. Bezüglich der Übergangsquote zum Gymnasium verursachen zwei sinkende Werte am Zeitreihenende eine Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit des Landes von der oberen in die mittlere Gruppe im letzten Betrachtungsjahr. Betrachtet man das Schulartwechselverhältnis, zeigen sich Ausprägungen, die im Zeitverlauf auf einem niedrigeren Niveau als die mittleren Verhältniswerte aller Bundesländer liegen, was am Zeitreihenende zu einer Eingruppierung in die obere Gruppe führt. Bezogen auf die Wiederholerquote wird Mecklenburg-Vorpommern meist der unteren Gruppe zugeordnet. Dem Land gelingt es im Beobachtungszeitraum kaum, die Wiederholerquote zu reduzieren.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 39). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Mecklenburg-Vorpommern kann bezogen auf die Indikatoren Mittelwert Testleistungen sowie Migration und Kompetenz (wenn Daten vorhanden) häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden; bezogen auf Leistungsstreuung sowie soziale Herkunft und Kompetenz kommen Zuordnungen zu allen drei Ländergruppen vor.

Tabelle 39: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Mit Ausnahme der Studien PISA-E 2003 und 2006 im Kompetenzbereich Lesen der Sekundarstufe, wo die Ergebnisse der getesteten Schüler eine Einordnung in die untere Ländergruppe bedingen, kann Mecklenburg-Vorpommern laut allen anderen berücksichtigten Studien konsequent der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden. Bezogen auf den Indikator der Leistungsstreuung innerhalb der getesteten Schülergruppen erfolgt die Zuordnung in der Primarstufe überwiegend zur unteren Gruppe. Bezogen auf die Studien der Sekundarstufe ziehen die Testergebnisse nur einmal eine Zuordnung zu dieser Gruppe nach sich (IQB-Bildungstrend 2015); die übrigen Studienergebnisse führen zu einer Zuordnung zur mittleren und oberen Ländergruppe, sodass sich insgesamt ein differentes Bild hinsichtlich dieses Kennwertes bietet.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Wendet man sich den Kompetenzunterschieden zwischen verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen zu, finden sich für Mecklenburg-Vorpommern häufigere Einordnungen in die obere Ländergruppe, aber ebenso in die mittlere Ländergruppe. Bezogen auf die Sekundarstufe führen die Differenzen der Testleistungen zwischen Schülern aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen sowohl im Bereich Lesen als auch in Mathematik je einmal zu Einordnungen in die obere und auch in die untere Ländergruppe, sodass sich für Mecklenburg-Vorpommern kein konsistentes Muster hinsichtlich der Ausprägung dieses Kennwertes zeigt.

Nur zwei Studien (IGLU-E 2006 und IQB-Bildungstrend 2015) weisen für Mecklenburg-Vorpommern spezifische Daten für die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund aus. Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund führen sowohl in der Primarstufe (IGLU-E 2006) als auch in der Sekundarstufe (IQB-Bildungstrend 2015) zur mittleren Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die hier ausgewerteten Ergebnisse von Leistungsvergleichsuntersuchungen mehrfach auf relativ gering ausgeprägte Disparitäten zwischen den Herkunftsgruppen innerhalb der Schülerschaften hinweisen. Auch die Leistungsstreuungen im Sekundarbereich sind im Vergleich zu den anderen Ländern häufig eher niedrig. Bezogen auf den Indikator der Testgruppenmittelwerte hinsichtlich des Kompetenzstandes wird Mecklenburg-Vorpommern zwar nie der oberen Ländergruppe zugeordnet, aber auch nur in zwei Fällen der unteren Gruppe, sodass mittlere Kompetenzstände das Bild bestimmen.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Hinsichtlich der Indikatoren dieser Dimension gehört Mecklenburg-Vorpommern häufig der unteren und mittleren Gruppe an. Lediglich im Hinblick auf den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern (Abgängerquote ausl. Schüler) gelangen Eingruppierungen in die obere Ländergruppe.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Mecklenburg-Vorpommern wird bezüglich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) von 2002 bis 2005 und 2008 in der unteren Gruppe verortet. In den anderen Abgangsjahren gehört das Land der mittleren Gruppe an.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt zunächst an: von 22,0 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 37,9 Prozent im Abgangsjahr 2012. Im Abgangsjahr 2013 sinkt er um 3,5 Prozentpunkte, steigt 2014 aber wieder bis auf 35,2 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2004 bis 2007 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern über die Zeitreihe hinweg um 13,2 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Allerdings liegt er fast immer zwischen 0,1 (2009) und 3,7 (2008) Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert (Ausnahme: 2012).

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Mecklenburg-Vorpommern wird im Hinblick auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der unteren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt meist an: von 28,8 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 45,4 Prozent (2012). Im Abgangsjahr 2013 geht er um 4,5 Prozentpunkte zurück, steigt aber im zuletzt betrachteten Abgangsjahr (2014) wieder bis auf 41,7 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2004 bis 2007 dynamischer (vgl. Tab. 31 im Anhang). Insgesamt steigt in Mecklenburg-Vorpommern der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen über die Zeitreihe hinweg um 12,9 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem liegt er im Zeitreihenverlauf unter dem Ländermittelwert, der immer zwischen 6,9 (2012) und 11,4 (2013) Prozentpunkte größer ist.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Fokussiert man den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote), wird Mecklenburg-Vorpommern von 2002 bis 2005 der mittleren Gruppe zugeordnet; danach findet ein bis zum Zeitreihenende stabiler Wechsel in die untere Gruppe statt.

Die Abgängerquote sinkt zunächst von 10,6 Prozent (2002) auf 9,2 Prozent (2004) und steigt anschließend, bis im Abgangsjahr 2008 ein Anteilswert von 15,8 Prozent vorliegt. Danach sinkt sie bis zum Zeitreihenende konsequent. 2014 wird dann ein Anteilswert von 8,4 Prozent erreicht, der auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei sinken die Werte ab 2009 dynamischer bis zum Zeitreihenende (vgl. Tab. 31 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg sinkt die Abgängerquote Mecklenburg-Vorpommerns um 2,2 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie fast immer größer (Ausnahme: 2004) als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte bis 2008 zunimmt, danach wieder abnimmt und am Zeitreihenende bei 1,7 Prozentpunkten liegt.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird Mecklenburg-Vorpommern außer in den Abgangsjahren 2011 und 2013 (mittlere Gruppe) in der oberen Gruppe verortet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 6,2 Prozent, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht, und steigt anschließend. Dabei liegt der größte Anteilswert der Zeitreihe (2013) bei 12,6 Prozent. 2014 beträgt die Abgängerquote der ausländischen Schüler 10,4 Prozent. Insgesamt bleibt die Dynamik der Wertänderungen im Verlauf der Zeitreihe verhalten, es liegen aber deutlich mehr steigende als sinkende Werte vor (vgl. Tab. 31 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler Mecklenburg-Vorpommerns um insgesamt 4,2 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der im Zeitreihenverlauf um 1,0 Prozentpunkte sinkt (vgl. Tab. 14 im Anhang). Allerdings ist sie fast immer kleiner als der Ländermittelwert (Ausnahme: 2013), wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf abnimmt und 2014 (und 2012) bei 2,5 Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns seit 2002

Betrachtet man die Indikatoren der Dimension Zertifikatsvergabe, gehört Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich des Anteils der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen konsequent der unteren Gruppe an. Im Hinblick auf den Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen gelingt dem Land im Verlauf der Zeitreihe eine stabile Verbesserung der Gruppenzugehörigkeit (von der unteren in die mittlere Gruppe). Dagegen zeigt sich hinsichtlich der Abgängerquote im Verlauf der Zeitreihe eine Verschlechterung der Gruppenzugehörigkeit (von der mittleren in die untere Gruppe), obwohl am Zeitreihenende eine Tendenz zur Reduktion der Werte vorliegt. Betrachtet man die Abgängerquote der ausländischen Schüler, so gehört Mecklenburg-Vorpommern fast durchgehend der oberen Gruppe an, obwohl die Anteilswerte eine ansteigende Tendenz im Zeitreihenverlauf aufweisen.

Schulsystementwicklung Mecklenburg-Vorpommerns seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Dem Schulsystem Mecklenburg-Vorpommerns sind mit Blick auf die Schulsystementwicklung im Beobachtungszeitraum 2002 bis 2014 Modernisierungsrückstände aufgrund deutlicher negativer Abweichungen vom allgemeinen Trend der Länder, abgebildet über die Veränderungen der Ländermittelwerte, in Bezug auf die Indikatoren Förderquote (Integrationskraft), Wiederholerquote, Anteil der Neuzugänge in das Duale System (beide Durchlässigkeit) und die beiden Abgängerquoten (beide Zertifikatsvergabe) zuzuschreiben. Von einer gegenüber anderen Ländern eher schwach ausgeprägten Modernisierungsdynamik ist mit Blick auf ungünstige Entwicklungen der relativen Position, erkennbar an der Zuordnung zur unteren Ländergruppe spätestens zum Ende der hier berücksichtigten Zeitreihe, bezogen auf die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote, Ganztagsschulanteil (alle Integrationskraft), Wiederholerquote (Durchlässigkeit), Hochschulreifequote für das allgemeine und berufliche Schulsystem sowie die Abgängerquote (beide Zertifikatsvergabe) auszugehen. Der von uns in Anknüpfung an das gerechtigkeits-theoretische Fundament formulierten Erwartung an die Wertentwicklung der Indikatoren konnte für die Indikatoren Förderquote, Abgängerquote der ausländischen Schüler (jeweils festgestellte Zunahme statt erwarteter Rückgang) sowie den Anteil der Neuzugänge in das Duale System (festgestellter Rückgang statt erwarteter Zunahme) nicht gefolgt werden.

Erkennbare Modernisierungsfortschritte in Anbetracht deutlich positiver Abweichungen von den Veränderungen des jeweiligen Ländermittelwerts sind dem Schulsystem Mecklenburg-Vorpommerns mit Verweis auf die Indikatoren Inklusionsan-

teil, Schüleranteil im gebundenen Ganztags sowie die Hochschulreifequote des allgemeinbildenden Schulsystems zu attestieren. Die relative Position positiv verändern im Sinne eines Wechsels in die jeweilige obere Ländergruppe bzw. die Zuordnung zur oberen Gruppe konservieren konnte Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich der Indikatoren Schulartwechselverhältnis, Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss sowie Anteil der Neuzugänge in das Duale System (trotz der verhältnismäßig ungünstigen Wertentwicklungen bezogen auf diesen Indikator).

Somit sind für alle drei bis hierher betrachteten Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe noch zukünftig aufzugreifende Modernisierungsoptionen festzustellen. Hinsichtlich der Dimension Kompetenzförderung lassen die Daten des jüngst publizierten IQB-Bildungstrends 2015 gewisse Modernisierungserfolge für die Zeit zwischen 2009 und 2015 angesichts höherer Kompetenzstände der Neuntklässler im Bereich Lesen im Fach Deutsch sowie eines relativ geringen Zusammenhangs zwischen Merkmalen des sozialen Hintergrundes und des Leistungsstandes vermuten. Im Blick zu halten sind demgegenüber die offenbar gewachsenen migrationspezifischen Disparitäten in der Kompetenzförderung. Dies könnten Anknüpfungspunkte für zukünftige schulpolitische Diskussionen um eine Modernisierung des Schulsystems hin zu mehr Chancengerechtigkeit sein.

7.9 Niedersachsen

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 40: Strukturfaktoren Niedersachsen

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	983.180	922.191 (93,8)	851.733 (92,4)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	36,7	40,1	48,8

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 41: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Niedersachsen, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	4,4	4,5	4,5	4,6	4,5	4,5	4,7	4,8	4,8	4,9	5,0	5,3	5,7	1,3	-1,3
	Inklusionsanteil*	2,9	3,6	4,0	6,0	4,7	6,3	6,6	7,2	8,5	11,1	14,7	23,3	31,4	28,5	0,0
	Exklusionsquote*	4,3	4,4	4,4	4,3	4,3	4,2	4,4	4,4	4,4	4,3	4,3	4,1	3,9	-0,4	0,0
	Ganztags-schulanteil*	6,5	9,3	11,8	17,1	17,1	18,5	22,0	33,6	41,8	48,6	53,5	57,6	60,6	54,1	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	6,2	7,3	10,5	13,5	16,0	19,2	20,4	25,9	29,5	33,3	36,8	39,6	43,8	37,6	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags* ①	3,7	4,7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xx	xx
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ② ③	34,2	36,1	40,8	42,3	43,7	44,9	43,1	42,7	41,7	42,0	42,3	43,1	43,3	9,1	1,6
	Wiederholerquote* ⑥	2,5	2,8	2,5	3,4	2,9	2,9	2,7	3,2	3,1	3,1	2,9	2,6	2,6	0,1	-0,1
	Schulartwechselverhältnis**	1:31,4	1:18,5	1:11,2	1:5,7	1:7,8	1:9,4	1:17,6	1:1,8	1:11,6	1:9,1	1:9,1	1:8,7	1:8,8	-22,6	-3,1
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	28,2	29,9	33,2	34,7	34,8	34,4	37,0	37,5	36,9	37,3	9,1	0,2
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. ④ ⑤	23,3	23,4	23,8	24,9	24,4	24,4	23,6	24,9	27,8	27,8	32,7	30,2	30,9	7,6	1,8
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ④ ⑤	37,0	38,1	40,4	41,8	41,1	41,1	40,3	42,4	47,5	47,5	56,3	52,5	53,1	16,2	3,2
	Abgängerquote ④	9,9	10,7	9,5	8,8	8,2	8,2	7,3	6,1	5,9	5,8	5,5	5,0	4,9	-5,0	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	20,1	22,9	20,7	21,3	19,8	16,5	18,3	15,2	15,2	13,5	13,5	12,3	12,3	-7,7	-0,1

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.

ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).

** : Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① ab 2004/05: Es liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor.

② 2002/03–2003/04: Es werden die Übergänge in die Jahrgangsstufe 7 berichtet. Es werden dabei neben den Übergängen aus der Orientierungsstufe auch diejenigen miteinbezogen, die bereits nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergegangen sind.

③ 2008/09: Die Aufteilung nach schulischer Herkunft wurde vom Landesamt für Statistik Niedersachsen zur Verfügung gestellt.

④ 2007: Es wurden Vorjahreswerte zur Berechnung verwendet.

⑤ 2011: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

⑥ 2006/07–2008/09: ohne Wiederholer der Sekundarstufe II

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 40). Für Niedersachsen sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. Im letzten der berichteten Schuljahre zeigt die Statistik Schulangebote in allen Schularten der Sekundarstufe. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge bis zum Schuljahr 2014/15 zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 41.

Zur Integrationskraft des Schulsystems Niedersachsens

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags Schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei zeigt sich spätestens zum Ende der Zeitreihen fast über alle Indikatoren hinweg eine Tendenz zur Stabilisierung der Gruppenzugehörigkeit Niedersachsens in der mittleren Gruppe. Eine Ausnahme bildet die Förderquote, bei der Niedersachsen konsequent der oberen Gruppe zugeordnet werden kann.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Niedersachsen wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) im gesamten Beobachtungszeitraum in der oberen Ländergruppe verortet.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote in Niedersachsen an: von 4,4 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 5,7 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote über die Zeitreihe hinweg um 1,3 Prozentpunkte und damit in gleicher Höhe wie der

Ländermittelwert (vgl. Tab. 1 im Anhang). Allerdings bleibt die Förderquote Niedersachsens immer mindestens 1,7 Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Niedersachsen wird in Bezug auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) fast durchgehend der unteren Gruppe zugeordnet. Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) wird das Land dann der mittleren Gruppe zugeteilt.

Der Inklusionsanteil steigt im Zeitreihenverlauf an: von 2,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 31,4 Prozent im Schuljahr 2014/15, den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen die Werte ab 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt wird eine Steigerung des Inklusionsanteils um 28,5 Prozentpunkte erreicht, was den Anstieg des Ländermittelwerts übertrifft (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Der Inklusionsanteil Niedersachsens ist aber immer mindestens 9,4 (2014/15) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Niedersachsen wird hinsichtlich der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) in den meisten Schuljahren in der mittleren Gruppe verortet; Ausnahmen sind die Schuljahre 2007/08, 2009/10 sowie 2010/11 mit Zuordnungen zur oberen Ländergruppe.

Die Exklusionsquote Niedersachsens beträgt bis 2010/11 (leicht schwankend) ungefähr 4,4 Prozent in jedem Schuljahr. In den letzten Betrachtungsjahren sinkt sie dann tendenziell, bis im Schuljahr 2014/15 der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 3,9 Prozent erreicht werden kann. Dabei entwickeln sich die sinkenden Werte am Zeitreihenende (ab 2011/12) dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt sinkt die Exklusionsquote Niedersachsens über die Zeitreihe hinweg um 0,4 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Allerdings ist sie immer zwischen 0,4 (2012/13 bis 2013/14) und 1,2 (2007/08) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Niedersachsen wird im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagschulanteil) im Schuljahr 2002/03 sowie von

2004/05 bis 2009/10 in der unteren Gruppe verortet. In den anderen Schuljahren gehört das Land der mittleren Gruppe an.

Der Ganztagsschulanteil steigt kontinuierlich: von 6,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 60,6 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2003/04 bis 2005/06 und ab 2007/08 dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil Niedersachsens über die Zeitreihe hinweg um 54,1 Prozentpunkte und damit mehr als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Allerdings bleibt er immer unterhalb des Ländermittelwerts, wobei der Abstand der beiden Werte aber im Zeitreihenverlauf abnimmt und 2014/15 nur noch bei 1,2 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), wird Niedersachsen über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagschüleranteil steigt über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 6,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 43,8 Prozent in 2014/15. Dabei steigen die Werte ab 2004/05 dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagschüleranteil Niedersachsens über die Zeitreihe hinweg um fast 38 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Allerdings ist er bis 2013/14 kleiner als der Ländermittelwert. Im zuletzt betrachteten Jahr (2014/15) ist der Ganztagschüleranteil Niedersachsens dann um 1,4 Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zur Nutzung der gebundenen schulischen Ganztagsangebote können in Niedersachsen nur Anteilswerte für die Schuljahre 2002/03 und 2003/04 angegeben werden. Grund dafür sind fehlende Angaben zu privaten Ganztagsangeboten. Auf weitere Ausführungen wird deshalb an dieser Stelle verzichtet.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Niedersachsens seit 2002

In der Dimension Integrationskraft wird Niedersachsen in Bezug auf zwei Indikatoren (Förderquote und Anteil der Ganztagschüler) konsequent in einer Gruppe verortet: hinsichtlich der Förderquote in der oberen, hinsichtlich des Anteils der Ganz-

tagsschüler in der mittleren Gruppe. In Bezug auf die anderen Indikatoren wird das Land spätestens am Zeitreihenende der mittleren Gruppe zugeordnet. Bezüglich des Inklusionsanteils wechselt die Gruppenzugehörigkeit im letzten Betrachtungsjahr von der unteren in die mittlere Gruppe, was durch dynamischer steigende niedersächsische Inklusionsanteile am Zeitreihenende ermöglicht wird. Im Hinblick auf den Ganztagsschulanteil wechselt das Land bereits 2010/11 von der unteren in die mittlere Gruppe, was in deutlicher steigenden Ganztagsschulanteilen in Niedersachsen als im Bundestrend begründet ist. Hinsichtlich der Exklusionsquote hingegen wechselt Niedersachsen ab 2011/12 nach zwischenzeitlicher Zugehörigkeit zur oberen Gruppe in die mittlere Gruppe zurück, obwohl die Anteilswerte gerade am Zeitreihenende dynamischer sinken. Dies ist ein Hinweis darauf, dass andere Bundesländer ihre Exklusionsquoten am Zeitreihenende deutlicher reduzieren konnten.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Niedersachsens

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Dabei wird Niedersachsen in Bezug auf zwei Indikatoren (Übergangsquote Gymnasium und Wiederholerquote) tendenziell der mittleren, hinsichtlich der anderen beiden Indikatoren tendenziell der unteren Gruppe zugeordnet.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Niedersachsen wird fast über die gesamte Zeitreihe hinweg bezüglich der Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der mittleren Gruppe verortet; Ausnahme ist das Schuljahr 2004/05 mit einmaliger Zuordnung zur oberen Gruppe.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt dabei zu Beginn der Zeitreihe (bis 2007/08) an, von 34,2 Prozent (2002/03) auf 44,9 Prozent (2007/08), was auch den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. In den Folgejahren sinkt sie zunächst bis auf 41,7 Prozent (2010/11) und steigt danach wieder bis zum Zeitreihenende an. Im Schuljahr 2014/15 liegt sie bei 43,3 Prozent. Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte am Zeitreihenbeginn (2003/04 bis 2007/08) als auch die sich anschließenden sinkenden Werte (2008/09 bis 2010/11) dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt ergibt sich über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg der Über-

gangsquote zum Gymnasium in Niedersachsen von 9,1 Prozentpunkten, was annähernd dem Anstieg des Ländermittelwerts entspricht (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Allerdings ist die Übergangsquote zum Gymnasium Niedersachsens im Zeitreihenverlauf nur in den Schuljahren von 2004/05 bis 2007/08 größer als der Ländermittelwert. Zum Zeitreihenende (ab 2009/10) liegt der Ländermittelwert immer gut einen Prozentpunkt höher als der jeweilige Wert Niedersachsens.

Klassenwiederholungen

Niedersachsen wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) in den Schuljahren 2002/03 sowie 2004/05 der oberen Gruppe zugeordnet. In den übrigen Schuljahren gehört das Land der mittleren Ländergruppe an.

Die Wiederholerquote liegt zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03 und Schuljahr 2004/05) bei 2,5 Prozent, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. In den übrigen Schuljahren schwankt die Quote zwischen 2,6 Prozent (2013/14, 2014/15) und 3,4 Prozent (2005/06). Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt die Wiederholerquote Niedersachsens über die Zeitreihe hinweg um 0,1 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der über die Zeitreihe hinweg sinkt (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Dabei ist sie zu Beginn der Zeitreihe (bis zum Schuljahr 2008/09) kleiner als der Ländermittelwert. Ab 2009/10 ist sie größer, wobei der Abstand der Werte zum Zeitreihenende hin abnimmt und beide Zeitreihen auf ähnlichem Niveau enden.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Betrachtet man den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis), wird Niedersachsen in den Schuljahren 2005/06 und 2013/14 der mittleren Gruppe zugeordnet. In den übrigen Schuljahren gehört das Land der unteren Gruppe an.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei 31,4 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel und sinkt dann bis auf 5,7 Abwärtswechsel zu einem Aufwärtswechsel (2005/06), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigen die Verhältniswerte bis auf 17,6 Abwärts- je Aufwärtswechsel (2008/09) und sinken danach wieder bis auf 8,8 Abwärts- je Aufwärtswechsel im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich sowohl die sinkenden Werte am Zeitreihenbeginn (2003/04 bis 2005/06) als auch die darauf folgenden steigenden Werte (2006/07 bis 2008/09) dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt sinkt die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel in Niedersachsen über die Zeitreihe hinweg

und entspricht damit dem Trend des mittleren Verhältniswerts aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang). Allerdings liegt die Anzahl der Abwärts- je Aufwärtswechsel in Niedersachsen häufig deutlich höher als der Ländermittelwert (Ausnahmen: 2005/06 und 2013/14) und schwankt auch deutlicher.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Niedersachsen wird bezüglich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der unteren Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von fast 28,2 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 37,5 Prozent im Jahr 2012. In den sich anschließenden beiden Jahren sinkt er zunächst und steigt dann wieder, sodass er 2014 bei 37,3 Prozent liegt. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Niedersachsen über die Zeitreihe hinweg um 9,1 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist er in allen betrachteten Jahren kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Wertabstand im Zeitreihenverlauf sinkt und am Zeitreihenende (2014) 4,9 Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Niedersachsens seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Niedersachsen hinsichtlich der Übergangsquote zum Gymnasium und der Wiederholerquote überwiegend der mittleren Gruppe zugeordnet. Betrachtet man das Schulartwechselverhältnis und den Anteil der Neuzugänge in das Duale System wird das Land meist der unteren Gruppe zugeordnet, hinsichtlich der Neuzugänge sogar durchgehend. Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel ist in Niedersachsen meist erheblich höher als im Bundesdurchschnitt und schwankt auch deutlicher. Der Anteil der Neuzugänge ins Duale System mit maximal Hauptschulabschluss kann hingegen über die Zeitreihe hinweg in Niedersachsen deutlich erhöht werden, bleibt aber trotzdem immer unterhalb des Bundesdurchschnitts.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Niedersachsens

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-

meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 42). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Niedersachsen kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren und – ausgenommen der mittleren Testleistungen – auch häufig der oberen Ländergruppe zugeordnet werden.

Tabelle 42: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Niedersachsens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Auswertungen von Daten zu den Mittelwerten der festgestellten Kompetenzstände der niedersächsischen Schüler, die an den Leistungstests der einzelnen Studien teilgenommen haben, zeigen, dass keine der Studien Ergebnisse ausweist, die zu einer Zuordnung Niedersachsens zur Ländergruppe mit vergleichsweise hohen Mittelwerten führen. In zwei Untersuchungen von Sekundarschülern werden verhältnismäßig geringe Kompetenzstände festgestellt; es überwiegen mittlere Werte.

Ein geteiltes Bild offenbart die Betrachtung des Indikators der Leistungsstreuung. Die Studienergebnisse zu den Kompetenzen von Sekundarschülern im Bereich Lesen resultieren in variierenden Eingruppierungen, wobei Einordnungen in die obere Gruppe der Länder mit vergleichsweise geringen Leistungsstreuungen überwiegen.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die Studienergebnisse hinsichtlich des Indikators zu den sozialgruppenbezogenen Disparitäten ergeben für Niedersachsen eine überwiegende Zuordnung zur oberen Ländergruppe mit vergleichsweise geringen Differenzen in den Testleistungen zwischen oberen und unteren Sozialgruppen. Die übrigen Zuordnungen erfolgen in die mittlere Gruppe der Länder.

Gleiches gilt für den Indikator, der Informationen darüber bereithält, ob und in welchem Ausmaß Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. Hier wird Niedersachsen auf Basis der Studienergebnisse mehrmals der Gruppe der Länder mit geringeren Differenzen (obere Ländergruppe) zugerechnet. Im Bereich der Primarstufe führen die gemessenen Kompetenzstände aus allen Studien zur Zuordnung in die mittlere Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Niedersachsen auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Übergreifend ist zu konstatieren, dass Niedersachsen in Bezug auf die Indikatoren der Leistungsstreuung sowie der Disparitäten zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft oder mit differentem Migrationshintergrund zumeist verhältnismäßig günstige Werte aufweist und dementsprechend der oberen Ländergruppe zugeordnet wird. Anders stellt sich die Lage im Hinblick auf die Mittelwerte der Kompetenzstände dar. Hier gehört Niedersachsen der mittleren Ländergruppe an, zweimal auch der Gruppe derjenigen Länder, die geringere Mittelwerte aufweisen (untere Ländergruppe).

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Niedersachsens

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Dabei gehört Niedersachsen in Bezug auf die betrachteten Indikatoren häufig der mittleren Gruppe an, wechselt aber hinsichtlich der Abgängerquote, der Abgängerquote der ausländischen Schüler und der Hochschulreifequote aus den allgemeinbildenden Schulen auch in andere Ländergruppen.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Niedersachsen wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) meist in der mittleren Gruppe verortet. In den Abgangsjahren 2006 bis 2009 und 2011 gehört das Land der unteren Gruppe an.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt häufig an: von 23,3 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 32,7 Prozent im Abgangsjahr 2012 und damit um gut neun Prozentpunkte. Im Abgangsjahr 2014 liegt er bei 30,9 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen über die Zeitreihe hinweg um 7,6 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte immer zwischen 1,7 (2005) und 5,6 (2009) Prozentpunkte liegt.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Niedersachsen wird in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt: von 37,0 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den maxima-

len Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 56,3 Prozent (2012). Im Abgangsjahr 2014 liegt er bei 53,1 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2003 bis 2005 dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Niedersachsen über die Zeitreihe hinweg um 16,2 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Allerdings ist er bis 2011 häufig kleiner als der Ländermittelwert. Ab 2012 ist der Anteilswert Niedersachsens dann größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte 2014 bei 1,7 Prozentpunkten liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Niedersachsen meist der mittleren Gruppe zugeordnet. 2003 gehört das Land der unteren, 2009 und 2014 der oberen Gruppe an.

Die Abgängerquote steigt zuerst von 9,9 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf 10,7 Prozent (2003). Anschließend sinkt sie durchgängig, bis im Abgangsjahr 2014 ein Wert von 4,9 Prozent erreicht wird, der den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2004 bis 2006 dynamischer (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote Niedersachsens über die Zeitreihe hinweg um 5,0 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie meist kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (ab 2011) bei etwa 1,7 Prozentpunkten liegt.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Niedersachsen häufig in der unteren Gruppe verortet. In den Abgangsjahren 2007, 2010, 2011, 2013 und 2014 gehört das Land der mittleren Ländergruppe an.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 20,1 Prozent und kann bis 2013 (und 2014) bis auf 12,3 Prozent reduziert werden, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 32 im Anhang). Insgesamt kann die Abgängerquote der ausländischen Schüler in Niedersachsen über die Zeitreihe hinweg um 7,7 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang) reduziert werden. Allerdings ist sie bis einschließlich 2012 größer als der Ländermittelwert. 2013 sind die Werte gleich und 2014 ist die Abgängerquote der ausländischen Schüler Niedersachsens um 0,6 Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Niedersachsens seit 2002

Hinsichtlich der Indikatoren der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Niedersachsen häufig der mittleren Gruppe an, bezüglich der Hochschulreifequote allgemeinbildend und beruflich sogar durchgehend. Betrachtet man die drei anderen Indikatoren, fällt eine Tendenz zur Verbesserung der Gruppenzugehörigkeit Niedersachsens zum Zeitreihenende auf. So wird hinsichtlich der Hochschulreifequote allgemeinbildend 2012 ein Wechsel von der unteren und die mittlere Ländergruppe vollzogen, hinsichtlich der Abgängerquote der ausländischen Schüler 2013, wobei hier auch ein vergleichsweise hoher Rückgang der Werte im Zeitreihenverlauf auffällt. Bezüglich der Abgängerquote wird Niedersachsen im letzten Betrachtungsjahr sogar der oberen Gruppe zugeordnet, nicht zuletzt weil in Niedersachsen die Abgängerquoten deutlicher als im Bundesdurchschnitt gesenkt werden können.

Schulsystementwicklung Niedersachsens seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

In Anbetracht des Vergleichs der Veränderungen der Werte Niedersachsens bezogen auf die verwendeten Indikatoren schulsystemischer Gerechtigkeit und des allgemeinen Trends der Länder zwischen den Jahren 2002 und 2014, gemessen an den Veränderungen des jeweiligen Ländermittelwertes, ist für das niedersächsische Schulsystem lediglich ein Modernisierungsrückstand weil hinsichtlich des Indikators zu den Klassenwiederholungen (Durchlässigkeit) zu konstatieren. Mit Blick auf die relative Position Niedersachsens im Spektrum der Länder zeigen sich zudem aufgrund annähernd durchgängiger Zuordnungen zur unteren Ländergruppe noch Modernisierungspotenziale im Hinblick auf die Indikatoren Schulartwechselverhältnis sowie Anteil der Neuzugänge in das Duale System (beide Durchlässigkeit). Die aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht formulierten Erwartungen an die jeweilige indikatorenbezogene Wertentwicklung konnten hinsichtlich der Indikatoren Förderquote und Wiederholerquote (jeweils gemessene Wertzuwächse statt erwartete Wertsenkungen) nicht erfüllt werden.

Eher günstige Modernisierungsdynamiken lassen sich angesichts deutlich positiver Abweichungen der niedersächsischen Werte über die Zeit von der jeweiligen Veränderung des Ländermittelwerts für die Indikatoren Inklusionsanteil, Ganztagschüleranteil, Schulartwechselverhältnis (bei gleichzeitig annähernd durchgängiger Zuordnung zur unteren Ländergruppe), Anteil der Neuzugänge in das Duale System (bei gleichzeitig durchgängiger Zuordnung zur unteren Ländergruppe), Hochschulreifequote für das allgemeinbildende und berufliche Schulsystem und beide Abgängerquoten ableiten. Die wünschenswerte Senkung der Abgängerquote bis zum Jahr 2014 geht mit einer Verbesserung der relativen Position im Sinne der Zuordnung zur oberen Ländergruppe einher, was am Ende der Zeitreihe auch mit Blick auf die För-

derquote zutrifft – allerdings eher aufgrund des geringen Ausgangsniveaus, da die Förderquote insbesondere in den jüngeren Jahren deutlicher ansteigt.

Somit sind bei allen vorzufindenden Modernisierungsfortschritten noch immer Optionen für eine auf Chancengerechtigkeit abzielende Schulsystementwicklung erkennbar, insbesondere im Bereich der Durchlässigkeit. Diese Einschätzung ist auch auf die Dimension Kompetenzförderung übertragbar. Die Leistungsvergleichsstudien der vergangenen Jahre und auch die jüngst veröffentlichten Daten des IQB-Bildungstrends 2015 dokumentieren gewisse Stärken im Hinblick auf verhältnismäßig homogene Kompetenzstände innerhalb der Schülerschaft sowie Reduzierungen der sozialen und migrationsspezifischen Disparitäten, ohne allerdings das generelle Kompetenzniveau signifikant anheben zu können. Auch hierauf könnte zukünftig ein Augenmerk der schulpolitischen Diskussionen um Chancengerechtigkeit im Schulsystem in Niedersachsen gerichtet werden.

7.10 Nordrhein-Westfalen

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 43: Strukturfaktoren Nordrhein-Westfalen

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	2.285.165	2.111.558 (92,4)	1.943.917 (92,1)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	46,7	52,0	58,1

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 43). Für Nordrhein-Westfalen sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. Im letzten der berichteten Schuljahre zeigt die Statistik Schulangebote in allen Schularten der Sekundarstufe. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge bis zum Schuljahr 2014/15 zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 44.

Tabelle 44: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Nordrhein-Westfalen, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	5,3	5,4	5,5	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,5	6,6	6,8	7,1	7,4	2,1	-2,1
	Inklusionsanteil*	8,7	8,5	8,9	9,5	10,2	11,1	12,4	14,0	16,1	19,2	23,9	28,9	33,3	24,6	0,0
	Exklusionsquote*	4,9	5,0	5,0	5,0	5,1	5,2	5,2	5,3	5,5	5,3	5,2	5,1	4,9	0,0	0,0
	Ganztags-schulanteil*	10,0	13,6	20,5	30,6	46,2	58,3	60,8	63,8	66,0	68,6	70,3	71,5	72,9	62,9	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	14,6	15,3	16,3	17,8	20,4	23,4	25,4	27,8	30,7	34,8	37,8	41,0	44,0	29,4	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags*	14,6	14,7	14,9	14,8	15,2	15,7	16,4	17,6	20,0	21,9	23,8	26,4	28,5	13,9	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	34,9	35,1	36,6	38,1	39,1	38,7	38,7	38,8	39,5	41,1	41,8	41,8	41,6	6,7	0,2
	Wiederholerquote*	4,3	4,1	3,3	3,3	3,4	3,2	2,8	2,5	2,4	2,3	2,4	2,5	2,5	-1,8	-0,1
	Schulartwechselverhältnis* **	1:19,0	1:18,4	1:13,2	1:10,3	1:10,1	1:13,1	1:12,4	1:8,5	1:7,3	1:7,5	1:8,4	1:10,0	1:11,9	-7,1	-4,6
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	36,7	36,4	40,2	42,7	38,2	36,5	39,1	38,9	38,5	37,8	1,1	4,9
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. ①	29,6	29,6	31,1	31,4	32,4	32,4	34,3	35,0	36,3	37,8	42,6	42,6	41,4	11,8	1,2
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ①	46,2	47,9	51,8	52,4	52,7	52,5	54,0	54,4	56,6	59,1	64,5	64,5	54,1	7,9	10,4
	Abgängerquote	7,1	6,9	6,9	7,0	6,8	6,9	6,8	6,5	6,0	5,7	5,7	5,9	6,2	-0,9	-0,4
	Abgängerquote ausl. Schüler	12,8	12,3	13,0	13,6	13,7	14,8	14,3	13,5	13,0	11,8	13,6	13,3	14,5	1,6	-2,7

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.
 ① 2013: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Nordrhein-Westfalens

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztags-schüleranteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags-schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Betrachtet man die Indikatoren dieser Dimension, so zeigt sich spätestens zum Ende der Zeitreihen für alle Indikatoren eine Tendenz zur Stabilisierung der Gruppenzugehörigkeit Nordrhein-Westfalens in der mittleren Gruppe.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Nordrhein-Westfalen wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) über den gesamten Betrachtungszeitraum in der Gruppe der Länder mit mittleren Förderquoten verortet.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote in Nordrhein-Westfalen fast durchgehend an: von 5,3 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert bezogen auf die landesinterne Zeitreihe des Indikators, auf 7,4 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2007/08 bis 2010/11 und von 2012/13 bis 2014/15 dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg ergibt sich ein Anstieg der Förderquote von 2,1 Prozentpunkten, der im Vergleich zum Anstieg des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang) deutlicher ausfällt. Dies führt dazu, dass die Förderquote Nordrhein-Westfalens, die im Verlauf der Zeitreihe kleiner als der Ländermittelwert war, am Zeitreihenende genauso groß ist.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Nordrhein-Westfalen wird bezüglich der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) bis 2012/13 (mit einer Ausnahme: 2003/04 mittlere Gruppe) in der unteren Gruppe verortet. Anschließend gehört das Land der mittleren Ländergruppe an.

Der Inklusionsanteil steigt über die Zeitreihe hinweg: von 8,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 33,3 Prozent 2014/15, den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Dabei entwickeln sich die Werte ab 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Insgesamt beträgt die Steigerung des Inklusionsanteils über die Zeitreihe hinweg 24,6 Prozentpunkte und entspricht damit ungefähr dem Zuwachs des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Allerdings übertrifft der Ländermittelwert den nordrhein-westfälischen Inklusionsanteil immer mindestens um 7,5 Prozentpunkte.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Betrachtet man die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote), befindet sich Nordrhein-Westfalen zunächst in der mittleren Gruppe. In den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 wird es der unteren Gruppe zugeordnet, ab 2013/14 wird das Land wieder in der mittleren Gruppe verortet.

Die Exklusionsquote liegt sowohl 2002/03 als auch 2014/15 bei jeweils 4,9 Prozent. Damit bilden sowohl der Ausgangs- als auch der Endwert den im Sinne des Chancenspiegels minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Dazwischen steigt die Exklusionsquote zunächst bis auf 5,5 Prozent (2010/11) und sinkt anschließend wieder. Dabei entwickeln sich die sinkenden Werte am Zeitreihenende (ab 2011/12) dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Im Gegensatz zur nordrhein-westfälischen Wertentwicklung, die über die Zeitreihe hinweg als konstant einzuschätzen ist, kann für den Ländermittelwert eine sinkende Tendenz beobachtet werden (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Insgesamt ist die nordrhein-westfälische Exklusionsquote bis 2008/09 etwas niedriger (höchstens 0,3 Prozentpunkte) als der Ländermittelwert der jeweiligen Jahre; zum Ende der Zeitreihe (ab 2011/12) ist sie allerdings in jedem Jahr immer mindestens 0,5 Prozentpunkte höher als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) bleibt Nordrhein-Westfalen über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe.

Der Ganztagsschulanteil steigt kontinuierlich: von 10,0 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe von 72,9 Prozent (2014/15). Dabei steigen die Werte im gesamten Zeitreihenverlauf dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Insgesamt wird so über die Zeitreihe hinweg ein Zuwachs des Ganztagsschulanteils von insgesamt knapp 63 Prozentpunkten erreicht. Dieser übertrifft den Zuwachs des Ländermittelwerts, der bei annähernd 44 Prozentpunk-

ten liegt (vgl. Tab. 4 im Anhang). Der nordrhein-westfälische Ganztagsschulanteil liegt dabei ab 2006/07 über dem mittleren Ganztagsschulanteil aller Länder, der zu Beginn der Zeitreihe (2002/03) noch um fast acht Prozentpunkte höher war. Am Zeitreihenende (ab 2009/10) liegt der nordrhein-westfälische Anteilswert dann stets mehr als zehn Prozentpunkte über dem Ländermittelwert.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Hinsichtlich der Nutzung schulischer Ganztagsangebote (Ganztagschüleranteil) wird Nordrhein-Westfalen bis 2004/05 in der oberen Gruppe verortet. Danach findet ein Wechsel in die mittlere Gruppe statt, der das Land auch in den Folgejahren zugeordnet wird.

Der Ganztagschüleranteil steigt über die gesamte Zeitreihe hinweg konsequent an: von 14,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert bezogen auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 44,0 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte ab 2005/06 dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Der Gesamtzuwachs des Ganztagschüleranteils über die Zeitreihe hinweg beträgt in Nordrhein-Westfalen 29,4 Prozentpunkte und liegt damit knapp unterhalb des Anstiegs des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Dabei liegt der nordrhein-westfälische Ganztagschüleranteil zu Beginn der Zeitreihe (bis 2004/05) über dem Ländermittelwert, verbleibt anschließend (bis 2013/14) unter diesem und ist im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) wieder leicht (um 1,6 Prozentpunkte) größer.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Nordrhein-Westfalen wird im Hinblick auf den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztags) bis 2007/08 der oberen Gruppe zugeordnet. Danach findet ein nachhaltiger Gruppenwechsel in die mittlere Gruppe statt.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags steigt fast ununterbrochen an: von 14,6 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 28,5 Prozent (2014). Dabei ist der Anstieg der Werte ab 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Insgesamt wird so über die Zeitreihe hinweg ein Gesamtzuwachs des Anteils der Schüler im gebundenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen von fast 14 Prozentpunkten erreicht, was annähernd dem Anstieg des Ländermittelwerts entspricht (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Dabei weist Nordrhein-Westfalen gegenüber dem Ländermittelwert im gesamten Zeitreihenverlauf höhere Anteilswerte auf, zu Beginn und zum Ende der Zeitreihe deutlicher als in den mittleren Schuljahren.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Nordrhein-Westfalens seit 2002

Bezogen auf die Indikatoren der Dimension Integrationskraft zeigt sich in den jüngeren Beobachtungszeitpunkten eine Tendenz zur Stabilisierung der Gruppenzugehörigkeit Nordrhein-Westfalens in der mittleren Gruppe, in Bezug auf die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf ab dem Schuljahr 2013/14, in Bezug auf die Indikatoren zum Ganztags schon ab dem Schuljahr 2005/06 (Ganztags Schüleranteil) bzw. 2007/08 (Schüleranteil geb. Ganztags). Dabei bedeutet dies für zwei der Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung (Inklusionsanteil, Exklusionsquote) eine Tendenz zur Verbesserung der Gruppenzugehörigkeit, was auf deutlich steigende Inklusionsanteile und sinkende Exklusionsquoten zum Ende der Zeitreihen zurückzuführen ist. In den Indikatoren zum schulischen Ganztags bedeutet dies – obwohl insgesamt durchgängig und teilweise dynamischer steigende Anteilswerte in den Indikatoren beobachtet werden können – eher eine Tendenz zum Wechsel in eine niedrigere Gruppe, was darauf hindeutet, dass die Anteilswerte anderer Bundesländer deutlich gestiegen sind.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Nordrhein-Westfalens

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Hinsichtlich der Indikatoren dieser Dimension wird Nordrhein-Westfalen meist der mittleren Ländergruppe zugeordnet.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Die Gruppenzugehörigkeit Nordrhein-Westfalens wechselt hinsichtlich der Quote der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium gehen (Übergangsquote Gymnasium), im berücksichtigten Betrachtungszeitraum zwischen der mittleren und unteren Ländergruppe.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt fast durchgehend: von 34,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 41,8 Prozent in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14. Im zuletzt betrachteten Schuljahr 2014/15 sinkt sie leicht (um 0,2 Prozentpunkte) und liegt bei

41,6 Prozent. Insgesamt entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 33 im Anhang). Über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg wird ein Anstieg der Übergangsquote zum Gymnasium von 6,7 Prozentpunkten erreicht. Damit folgt Nordrhein-Westfalen zwar dem allgemeinen Trend in den deutschen Ländern bezüglich der Übergänge auf die Schulart Gymnasium, doch der Wertanstieg bleibt unterhalb des Anstiegs des Ländermittelwerts (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Zudem sind auch alle Übergangsquoten zum Gymnasium in Nordrhein-Westfalen im Zeitreihenverlauf zwischen 0,9 (2002/03) und 5,6 (2007/08) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Klassenwiederholungen

Nordrhein-Westfalen wird in Hinblick auf den Indikator zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg in die mittlere Ländergruppe eingeordnet.

Die nordrhein-westfälische Wiederholerquote liegt zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03) bei 4,3 Prozent, sinkt dann fast durchgehend bis auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 2,3 Prozent im Schuljahr 2011/12 und steigt anschließend wieder bis auf 2,5 Prozent (Schuljahre 2013/14 und 2014/15). Dabei sinken insbesondere die Werte in den Schuljahren 2007/08 bis 2009/10 dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Insgesamt ergibt sich über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang der Wiederholerquote von 1,8 Prozentpunkten, der den Rückgang des Ländermittelwerts leicht übertrifft (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Dabei liegt die Wiederholerquote Nordrhein-Westfalens am Beginn der Zeitreihe (2002/03, 2003/04) auf einem höheren Niveau als der Ländermittelwert, zum Ende der Zeitreihe sind die Werte dann gleich groß.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Nordrhein-Westfalen wird hinsichtlich der Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe in den Klassenstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) bis zum Schuljahr 2008/09 in der unteren Gruppe verortet und danach (bis zum Schuljahr 2011/12) in der mittleren Gruppe. Ab dem Schuljahr 2012/13 wird das Land wieder der unteren Gruppe zugeordnet.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel sinkt in Nordrhein-Westfalen zunächst von 19,0 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel im Schuljahr 2002/03 auf einen Wert von 10,1 im Schuljahr 2006/07; danach steigt die Anzahl der Abwärtswechsel je Aufwärtswechsel wieder auf einen Wert von 13,1 im Schuljahr 2007/08 und sinkt anschließend auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 7,3 Abwärtswechseln je Aufwärtswechsel im

Schuljahr 2010/11. Danach nimmt die Anzahl der Abwärtswechsel wieder zu und beträgt zum Ende der Zeitreihe (Schuljahr 2014/15) 11,9 Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel. Dabei sind sowohl die sinkenden Werte von 2003/04 bis 2005/06 und von 2008/09 bis 2010/11 als auch die steigenden Werte von 2012/13 bis 2014/15 jeweils als dynamischer einzuschätzen (vgl. Tab. 33 im Anhang). Insgesamt kann über den Betrachtungszeitraum hinweg, ähnlich wie beim mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang), ein Rückgang des Verhältniswerts erreicht werden. Allerdings liegt die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Nordrhein-Westfalen immer deutlich über dem mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Mit zwei Ausnahmen (in den Jahren 2009 und 2014 untere Gruppe) befindet sich Nordrhein-Westfalen in Bezug auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) in der mittleren Gruppe.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt in Nordrhein-Westfalen zunächst: von fast 37 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 42,7 Prozent im Jahr 2008. Anschließend sinkt er (schwankend) wieder bis auf 37,8 Prozent (2014) und ist damit fast fünf Prozentpunkte kleiner als der Wert im Jahr 2008. Insgesamt verläuft die Entwicklung der Werte wenig dynamisch, wobei die sinkenden Werte in ihrer Anzahl überwiegen (vgl. Tab. 33 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg kann trotzdem ein Anstieg des Anteils der Neuzugänge in das Duale System von 1,1 Prozentpunkten erreicht werden. Damit entwickelt sich die Wertefolge in Nordrhein-Westfalen anders als der Ländermittelwert, für den ein Gesamtrückgang von 1,7 Prozentpunkten verzeichnet werden muss (vgl. Tab. 10 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg liegt der Ländermittelwert allerdings immer zwischen 3,7 (2011) und 9,2 (2007) Prozentpunkte höher als der Wert Nordrhein-Westfalens.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Nordrhein-Westfalens seit 2002

In Bezug auf die Indikatoren der Dimension Durchlässigkeit wird Nordrhein-Westfalen zumeist der mittleren und einige Male der unteren Gruppe zugeordnet. Dabei zeigen sich hinsichtlich der Wiederholerquote in einigen Schuljahren vergleichsweise deutlich rückläufige Anteilswerte. Bezogen auf die Übergangsquoten zum Gymnasium sowie den Anteil der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss zeigen sich in Nordrhein-Westfalen eher Ausprägungen, die im Zeitverlauf auf einem niedrigeren Niveau als die Ländermittelwerte verbleiben. Weiterhin ist zu beobachten, dass in Nordrhein-Westfalen das Mittel

der Abschulung im gesamten Zeitraum in überdurchschnittlichem Maße genutzt wird.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Nordrhein-Westfalens

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berkemeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 45). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der

Tabelle 45: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Nordrhein-Westfalens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen.: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Nordrhein-Westfalen kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden. Häufungen einer Zuordnung zur unteren Ländergruppe zeigen sich hinsichtlich der mittleren Testleistungen in Mathematik der Sekundarstufe I und zur oberen Ländergruppe zum Zusammenhang von Migration und Kompetenz in der Primarstufe.

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Die mittleren Kompetenzstände der getesteten Schüler Nordrhein-Westfalens führen im Bereich der Primarstufe zu einer Zuordnung zur mittleren Ländergruppe. In der Sekundarstufe bietet sich dagegen ein nach Domänen zu unterscheidendes Bild: Im Bereich Lesen herrscht eine Zuordnung zur mittleren Gruppe vor (mit Ausnahme des IQB-Bildungstrends 2015, wo Nordrhein-Westfalen der unteren Gruppe zugeordnet wird). Im Bereich Mathematik dagegen bestimmt die Zuordnung zur unteren Gruppe das Bild (mit Ausnahme der Ergebnisse der Studie PISA-E 2000: mittlere Gruppe)

Mit Blick auf die Frage, wie stark die Kompetenzstände innerhalb der getesteten Schülergruppen Nordrhein-Westfalens im Vergleich zu den anderen Ländern differieren, lässt sich sagen, dass das Land bezogen auf die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 in den Bereichen Lesen und Mathematik der oberen Gruppe mit geringen Leistungsstreuungen zugeordnet werden kann. Daneben weisen die Ergebnisse der herangezogenen Studien überwiegend auf Leistungsstreuungen, die eine Zuordnung zur mittleren Ländergruppe nach sich ziehen. In der Sekundarstufe werden im Bereich Lesen einmal vergleichsweise geringe Leistungsstreuungen (IQB-Ländervergleich 2009), im Bereich Mathematik einmal vergleichsweise hohe Leistungsstreuungen (IQB-Ländervergleich 2012) erreicht.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die herangezogenen Studienergebnisse hinsichtlich des Indikators zu den sozialgruppenbezogenen Disparitäten ergeben für Nordrhein-Westfalen eine fast ausnahmslose Zuordnung zur mittleren Ländergruppe, unabhängig von der in den Tests fokussierten Schulstufe oder Domäne. Lediglich die Resultate einer Studie

(PISA-E 2000) weisen auf verhältnismäßig hohe Differenzen zwischen den nach ihrer sozialen Herkunft unterschiedenen Schülergruppen hin.

Zu der Frage, ob und in welchem Ausmaß Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, geben nach diesen Subgruppen differenzierte Daten Auskunft. Hier zeigen die verwendeten Untersuchungen von Primarschülern, dass die Leistungsvorsprünge von Schülern ohne Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen relativ gering ausfallen, was jeweils eine Zuordnung zur oberen Gruppe bedingt. Ebenso folgt aus den im Jahr 2009 erhobenen Daten des IQB-Ländervergleichs zu den Leistungen der Sekundarschüler im Bereich Lesen eine Zuordnung Nordrhein-Westfalens zur oberen Ländergruppe, während im Bereich Lesen in der Sekundarstufe die Ergebnisse zweier Untersuchungen auch eine Zuordnung zur unteren Gruppe nach sich ziehen. Im Bereich Mathematik dagegen erfolgt die Zuordnung nach den verfügbaren Studienergebnissen zur mittleren Gruppe der Länder.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Nordrhein-Westfalen auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Übergreifend ist zu konstatieren, dass die nordrhein-westfälischen Populationen der Primarstufen im Vergleich zu den getesteten Schülern der anderen Länder häufiger recht geringe Leistungsstreuungen sowie Disparitäten der Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund aufweisen. Augenfällig ist zudem die Häufung der Zuordnung zur Gruppe der Länder mit geringeren Kompetenzständen im Bereich der mathematischen Kompetenzen innerhalb der Sekundarstufe I.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Nordrhein-Westfalens

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Dabei gehört Nordrhein-Westfalen häufig der oberen Ländergruppe an, insbesondere in Bezug auf die beiden Indikatoren zum Erwerb der Hochschulreife (Hochschulreifequote allg. und Hochschulreifequote allg. und berufl.).

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Nordrhein-Westfalen wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) fast durchgängig in der oberen Gruppe verortet; die Ausnahme bildet das Abgangsjahr 2013 mit einmaliger Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt weitgehend permanent an: von 29,6 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 42,6 Prozent im Abgangsjahr 2012 und 2013. Zum Abgangsjahr 2014 sinkt er um 1,2 Prozentpunkte. Dabei steigen die Werte von 2008 bis 2012 dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Insgesamt wird über die Zeitreihe hinweg ein Anstieg des Anteils der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen von fast zwölf Prozentpunkten erreicht, der damit etwas höher als der Anstieg des Ländermittelwerts (Gesamtanstieg 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang) ist. Zudem ist der nordrhein-westfälische Anteilswert immer um mindestens 4,2 Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Nordrhein-Westfalen wird in Bezug auf den Indikator zu den Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) fast immer in der oberen Gruppe verortet; die einzige Ausnahme bildet das Jahr 2014 mit einer Zugehörigkeit zur mittleren Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg: von 46,2 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 64,5 Prozent (2012). Im Abgangsjahr 2014 findet sich ein sprunghafter Rückgang der Werte um 10,4 Prozentpunkte von 64,5 auf 54,1 Prozent.¹² Die Werte von 2010 bis 2012 steigen dynamischer (vgl. Tab. 33 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg steigt der Anteil der Absolventen mit Hoch-

12 Dieser geht auf eine Änderung der statistischen Zählweise der Absolventen zurück: Bis zum Abgangsjahr 2012 wurden die Absolventen des schulischen Teils der Fachhochschulreife als Absolventen mit Fachhochschulreife gezählt, seit dem Folgejahr als Absolventen des mittleren Abschlusses (in Sachsen-Anhalt wurde die Zählweise bereits zum Abgangsjahr 2012 umgestellt) (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, 2013/14). Dies führt in Nordrhein-Westfalen fast zu einer Halbierung der Absolventenzahlen mit Fachhochschulreife aus den beruflichen Schulen (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, 2014/15). Dabei wird in unserer Zeitreihe (aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2012/2013 und der damit erfolgten Verwendung der Vorjahresdaten) dieser Rückgang erst im Abgangsjahr 2014 auffällig.

schulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen um fast acht Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Allerdings ist er deutlich größer (meist um mehr als 8,6 Prozentpunkte; Ausnahme: 2014) als der Ländermittelwert.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Ab 2010 befindet sich Nordrhein-Westfalen bezüglich des Indikators zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) in der mittleren Ländergruppe. Vorher wurde das Land in der oberen Gruppe verortet.

Die Abgängerquote sinkt im Zeitverlauf zunächst: von 7,1 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 5,7 Prozent in den Abgangsjahren 2011 und 2012. Danach steigt sie wieder bis auf 6,2 Prozent (2014). Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 33 im Anhang). Der gesamte Rückgang der Abgängerquote über die Zeitreihe hinweg liegt bei 0,9 Prozentpunkten. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang) sinkt die nordrhein-westfälische Abgängerquote damit weniger stark, liegt aber zum Ende der Zeitreihe auf ähnlichem Niveau.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Abgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird Nordrhein-Westfalen vom Beginn des Betrachtungszeitraums an in der mittleren Gruppe verortet; 2012 und 2014 findet jeweils ein Wechsel von der mittleren in die untere Gruppe statt.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 12,8 Prozent und zum Ende der Zeitreihe (2014) bei 14,5 Prozent. Mit 11,8 Prozent wird im Jahr 2011 der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators erreicht. Insgesamt entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch; allerdings sind ebenso viele steigende wie fallende Werte zu verzeichnen (vgl. Tab. 33 im Anhang). Über die Zeitreihe hinweg steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler in Nordrhein-Westfalen um 1,6 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Im Vergleich zum Ländermittelwert ist sie zu Beginn der Zeitreihe (2002 bis 2006) kleiner. Ab 2007 ist die nordrhein-westfälische Abgängerquote der ausländischen Schüler dann immer zwischen 0,6 (2007) und 1,9 (2012) Prozentpunkte größer als die Ländermittelwerte der jeweiligen Jahre.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Nordrhein-Westfalens seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Nordrhein-Westfalen im Verlauf der Zeitreihe häufig der oberen Gruppe an. Betrachtet man beispielsweise die Absolventen mit Hochschulreife (Hochschulreifequote allg. und Hochschulreifequote allg. und berufl.), sind die nordrhein-westfälischen Absolventenquoten immer größer als die Ländermittelwerte. Hinsichtlich der Abgängerquote zeigt sich im Verlauf der Zeitreihe eine Phase sinkender Quoten, die aber nicht über den ganzen Zeitreihenverlauf anhält, was ab 2010 zu einem Gruppenwechsel von der oberen in die mittlere Gruppe führt. Bezüglich der Abgängerquote der ausländischen Schüler wechseln sich Phasen steigender und sinkender Werte ab, wobei zum Ende der Zeitreihe die ansteigenden Werte die sinkenden so stark übersteigen, dass es schlussendlich zu einer Einordnung in die untere Ländergruppe kommt.

Schulsystementwicklung Nordrhein-Westfalens seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Dem allgemeinen Modernisierungstrend der Länder nicht folgen kann das Schulsystem Nordrhein-Westfalens aufgrund zurückbleibender Veränderungsraten gegenüber den jeweiligen indikatorenbezogenen Ländermittelwerten im Hinblick auf die Indikatoren der Hochschulreifequote für das allgemeinbildende und berufliche Schulwesen sowie die Abgängerquote (beide Zertifikatsvergabe), wobei hier das Absinken der Hochschulreifequote wahrscheinlich auf die reformierte Erfassung der Hochschulreifeabsolventen seitens der amtlichen Statistik zurückzuführen ist. Auf eine eher schwache Modernisierungsdynamik weist zudem die relative Position im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Länder hin, insofern ein Land spätestens zum Ende der Zeitreihe der unteren Ländergruppe zugeordnet wird. Dies trifft auf Nordrhein-Westfalen im Falle der Indikatoren Schulartwechselverhältnis, Anteil der Neuzugänge in das Duale System (beide Durchlässigkeit) sowie Abgängerquote der ausländischen Schüler zu. Eine Abweichung von der aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive formulierten Erwartung an die Wertentwicklung der Indikatoren ist mit Blick auf den Zeitraum 2002 bis 2014 für die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote sowie Abgängerquote der ausländischen Schüler (erwartet wurde eine Abnahme der Werte, für alle drei Werte ist aber eine Wertzunahme erkennbar) festzustellen.

Höhere Modernisierungsdynamiken sind Nordrhein-Westfalen aufgrund deutlich positiver Abweichungen von den Veränderungen der Ländermittelwerte bezogen auf die Indikatoren Ganztagschulanteil, Wiederholerquote sowie Schulartwechselverhältnis (bei dennoch erfolgter Zuordnung zur unteren Ländergruppe am Ende der Zeitreihe) zuzuschreiben. Mit Blick auf die relative Position kann für den

Indikator Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem eine annähernd durchgängige Zuordnung zur oberen Gruppe der Länder mit höheren Quoten dargestellt werden.

Damit zeigen sich noch einige Optionen für die Modernisierung des nordrhein-westfälischen Schulsystems. Zudem offenbaren, beim Blick auf die Kompetenzförderung, die einzelnen Leistungsvergleichsuntersuchungen, gerade im Bereich mathematischer Kompetenz in der Sekundarstufe I, aber auch die jüngeren Daten des IQB-Bildungstrends 2015 für den Bereich Lesen im Fach Deutsch, dass hier zukünftig Anstrengungen zu unternehmen sind. Ob und inwiefern die aufgezeigten Aspekte der Schulsystementwicklung aber aufgegriffen werden, müssen die nachfolgenden schulpolitischen Diskussionen und Maßnahmen zeigen.

7.11 Rheinland-Pfalz

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 46: Strukturfaktoren Rheinland-Pfalz

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	486.225	449.707 (92,5)	417.600 (92,9)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	35,8	48,4	53,0

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 46). Für Rheinland-Pfalz sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. In allen berichteten Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in allen Schularten der Sekundarstufe. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge bis zum Schuljahr 2014/15 zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 47.

Tabelle 47: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Rheinland-Pfalz, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	4,2	4,2	4,4	4,4	4,4	4,5	4,5	4,7	4,7	4,9	5,1	5,4	5,6	1,4	-1,4
	Inklusionsanteil*	8,9	7,0	11,2	11,7	13,0	15,2	16,9	19,0	20,5	23,0	24,9	27,0	29,1	20,2	0,0
	Exklusionsquote*	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	4,0	0,2	-0,2
	Ganztags-schulanteil*	13,4	16,4	20,8	25,2	28,6	31,2	35,6	54,6	60,2	65,4	67,6	67,9	69,2	55,8	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	5,7	7,1	8,3	10,0	11,7	13,2	14,5	18,5	20,3	22,3	23,5	24,6	26,0	20,2	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztag*	4,6	6,3	7,5	9,2	10,9	12,6	13,7	16,1	17,8	19,4	20,7	21,5	22,1	17,5	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	34,5	35,7	36,8	38,5	39,5	41,2	40,9	42,3	42,6	43,2	43,3	44,2	44,6	10,1	0,0
	Wiederholerquote*	3,1	2,6	2,7	2,7	2,7	2,7	2,6	2,5	2,2	2,1	2,2	1,9	1,9	-1,2	0,0
	Schulartwechselverhältnis* **	1:7,2	1:6,5	1:5,2	1:5,6	1:4,7	1:5,2	1:4,1	1:3,1	1:3,8	1:5,5	1:4,5	1:5,0	1:6,2	-1,0	-3,1
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	32,5	34,8	39,7	37,9	38,8	38,0	39,6	36,9	36,9	38,4	5,9	1,3
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg.	23,8	23,9	24,8	25,0	25,8	26,8	27,8	28,6	29,9	30,9	32,5	32,5	31,4	7,6	1,1
	Hochschulreifequote allg. und berufl.	36,8	37,6	38,6	37,2	37,7	41,3	43,8	45,3	47,7	49,8	52,0	46,5	46,7	9,9	5,3
	Abgängerquote	8,9	8,7	7,7	7,2	7,4	7,5	7,2	6,8	5,8	5,8	5,5	5,5	5,6	-3,3	-0,1
	Abgängerquote ausl. Schüler	16,0	21,6	19,3	13,2	15,4	13,7	13,8	12,2	10,4	10,1	10,9	10,7	11,3	-4,8	-1,2

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems von Rheinland-Pfalz

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztags-schulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags-schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei zeigt sich für Rheinland-Pfalz kein einheitliches Bild: Im Hinblick auf zwei Indikatoren (Förderquote und Exklusionsquote) wird das Land tendenziell der oberen Gruppe, hinsichtlich des Inklusionsanteils, des Ganztags-schüleranteils und des Schüleranteils im gebundenen Ganztag vorwiegend der mittleren Gruppe und in Bezug auf den Ganztags-schüleranteil meist der unteren Gruppe zugeordnet.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Rheinland-Pfalz wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) konsequent in der oberen Gruppe verortet.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote in Rheinland-Pfalz an: von 4,2 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 5,6 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen insbesondere die Werte am Zeitreihenende (ab 2011/12) dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Über die gesamte Zeitreihe hinweg steigt die Förderquote in Rheinland-Pfalz um 1,4 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtwachstum 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Allerdings ist sie im Zeitreihenverlauf immer etwa zwei Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Rheinland-Pfalz wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) meist der mittleren Gruppe zugeordnet. In den Schuljahren 2003/04 sowie 2014/15 gehört das Land der unteren Gruppe an.

Der Inklusionsanteil sinkt zunächst von 8,9 Prozent (2002/03) auf 7,0 Prozent (2003/04); anschließend steigt er für den Rest der Zeitreihe konsequent an. Im Schuljahr 2014/15 beträgt er dann 29,1 Prozent, was dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum entspricht. Dabei steigen die Werte ab 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil in Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um 20,2 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Zudem ist er im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe tendenziell steigt und am Zeitreihenende (2013/14 sowie 2014/15) bei gut elf Prozentpunkten liegt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Bis zum Schuljahr 2011/12 wird Rheinland-Pfalz bezüglich der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) in der oberen, anschließend durchgehend in der mittleren Ländergruppe verortet.

Die Exklusionsquote liegt fast immer zwischen 3,8 Prozent, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt, und 3,9 Prozent. Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) steigt sie auf 4,0 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt die Exklusionsquote von Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um 0,2 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Allerdings ist sie im Zeitreihenverlauf immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zum Zeitreihenende allerdings abnimmt und im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) nur noch bei 0,4 Prozentpunkten liegt.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Rheinland-Pfalz wird im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt kontinuierlich: von 13,4 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 69,2 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2003/04 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil von Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um fast 56 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Zudem ist er ab dem Schuljahr 2009/10 größer als der Län-

dermittelwert, wobei der Abstand der Werte dann immer zwischen 2,8 (2009/10) und 9,1 (2012/13) Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagsschüleranteil), wird Rheinland-Pfalz zu Beginn (2002/03 und 2003/04) und am Ende der Zeitreihe (2014/15) in der mittleren Gruppe verortet. In den übrigen Schuljahren gehört das Land zur unteren Ländergruppe.

Der Ganztagsschüleranteil steigt im Zeitreihenverlauf an: von 5,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 26,0 Prozent in 2014/15. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2005/06 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der rheinland-pfälzische Ganztagsschüleranteil über die Zeitreihe hinweg um 20,2 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Er ist zudem immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und am Zeitreihenende (2013/14 und 2014/15) bei über 16 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztag), wird Rheinland-Pfalz konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag steigt durchgängig an: von 4,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 22,1 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte im gesamten Zeitreihenverlauf dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag in Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um 17,5 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Er ist ab 2003/04 immer zwischen 0,1 (2004/05) und 2,8 (2012/13) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems von Rheinland-Pfalz seit 2002

In Bezug auf die Indikatoren der Dimension Integrationskraft wird Rheinland-Pfalz hinsichtlich der Förderquote konsequent der oberen Gruppe zugeordnet. Auch im Hinblick auf die Exklusionsquote gehört das Land zu Beginn der Zeitreihe der obe-

ren Gruppe an, wechselt aber zum Zeitreihenende als Folge steigender Anteilswerte in die mittlere Gruppe. Betrachtet man den Inklusionsanteil, wird Rheinland-Pfalz meist in der mittleren Gruppe verortet, wechselt aber am Zeitreihenende in die untere Gruppe. Die Inklusionsanteile steigen zwar an, aber nicht so deutlich wie der Bundesdurchschnitt. Hinsichtlich des Ganztagschulanteils und der Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote wird Rheinland-Pfalz durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Die Wertefolgen beider Indikatoren steigen relativ dynamisch an und auch deutlicher als der Ländermittelwert. Im Hinblick auf den Ganztagschüleranteil wird das Land in der Mitte der Zeitreihe in der unteren Gruppe verortet, kann aber zum Zeitreihenende wieder in die mittlere Gruppe wechseln. Allerdings kann Rheinland-Pfalz hinsichtlich der Ganztagschüleranteile im gesamten Zeitreihenverlauf nicht zum Ländermittelwert aufschließen.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems von Rheinland-Pfalz

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 29) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselerhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Dabei wird Rheinland-Pfalz im Hinblick auf zwei Indikatoren (Übergangsquote Gymnasium und Schulartwechselerhältnis) fast durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Hinsichtlich der Wiederholerquote wechselt die Zugehörigkeit zwischen mittlerer und oberer Gruppe und hinsichtlich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss zwischen mittlerer und unterer Gruppe.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Rheinland-Pfalz wird bezüglich der Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt im Zeitreihenverlauf fast durchgehend von 34,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 44,6 Prozent im Schuljahr 2014/15 an. Dabei steigen insbesondere die Werte am Beginn der Zeitreihe (2003/04 bis 2007/08) dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt die rheinland-pfälzische Übergangsquote zum Gymnasium über die Zeitreihe hinweg um 10,1 Prozent-

punkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Sie ist zudem im Zeitreihenverlauf meist kleiner als der Ländermittelwert und liegt nur in den Schuljahren 2011/12 und 2014/15 leicht (um höchstens 0,2 Prozentpunkte) höher.

Klassenwiederholungen

Rheinland-Pfalz wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) in den Schuljahren 2002/03 und 2008/09 bis 2012/13 der mittleren Gruppe zugeordnet. In den übrigen Schuljahren gehört das Land der oberen Gruppe an.

Die Wiederholerquote sinkt tendenziell. Zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03) liegt sie bei 3,1 Prozent und sinkt dann (leicht schwankend), bis am Zeitreihenende (2013/14 sowie 2014/15) ein Anteilswert von 1,9 Prozent erreicht wird, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 34 im Anhang). Die Wiederholerquote von Rheinland-Pfalz sinkt über die Zeitreihe hinweg um 1,2 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Sie ist allerdings im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte immer zwischen 0,3 (2012/13) und 1,1 (2003/04) Prozentpunkte liegt.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Rheinland-Pfalz wird hinsichtlich der Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) fast durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Die Ausnahme bildet das Schuljahr 2009/10, in dem das Land der oberen Gruppe angehört.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei 7,2 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel und sinkt danach, bis 2009/10 der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 3,1 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel erreicht wird. Anschließend steigt der Wert annähernd durchgehend, bis 2014/15 ein Verhältniswert von 6,2 Abwärts- je Aufwärtswechsel vorliegt. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt sinkt der Verhältniswert über die Zeitreihe hinweg und entwickelt sich damit ähnlich zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang). Zudem liegt die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Rheinland-Pfalz (mit Ausnahme der Schuljahre 2011/12 und 2014/15) unter dem mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Rheinland-Pfalz wird in Bezug auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) häufig in der unteren Gruppe verortet. In den Jahren 2010, 2011 und 2014 gehört das Land der mittleren Ländergruppe an.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System schwankt im Zeitreihenverlauf zwischen 32,5 Prozent (2005) und 39,7 Prozent (2007), was auch den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. 2014 wird ein Anteilswert von 38,4 Prozent erreicht, der damit um 1,3 Prozentpunkte unter dem Wert von 2007 liegt. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um 5,9 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist er im gesamten Zeitreihenverlauf zwischen 3,2 (2010, 2011) und 12,3 (2008) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zwischenbilanz zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems von Rheinland-Pfalz seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Rheinland-Pfalz hinsichtlich der Übergangsquote zum Gymnasium konsequent der mittleren Gruppe zugeordnet. Dabei steigen die Übergangsquoten deutlicher als der Ländermittelwert, bleiben aber im Zeitreihenverlauf kleiner als dieser. Auch bezüglich des Schulartwechselverhältnisses wird Rheinland-Pfalz meist der mittleren Gruppe zugeordnet; hier ist der Verhältniswert meist kleiner als im Bundesdurchschnitt. Betrachtet man die Wiederholerquote, kann Rheinland-Pfalz am Zeitreihenende aufgrund sinkender Anteilswerte seine Zugehörigkeit zur oberen Ländergruppe stabilisieren. Auch in Bezug auf den Anteil der Neuzugänge in das Duale System kann das Land am Zeitreihenende seine Gruppenzugehörigkeit verbessern; allerdings bleibt der Anteilswert im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems von Rheinland-Pfalz

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 48). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Rheinland-Pfalz kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden, bezogen auf den Zusammenhang von Migrationsstatus und Kompetenz auch häufig der oberen Ländergruppe.

Tabelle 48: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Rheinland-Pfalz; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Die Betrachtung der in den Leistungsvergleichsuntersuchungen erhobenen Mittelwerte hinsichtlich der Kompetenzstände von den an den Testungen teilnehmenden rheinland-pfälzischen Schülern zeigt, dass Rheinland-Pfalz überwiegend der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden kann. Die Ergebnisse der teilnehmenden Schüler im Rahmen der Studien zur mathematischen Kompetenz resultieren sogar ausnahmslos in Zuordnungen von Rheinland-Pfalz zur mittleren Ländergruppe. Die Untersuchungen zu den Kompetenzständen im Bereich Lesen ergeben zweimal Ergebnisse, die auf relativ geringere Streuwerte innerhalb der getesteten rheinland-pfälzischen Schülerschaften hinweisen. Ansonsten wird Rheinland-Pfalz auch hier durchweg der mittleren Ländergruppe zugerechnet.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Hinsichtlich der Frage, wie es um die Kompetenzstände bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler bestellt ist, zeigen die herangezogenen Leistungsstudien, dass Rheinland-Pfalz in den meisten Fällen der mittleren Ländergruppe zugerechnet wird. Daneben gibt es auch zwei Studien zur Lesekompetenz, deren Testwerte einmal geringere Differenzen innerhalb der Primarschülerschaft (IQB-Ländervergleich 2011) und einmal, in einer Untersuchung der Sekundarschüler (PISA-E 2006), auch relativ hohe Differenzwerte zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen offenbaren.

Der Indikator, der auf Unterschiede in den Kompetenzständen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund abstellt, zeigt, dass Rheinland-Pfalz auf Basis der Daten der Leistungsstudien überwiegend der oberen Gruppe zugeordnet werden kann, in zwei Fällen jedoch auch der unteren Gruppe. Außer in diesen zwei Fällen sprechen die Ergebnisse für vergleichsweise geringe Differenzen zwischen den getesteten Schülergruppen, die nach ihrem Migrationshintergrund unterschieden werden können, sodass eine Zuordnung von Rheinland-Pfalz zur oberen Ländergruppe überwiegt.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Rheinland-Pfalz auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Übergreifend ist hinsichtlich der Kompetenzförderung des Landes Rheinland-Pfalz auf Grundlage der verfügbaren Studien festzuhalten, dass Rheinland-Pfalz aufgrund der Testergebnisse überwiegend der mittleren Ländergruppe zuzuordnen ist. Insbesondere die Kompetenzunterschiede zwischen getesteten Schülern mit und

ohne Migrationshintergrund fallen in der Mehrzahl der Untersuchungen vergleichsweise gering aus.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems von Rheinland-Pfalz

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Hinsichtlich der Indikatoren dieser Dimension wird Rheinland-Pfalz meist der mittleren Gruppe zugeordnet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Rheinland-Pfalz wird in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) durchgängig in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt vorwiegend an: von 23,8 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 32,5 Prozent im Abgangsjahr 2012 und 2013. 2014 sinkt der Anteilswert bis auf 31,4 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2006 bis 2012 dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der rheinland-pfälzische Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen über die Zeitreihe hinweg um 7,6 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang) an. Zudem ist er im gesamten Zeitreihenverlauf zwischen 1,0 (2007, 2010) und 4,1 (2014) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Rheinland-Pfalz wird in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) fast durchgehend in der mittleren Gruppe verortet; 2013 wechselt das Land einmal in die untere Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt zunächst: von 36,8 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den

maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 52,0 Prozent (2012). Im Folgejahr geht der Anteilswert um 5,5 Prozentpunkte zurück und steigt im Abgangsjahr 2014 wieder um 0,2 Prozentpunkte bis auf 46,7 Prozent. Dabei entwickeln sich die steigenden Werte von 2007 bis 2012 dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um 9,9 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf meist kleiner als der Ländermittelwert (Ausnahmen: 2008, 2010, 2011), wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2013 und 2014) mit jeweils mehr als 4,5 Prozentpunkten am höchsten ist.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote), wird Rheinland-Pfalz meist der mittleren Gruppe zugeordnet. In den Abgangsjahren 2004 bis 2006 und 2010 wird das Land der oberen Gruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote sinkt zunächst (leicht schwankend): von 8,9 Prozent (2002) bis auf 5,5 Prozent (2012, 2013), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. 2014 steigt sie um 0,1 Prozentpunkte auf 5,6 Prozent. Dabei entwickeln sich die sinkenden Werte von 2008 bis 2010 dynamischer (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote von Rheinland-Pfalz über die Zeitreihe hinweg um 3,3 Prozentpunkte und damit in gleicher Höhe wie der Ländermittelwert (vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie immer zwischen 0,9 (2003) und 2,1 (2010) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird Rheinland-Pfalz meist in der mittleren Gruppe verortet. Ausnahmen bilden die Abgangsjahre 2003 (mit Zugehörigkeit zur unteren Gruppe) sowie 2011 und 2013 (mit Zugehörigkeit zur oberen Gruppe).

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 16,0 Prozent und steigt zunächst bis auf 21,6 Prozent im Abgangsjahr 2003. Danach sinkt sie schwankend, bis 2011 mit 10,1 Prozent der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators erreicht werden kann. Anschließend steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler tendenziell an. 2014 liegt sie dann bei 11,3 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf zumeist wenig dynamisch (vgl. Tab. 34 im Anhang). Insgesamt geht die rheinland-pfälzische Ab-

gängerquote der ausländischen Schüler über die Zeitreihe hinweg um 4,8 Prozentpunkte zurück und sinkt damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Sie ist zu Beginn der Zeitreihe (bis 2004) deutlich größer als der Ländermittelwert: zwischen 2,1 (2002) und 6,5 (2003) Prozentpunkte. Ab 2010 ist sie dann konsequent kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2013, 2014) bei 1,6 Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems von Rheinland-Pfalz seit 2002

Hinsichtlich der Indikatoren der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Rheinland-Pfalz meist der mittleren Gruppe an, bezogen auf die beiden Hochschulreifequoten fast durchgehend. Dabei steigen beide Hochschulreifequoten zwar an, aber weniger als die Ländermittelwerte und sie sind auch immer kleiner als diese. In Bezug auf die Indikatoren zu den Abgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote und Abgängerquote ausl. Schüler) wird Rheinland-Pfalz auch meist der mittleren Gruppe zugeordnet, wobei beide Abgängerquoten im Zeitreihenverlauf sinken, die Abgängerquote der ausländischen Schüler sogar deutlicher als der Ländermittelwert.

Schulsystementwicklung in Rheinland-Pfalz seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Im Vergleich zu dem allgemeinen Trend der deutschen Länder, ermittelt an der Veränderungsrate der indikatorenbezogenen Ländermittelwerte zwischen 2002 und 2014, können dem rheinland-pfälzischen Schulsystem aufgrund relativ deutlicher negativer Abweichungen vom jeweiligen Ländermittelwert Modernisierungsrückstände in Bezug auf die Indikatoren Inklusionsanteil, Ganztagschüleranteil (beide Integrationskraft) sowie Hochschulreifequote für das allgemeinbildende und berufliche Schulsystem zugeschrieben werden. Im Fall des Inklusionsanteils geht die Wertveränderung mit einem Wechsel in die untere Ländergruppe zum Ende der Zeitreihe einher. Weiterhin konnten Zuwächse der Förderquote und der Exklusionsquote (beide Integrationskraft) empirisch ermittelt werden, womit Rheinland-Pfalz die aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive formulierte Erwartung an die Wertveränderung der beiden Indikatoren nicht erfüllen konnte.

Eher günstige Modernisierungsdynamiken der Schulsystementwicklung in Rheinland-Pfalz sind angesichts deutlich positiver Abweichungen der landespezifischen Wertveränderung von der Veränderung des Ländermittelwertes für den Indikator Anteil der Neuzugänge in das Duale System festzuhalten. Zuordnungen zur

oberen Ländergruppe und damit aus relativer Perspektive günstige Modernisierungsstände sind bezogen auf die Indikatoren Förderquote und Wiederholerquote evident, wobei die Veränderung der Förderquote im Beobachtungszeitraum nicht die gewünschte Richtung annimmt.

Somit konnten insbesondere mit Blick auf die Dimension Integrationskraft noch Modernisierungspotenziale identifiziert werden. Bezüglich der Gerechtigkeitsdimension Kompetenzförderung zeigen die Daten der berücksichtigten Leistungsvergleichsstudien, dass Rheinland-Pfalz zuweilen relativ günstige Ergebnisse erzielt, allerdings weist der jüngst veröffentlichte IQB-Bildungstrend 2015 auf rückläufige Kompetenzstände der Neuntklässler im Bereich Lesen des Faches Deutsch hin. Die hier angesprochenen Aspekte könnten die zukünftig zu führenden Diskussionen um die am Ziel der Chancengerechtigkeit ausgerichtete Schulsystementwicklung orientieren.

7.12 Saarland

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 49: Strukturfaktoren Saarland

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	115.880	97.175 (83,9)	90.400 (93,0)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	46,8	56,7	95,6

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 49). Für das Saarland sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. In allen berichteten Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in allen Schularten der Sekundarstufe. Der Anteil der Schulen mit Hoch-

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

schulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge bis zum Schuljahr 2014/15 deutlich zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 50.

Tabelle 50: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Saarland, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	4,7	4,9	5,1	5,1	5,4	5,7	6,2	6,5	6,8	7,3	7,9	8,1	8,3	3,6	-3,6
	Inklusionsanteil*	22,7	24,0	24,5	24,5	26,0	28,7	31,2	33,1	36,1	39,1	42,9	44,8	45,9	23,2	0,0
	Exklusionsquote*	3,6	3,7	3,8	3,8	4,0	4,1	4,2	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5	0,9	-0,9
	Ganztags-schulanteil*	23,6	31,9	38,3	66,9	73,3	82,0	87,5	88,8	92,4	93,6	78,3	78,6	79,1	55,5	14,5
	Ganztags-schüleranteil*	4,3	5,5	5,7	6,8	8,2	11,4	14,0	15,9	19,7	24,5	27,3	27,1	28,6	24,3	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags*	2,2	2,7	2,6	2,5	2,7	2,9	3,3	3,1	2,8	5,7	6,6	6,4	6,9	4,7	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ①	37,2	37,4	38,4	40,2	40,8	40,4	38,6	38,5	41,0	41,2	41,4	42,7	41,5	4,3	1,2
	Wiederholerquote*	4,5	4,4	3,7	3,5	3,1	2,9	2,5	2,7	2,6	2,1	2,2	1,9	2,0	-2,5	-0,1
	Schulartwechselverhältnis***	1:6,7	1:11,6	1:9,9	1:8,8	1:4,7	1:5,6	1:5,3	1:3,3	1:3,0	1:3,4	1:4,8	1:63,0	1:2,7	-4,0	0,0
	Anteil Neuzuänge Duales System	x	x	x	36,5	44,4	44,5	45,0	43,7	40,3	41,3	41,1	41,5	38,0	1,4	7,0
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. ②	22,3	22,9	22,5	23,4	25,6	25,3	26,7	26,7	27,5	28,8	31,5	31,3	31,8	9,6	0,0
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ②	41,2	42,3	45,3	46,8	47,6	48,7	52,0	51,9	53,3	55,8	59,9	57,9	59,7	18,5	0,2
	Abgängerquote	8,9	8,8	8,4	7,9	7,4	7,3	6,7	6,5	5,4	4,8	5,3	5,2	5,3	-3,7	-0,5
	Abgängerquote ausl. Schüler	14,5	14,7	15,6	14,2	12,9	15,5	13,7	12,7	11,2	9,3	10,9	11,4	12,9	-1,6	-3,7
		obere Gruppe			mittlere Gruppe					untere Gruppe						

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① 2003/04: Die Aufteilung nach schulischer Herkunft wurde vom Statistischen Amt Saarland zur Verfügung gestellt.
 ② 2009: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang.

Zur Integrationskraft des Schulsystems des Saarlands

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird das Saarland hinsichtlich der Exklusionsquote und des Ganztagschüleranteils tendenziell in der oberen Gruppe, hinsichtlich der Förderquote und des Inklusionsanteils meist in der mittleren Gruppe und hinsichtlich des Ganztagschüleranteils und des Schüleranteils im gebundenen Ganztag tendenziell in der unteren Gruppe verortet.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Das Saarland wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) in den ersten zwei Schuljahren der Zeitreihe (2002/03, 2003/04) in der oberen und anschließend bis zum Zeitreihenende (2014/15) in der mittleren Gruppe verortet.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote des Saarlands fast durchgehend an: von 4,7 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 8,3 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte ab 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt die saarländische Förderquote über die Zeitreihe hinweg um 3,6 Prozentpunkte, was den Anstieg des Ländermittelwerts deutlich übertrifft (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Ab dem Schuljahr 2011/12 ist sie größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand 2014/15 bei fast einem Prozentpunkt liegt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil), wird das Saarland fast durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet. Die Ausnahme bildet das Schuljahr 2003/04 mit einmaliger Zugehörigkeit zur oberen Gruppe.

Der Inklusionsanteil steigt über die Zeitreihe hinweg: von 22,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 45,9 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators. Dabei steigen die Werte ab 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil des Saarlands über die Zeitreihe hinweg um 23,2 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Er ist zudem im Zeitreihenverlauf immer zwischen 5,1 (2014/15) und 9,2 (2009/10) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Das Saarland wird in Bezug auf die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) bis 2010/11 der oberen und anschließend bis zum Zeitreihenende (2014/15) der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Exklusionsquote des Saarlands ist tendenziell steigend. Im Schuljahr 2002/03 liegt sie bei 3,6 Prozent, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht. Anschließend steigt die Exklusionsquote bis auf 4,5 Prozent (ab dem Schuljahr 2012/13). Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt die saarländische Exklusionsquote über die Zeitreihe hinweg um 0,9 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Sie ist zu Beginn der Zeitreihe (2002/03 bis 2005/06) um 1,5 Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert; am Ende der Zeitreihe (2014/15) liegt sie dann um 0,1 Prozentpunkte höher als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Das Saarland wird im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt zunächst kontinuierlich: von 23,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 93,6 Prozent im Schuljahr 2011/12. Dies entspricht einem Zuwachs von insgesamt 70,0 Prozentpunkten. Im Folgejahr (2012/13) geht er um über 15 Prozentpunkte auf 78,3 Prozent zurück, steigt dann wieder leicht an und liegt 2014/15 bei 79,1 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2003/04 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil im Saarland über die Zeitreihe hinweg um 55,5 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Er ist zudem im Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert und liegt am Zeitreihenende

(2013/14, 2014/15) trotz seines starken Rückgangs noch über 17 Prozentpunkte über diesem.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), wird das Saarland bis 2010/11 in der unteren und anschließend bis zum Ende der Zeitreihe (2014/15) in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagschüleranteil steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an, von 4,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 28,6 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2006/07 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagschüleranteil über die Zeitreihe hinweg um 24,3 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang), der im Zeitreihenverlauf immer zwischen 5,7 (Schuljahr 2002/03) und 16,1 (Schuljahr 2009/10) Prozentpunkte größer ist als der Ganztagschüleranteil des Saarlands.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztag) fokussierend, wird das Saarland zunächst (2002/03 und 2003/04) der mittleren Gruppe zugeordnet und wechselt dann bis zum Zeitreihenende in die untere Gruppe.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag steigt leicht schwankend an: von 2,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den im Sinne des Chancenspiegels günstigsten Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 6,9 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztag im Saarland über die Zeitreihe hinweg um 4,7 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Zudem ist er im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf steigt und bis 2013/14 sowie 2014/15 auf über 13 Prozentpunkte angewachsen ist.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems des Saarlands seit 2002

Bezüglich der Indikatoren der Dimension Integrationskraft zeigt sich für das Saarland kein einheitliches Bild. Hinsichtlich zweier Indikatoren (Exklusionsquote und

Ganztagsschulanteil) gehört das Land eher der oberen Gruppe an, beim Ganztags- schulanteil, der deutlicher als der Ländermittelwert ansteigt, sogar durchgehend. Be- züglich der Exklusionsquote wechselt das Saarland ab 2011/12 aufgrund steigender Anteilswerte, was auch im Gegensatz zum Trend aller Bundesländer steht, von der oberen in die mittlere Gruppe. Im Hinblick auf die Förderquote und den Inklusions- anteil wird das Saarland zum Zeitreihenbeginn auch in der oberen Gruppe verortet, wechselt aber bereits 2004/05 in die mittlere Ländergruppe und verbleibt dann dort. In Bezug auf die Indikatoren zur Nutzung von Ganztagsangeboten (Ganztagschü- leranteil und Schüleranteil geb. Ganztag) steigen die Anteilswerte deutlich verhalten, vor allem im Vergleich zum starken Anstieg der Angebotsseite im Saarland.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems des Saarlands

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke- meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei wer- den insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwie- derholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwi- schen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (An- teil Neuzugänge Duales System).

Im Hinblick auf die Indikatoren dieser Dimension wechselt das Saarland hin- sichtlich dreier Indikatoren (Übergangsquote Gymnasium, Wiederholerquote und Schulartwechselverhältnis) über alle Gruppen hinweg. Bezogen auf den vierten In- dikator (Anteil Neuzugänge Duales System) verbleibt es dagegen konsequent in der mittleren Gruppe.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Das Saarland wird hinsichtlich der Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in den ersten beiden Schuljahren der Zeitreihe (2002/03, 2003/04) in der oberen Gruppe verortet. Anschließend wech- seln sich Zugehörigkeiten zur mittleren (2004/05 bis 2006/07, 2010/11 und 2011/12, 2013/14) und unteren Gruppe (2007/08 bis 2009/10, 2012/13, 2014/15) ab.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt tendenziell an: von 37,2 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses In- dikators von 42,7 Prozent im Schuljahr 2013/14 und damit um gut fünf Prozent- punkte. 2014/15 geht sie zurück und liegt bei 41,5 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 35 im Anhang). Ins- gesamt steigt die Übergangsquote zum Gymnasium im Saarland über die Zeitreihe hinweg um 4,3 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Ge-

samtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang) an. Sie ist zudem nur zu Beginn der Zeitreihe (2002/03, 2003/04) größer als der Ländermittelwert. Am Zeitreihenende (2014/15) ist der Ländermittelwert dann fast drei Prozentpunkte größer als die saarländische Übergangsquote.

Klassenwiederholungen

Das Saarland wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (bis zum Schuljahr 2003/04) der unteren Gruppe zugeordnet. Anschließend findet ein stabiler Wechsel in die mittlere Gruppe statt, der 2013/14 von einer einmaligen Zugehörigkeit zur oberen Gruppe unterbrochen wird.

Die Wiederholerquote sinkt im Saarland: von 4,5 Prozent (Schuljahr 2002/03) auf 1,9 Prozent (2013/14), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. 2014/15 steigt der Wert auf 2,0 Prozent. Dabei sinken die Werte insbesondere von 2004/05 bis 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt sinkt die saarländische Wiederholerquote über die Zeitreihe hinweg um 2,5 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Sie liegt zu Beginn der Zeitreihe (bis zum Schuljahr 2004/05) über dem Ländermittelwert; am Ende der Zeitreihe (2013/14, 2014/15) ist der Ländermittelwert dann einen halben Prozentpunkt größer.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Das Saarland wird im Hinblick auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 bis zum Schuljahr 2012/13 der mittleren Gruppe zugeordnet. Anschließend wechselt das Land einmal (Schuljahr 2013/14) in die untere und einmal (2014/15) in die obere Ländergruppe.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei 6,7 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel, im Folgejahr (2003/04) steigt der Wert auf 11,6 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel. In der Folge (bis 2010/11) sinken die Werte bis auf 3,0 Abwärtswechsel zu einem Aufwärtswechsel. Bis 2013/14 steigen die Werte wieder, wobei 2013/14 ein ungewöhnlich hoher Wert von 63,0 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel beobachtet werden kann. Der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators wird 2014/15 erreicht und liegt bei 2,7 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel. Dabei sinken die Werte insbesondere von 2004/05 bis 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt sinkt der Verhältniswert über die Zeitreihe hinweg tendenziell und entwickelt sich damit ähnlich zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang). Die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Saarland zudem mit Ausnahme der Schuljahre 2003/04

bis 2005/06 und 2013/14 immer unter dem mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Das Saarland wird in Bezug auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) über die gesamte Zeitreihe hinweg in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von fast 36,5 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 45,0 Prozent im Jahr 2008. Anschließend sinkt er wieder bis auf 38,0 Prozent im Jahr 2014. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System im Saarland über die Zeitreihe hinweg um 1,4 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Zudem ist er in allen betrachteten Jahren zwischen annähernd einem (2006) und gut sieben (2005) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems des Saarlands seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird das Saarland häufig in der mittleren Gruppe verortet, hinsichtlich der Anteile der Neuzugänge in das Duale System durchgehend. In Bezug auf die anderen drei Indikatoren wechselt das Land im Zeitreihenverlauf über alle Gruppen: Bezüglich der Übergangsquoten zum Gymnasium liegt das Saarland am Zeitreihenbeginn in der oberen Gruppe und am Zeitreihenende in der unteren. Dabei steigen die Übergangsquoten zum Gymnasium auch deutlich weniger als der Ländermittelwert. Hinsichtlich der Wiederholerquote ist es annähernd umgekehrt: Das Saarland weist am Zeitreihenbeginn vergleichsweise hohe Wiederholerquoten auf und wird damit in der unteren Gruppe verortet; im Zeitreihenverlauf kann das Land seine Wiederholerquote reduzieren, was zumindest im Schuljahr 2013/14 zu einer Eingruppierung in die obere Gruppe führt.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems des Saarlands

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Ma-

thematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 51). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Das Saarland kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden, bezogen auf die Leistungsstreuungen (SD) der Testleistungen auch häufig der oberen Ländergruppe.

Tabelle 51: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems des Saarlands; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen.: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Auswertungen von Daten zu den erreichten Mittelwerten derjenigen saarländischen Schüler, die an den Leistungstests der einzelnen Studien teilgenommen haben, dokumentieren für das Saarland durchweg Zuordnungen zur mittleren Ländergruppe.

Hinsichtlich der Leistungsstreuung innerhalb der jeweiligen getesteten Schülerschaften zeigen die Studienergebnisse ein recht eindeutiges Bild. Zumeist wird das Saarland hier der oberen Ländergruppe zugeordnet, in einem Fall (IQB-Ländervergleich 2011) zeigen die Daten jedoch vergleichsweise hohe Streuwerte der Testergebnisse.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die Studienergebnisse hinsichtlich des Indikators zu den sozialgruppenbezogenen Disparitäten ergeben für das Saarland eine häufige Zuordnung zur mittleren Ländergruppe. Innerhalb der Domäne Mathematik ergeben die herangezogenen Studien differierende Befunde: eine Zuordnung zur oberen Ländergruppe in den Tests der Sekundarstufe (PISA-E 2003) sowie eine Zuordnung zur unteren Ländergruppe in den Tests der Primarstufe (IQB-Ländervergleich 2011).

Auch die Ergebnisse zu den Kompetenzunterschieden zwischen den getesteten Schülern mit und ohne Migrationshintergrund weisen eine häufige Zugehörigkeit zur mittleren Gruppe aus. Im Bereich der mathematischen Kompetenz in der Sekundarstufe wird das Saarland hier insgesamt zweimal der unteren Ländergruppe, aber auch einmal der oberen Ländergruppe zugeordnet, sodass sich ein inkonsistentes Bild hinsichtlich der Kompetenzunterschiede der Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund im Bereich Mathematik ergibt.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Saarlands auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Für das saarländische Schulsystem ist mit Blick auf die Förderung von Schülerkompetenzen zu konstatieren, dass die meisten Studien vergleichsweise geringe Leistungsstreuungen innerhalb der getesteten Schülerschaften des Saarlandes ausweisen. Hinsichtlich der drei weiteren einbezogenen Indikatoren ist kein übergreifendes Muster zu erkennen; häufig findet sich das Saarland in der mittleren Ländergruppe wieder.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems des Saarlands

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

In dieser Dimension gehört das Saarland in Bezug auf zwei Indikatoren (Hochschulreifequote allg. und Abgängerquote) häufiger der oberen Gruppe an. In Bezug auf die anderen beiden Indikatoren wird das Land eher der mittleren oder unteren Gruppe zugeordnet.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Das Saarland wird im Hinblick auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) zunächst (bis 2009) wechselweise der unteren und der mittleren Gruppe zugeordnet. 2010 findet dann ein stabiler Wechsel in die mittlere Gruppe statt.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt tendenziell an: von 22,3 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 31,8 Prozent im Abgangsjahr 2014. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2010 bis 2012 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der saarländische Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen über die Zeitreihe hinweg um 9,6 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Er ist allerdings im Zeitreihenverlauf immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zwischen 1,8 (2006) und 4,3 (2013) Prozentpunkte liegt.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Das Saarland wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) fast durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet; 2003 wird das Land einmalig in die mittlere Gruppe eingeordnet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg: von 41,2 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von

59,7 Prozent (2012). 2013 geht die Absolventenquote auf 57,9 Prozent zurück, steigt 2014 wieder an und liegt am Zeitreihenende bei 59,7 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2003 bis 2008 und von 2010 bis 2012 dynamischer (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Saarland über die Zeitreihe hinweg um 18,5 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf immer höher als der Ländermittelwert, wobei er 2014 den Ländermittelwert um 8,3 Prozentpunkte übersteigt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird das Saarland in den Abgangsjahren 2002 und 2003, 2005 sowie 2013 und 2014 der mittleren Gruppe zugeordnet, ansonsten der oberen.

Die Abgängerquote sinkt zunächst konsequent: von 8,9 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 4,8 Prozent, der 2011 erreicht werden kann. Anschließend (2012) steigt sie bis auf 5,3 Prozent und bleibt bis zum Zeitreihenende annähernd konstant. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote im Saarland über die Zeitreihe hinweg um 3,7 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie im Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,8 (2003) und 2,7 (2011) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird das Saarland fast durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet; 2011 gehört das Land einmal der oberen Gruppe an.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler steigt zunächst von 14,5 Prozent (2002) auf 15,6 Prozent (2004). Anschließend sinkt sie fast konsequent (Ausnahme: 2007), bis 2011 der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 9,3 Prozent erreicht werden kann. Danach steigt sie bis zum Zeitreihenende und liegt 2014 bei 12,9 Prozent. Dabei sinken insbesondere die Werte von 2008 bis 2011 dynamischer; allerdings können im Zeitreihenverlauf genauso viele steigende wie sinkende Werte beobachtet werden (vgl. Tab. 35 im Anhang). Insgesamt sinkt die saarländische Abgängerquote der ausländischen Schüler über die Zeitreihe hinweg um 1,6 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Sie schwankt zudem im Zeitreihenverlauf um den Ländermittelwert, liegt also teilweise über (2002, 2004,

2007, 2008, 2009) und teilweise unter diesem (2003, 2005, 2006 und 2010 bis 2013). Im zuletzt betrachteten Jahr sind beide Werte gleich groß.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems des Saarlands seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört das Saarland im Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) fast durchgehend der oberen Gruppe an. Dabei steigt der Anteilswert im Verlauf der Zeitreihe deutlicher als der Ländermittelwert und ist zudem auch immer größer. Anders stellt sich dies hinsichtlich der anderen Hochschulreifequote dar. Hier liegt der saarländische Anteilswert immer unterhalb des Ländermittelwerts und es lassen sich im Zeitreihenverlauf auch Eingruppierungen in die untere Ländergruppe beobachten. In Bezug auf die Indikatoren zu den Abgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote und Abgängerquote ausl. Schüler) können die Anteilswerte im Zeitreihenverlauf reduziert werden, was auch bei der Abgängerquote zu einer zwischenzeitlichen Eingruppierung in die obere Ländergruppe führt.

Schulsystementwicklung im Saarland seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Gemessen an den Veränderungen der einzelnen Ländermittelwerte der Indikatoren, können dem saarländischen Schulsystem im Zeitraum 2002 bis 2014 aufgrund deutlicher negativer Abweichungen vom allgemeinen Trend der Länder Modernisierungsrückstände in Bezug auf die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote (beide Integrationskraft) und Übergangsquote zum Gymnasium (Durchlässigkeit) zugeschrieben werden. Mit Blick auf die Indikatoren Exklusionsquote, Schüleranteil im gebundenen Ganzttag (beide Integrationskraft) sowie Übergangsquote zum Gymnasium sind ausbaufähige Modernisierungsstände festzustellen, denn das Saarland wird, bezogen auf diese Indikatoren, am Ende der Zeitreihe der unteren Ländergruppe zugeordnet. Abweichungen von der aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht formulierten Erwartung an die Wertentwicklung der jeweiligen Indikatoren sind hinsichtlich der Förderquote, der Exklusionsquote sowie der Schulartwechselverhältnisse (Durchlässigkeit) erkennbar.

Verhältnismäßig günstigere Modernisierungsdynamiken sind dem Saarland angesichts deutlich positiver Abweichungen vom allgemeinen Trend der Länder, ermittelt anhand der Veränderung der indikatorenbezogenen Ländermittelwerte, bezogen auf die Indikatoren Wiederholerquote und Hochschulreifequote für das allgemeinbildende und berufliche Schulsystem zu attestieren. Für den zuletzt genannten Indikator sowie für die Indikatoren Ganzttagsschulanteil und Schulart-

wechselerhältnis sind Verbesserungen der relativen Positionen hin zur oberen Ländergruppe zu beobachten.

Somit können für die saarländische Schulsystementwicklung zwischen den Jahren 2002 und 2014 anhand der ausgewerteten Datensätze sowohl Modernisierungsrückstände als auch Modernisierungsfortschritte festgehalten werden. Gestaltungsoptionen zeigen sich vor allem noch für Aspekte der Dimension Integrationskraft. Im Hinblick auf die Kompetenzförderung und die diese Dimension operationalisierenden Indikatoren zeigen die einzelnen Leistungsvergleichsstudien zuweilen recht günstige Ergebnisse, wobei der unlängst veröffentlichte IQB-Bildungstrend 2015 auch auf rückläufige Kompetenzstände der Neuntklässler im Bereich Lesen des Faches Deutsch hinweist. Die aufgezeigten Modernisierungsoptionen können die zukünftig zu führenden schulpolitischen Diskussionen um eine der Chancengerechtigkeit dienliche Gestaltung des Schulsystems anleiten.

7.13 Sachsen

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 52: Strukturfaktoren Sachsen

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	340.715	309.246 (90,8)	343.835 (111,2)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	SmBg, Gym, W	SmBg, Gym, W	SmBg, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	33,9	43,9	40,8

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren Demographie und Schulangebot (vgl. Tab. 52). Für Sachsen sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 sowie ein Zuwachs im Schuljahr 2014/15 erkennbar. In allen betrachteten Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien und Waldorfschulen. Der Anteil der

Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge zunächst (2010/11) zu, dann (Schuljahr 2014/15) aber wieder ab.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 53.

Tabelle 53: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Sachsen, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	$\Delta\Delta$
Integrationskraft	Förderquote*	6,3	6,7	7,1	7,4	7,8	8,0	8,3	8,2	8,4	8,4	8,5	8,5	8,6	2,3	-2,3
	Inklusionsanteil*	5,7	6,8	8,3	9,6	11,4	14,1	16,4	17,9	20,9	23,7	26,2	28,3	30,4	24,7	0,0
	Exklusionsquote*	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	6,9	6,9	6,8	6,6	6,4	6,3	6,1	6,0	0,1	-0,1
	Ganztags-schulanteil*	72,8	76,8	78,8	72,4	80,7	90,7	95,3	95,8	96,5	96,7	96,7	97,4	97,4	24,6	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	22,3	24,4	27,0	34,6	46,8	54,3	71,3	72,7	73,3	78,5	79,1	79,2	79,3	57,0	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztag* ①	7,0	7,5	x	7,8	7,9	8,0	25,5	28,7	28,1	30,9	29,3	28,2	28,9	21,8	2,1
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	31,5	32,8	36,6	44,2	45,7	45,7	45,9	46,4	45,5	41,2	41,9	42,6	42,5	11,0	3,9
	Wiederholerquote*	2,9	3,0	3,0	2,7	2,5	2,6	2,0	2,0	1,8	1,8	1,8	1,7	1,6	-1,2	0,0
	Schulartwechselverhältnis* **	1:2,7	1:2,7	1:2,9	1:4,1	1:6,3	1:11,7	1:10,6	1:1,2	1:9,0	1:7,0	1:8,7	1:5,2	1:4,8	2,1	-2,1
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	48,7	52,7	58,0	58,7	52,4	46,1	45,4	44,9	43,3	42,6	-6,1	16,1
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg.	24,4	23,7	24,6	24,7	25,4	26,0	27,8	29,1	23,8	25,6	28,5	30,8	31,9	7,5	0,0
	Hochschulreifequote allg. und berufl.	32,9	33,4	36,4	36,5	37,2	37,0	39,8	42,2	38,0	40,6	44,7	45,5	45,7	12,9	0,0
	Abgängerquote	10,3	9,9	9,4	9,4	9,0	10,0	10,5	10,1	9,5	9,3	9,1	9,6	8,3	-2,0	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	11,9	11,6	9,5	10,7	11,0	14,7	20,2	16,4	17,8	17,4	19,3	25,4	27,2	15,3	-17,7

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und $\Delta\Delta$
 Δ : Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.

$\Delta\Delta$: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).

** Δ und $\Delta\Delta$ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① 2004/05: Es liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang

Zur Integrationskraft des Schulsystems Sachsens

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztags-schulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags-schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei zeigen sich für Sachsen in Bezug auf die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf Zugehörigkeiten zur unteren und mittleren Gruppe. Bezüglich der Indikatoren zum schulischen Ganztag wird das Land meist der oberen und einige Male am Zeitreihenbeginn der mittleren Gruppe zugeordnet.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Sachsen wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) bis zum Schuljahr 2009/10 der mittleren Gruppe zugeteilt. Anschließend findet ein Wechsel in die untere Gruppe mit stabilem Verbleib dort statt.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote in Sachsen an: von 6,3 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 8,6 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2003/04 bis 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt die sächsische Förderquote über die Zeitreihe hinweg um 2,3 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Sie ist zudem im Zeitreihenverlauf immer größer als der Ländermittelwert, wobei 2013/14 sowie 2014/15 der Abstand der Werte bei 1,2 Prozentpunkten liegt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Sachsen wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) bis zum Schuljahr 2005/06 der unteren Gruppe zugeordnet. Anschließend wechselt das Land in die mittlere Ländergruppe und bleibt dort bis zum Zeitreihenende.

Der Inklusionsanteil Sachsens steigt über die gesamte Zeitreihe hinweg konsequent an: von 5,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 30,4 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte ab 2004/05 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil in Sachsen über die Zeitreihe hinweg um 24,7 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Allerdings ist er im gesamten Zeitreihenverlauf immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zu Beginn und am Ende der Zeitreihe größer als in den mittleren Jahren ist (Abstand 2002/03 sowie 2014/15 gut zehn Prozentpunkte).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Sachsen wird mit Blick auf die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) konsequent in der unteren Ländergruppe verortet.

Die Exklusionsquote steigt zunächst: von 5,9 Prozent (Schuljahr 2002/03), dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 6,9 Prozent (2006/07 bis 2008/09). Anschließend sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. 2014/15 kann dann eine Exklusionsquote von 6,0 Prozent verzeichnet werden, die damit wieder annähernd auf dem Niveau am Zeitreihenbeginn liegt. Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte am Beginn der Zeitreihe (2003/04 bis 2006/07) als auch die sinkenden Werte am Zeitreihenende (2009/10 bis 2014/15) dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt die Exklusionsquote Sachsens über die Zeitreihe hinweg um 0,1 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Zudem ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,8 (2002/03) und gut 1,5 (ab 2006/07) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Sachsen wird im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) durchgehend in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt fast durchgängig (Ausnahme: 2005/06): von 72,8 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 97,4 Prozent im Schuljahr 2013/14 und 2014/15. Dabei steigen die Werte von 2006/07 bis 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil in Sachsen über die Zeitreihe hinweg um 24,6 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Allerdings ist er immer größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zwar im Zeitrei-

henverlauf abnimmt, am Zeitreihenende (2014/15) aber immer noch bei fast 36 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagszuschüleranteil), wird Sachsen durchgängig in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztagszuschüleranteil steigt konsequent über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 22,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 79,3 Prozent im Schuljahr 2014/15. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2003/04 bis 2009/10 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagszuschüleranteil Sachsens über die Zeitreihe hinweg um 57,0 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang) an. Zudem ist er immer zwischen 12,3 (Schuljahr 2002/03) und 42,2 (Schuljahr 2011/12) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztags) wird Sachsen bis zum Schuljahr 2007/08 in der mittleren Gruppe verortet (Ausnahme: 2004/05 keine Daten). Anschließend findet ein stabiler Wechsel in die obere Gruppe statt.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags steigt zunächst: von 7,0 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 30,9 Prozent im Schuljahr 2011/12. Anschließend sinkt er und liegt 2014/15 bei 28,9 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags in Sachsen über die Zeitreihe hinweg um 21,8 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Er ist zudem fast immer größer als der Ländermittelwert (Ausnahmen: 2005/06 bis 2007/08), wobei der Abstand der Werte 2013/14 sowie 2014/15 bei fast neun Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Sachsens seit 2002

In der Dimension Integrationskraft wird Sachsen hinsichtlich der Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung der unteren oder mittleren Gruppe zugeordnet.

Bezüglich der Exklusionsquote gehört das Land sogar durchgehend der unteren Ländergruppe an. Im Hinblick auf die Förderquote gehört Sachsen zu Beginn der Zeitreihe der mittleren Gruppe an, wechselt aber 2010/11 aufgrund stärker ansteigender Förderquoten in die untere Gruppe. Betrachtet man den Inklusionsanteil, so ist ein Wechsel von der unteren in die mittlere Gruppe zu verzeichnen. Dabei steigen die Inklusionsanteile Sachsens im Verlauf der Zeitreihe in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert. In Bezug auf die Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags gehört Sachsen spätestens ab 2008/09 durchgängig in allen Indikatoren (Ganztagsschulanteil, Ganztagschüleranteil und Schüleranteil geb. Ganztag) der oberen Ländergruppe an. Dabei liegen die Anteilswerte aller Indikatoren deutlich höher als im Bundesdurchschnitt.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Sachsens

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Hinsichtlich der Indikatoren dieser Dimension wird Sachsen bezogen auf die Wiederholerquote und den Anteil der Neuzugänge in das Duale System der oberen und mittleren Gruppe zugeordnet; bezogen auf die anderen beiden Indikatoren gehört das Land im Verlauf der Zeitreihe allen Gruppen an.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Sachsen wird hinsichtlich der Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) häufig in der mittleren Gruppe verortet. Ausnahmen bilden die Schuljahre 2002/03 und 2003/04 mit Zugehörigkeit zur unteren sowie 2005/06 und 2006/07 mit Zugehörigkeit zur oberen Gruppe.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt dabei zunächst: von 31,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 46,4 Prozent im Schuljahr 2009/10. Anschließend sinkt der Wert bis auf 41,2 Prozent (2011/12) und liegt am Zeitreihenende bei etwa 42,5 Prozent (2013/14, 2014/15). Dabei steigen insbesondere die Werte von 2003/04 bis 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt die sächsische Übergangsquote zum Gymnasium über die Zeitreihe hinweg um 11,0 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl.

Tab. 7 im Anhang). Allerdings ist sie von 2002/03 bis 2004/05 und von 2011/12 bis 2014/15 kleiner als der Ländermittelwert, wobei sich die Werte ab 2011/12 immer um fast zwei Prozentpunkte unterscheiden.

Klassenwiederholungen

Sachsen wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (bis zum Schuljahr 2004/05) der mittleren Gruppe zugeordnet. Anschließend findet ein Wechsel in die obere Gruppe mit stabilem Verbleib dort statt.

Die Wiederholerquote liegt zu Beginn der Zeitreihe (Schuljahr 2002/03 bis 2004/05) bei etwa drei Prozent und sinkt danach, bis am Zeitreihenende (2014/15) der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 1,6 Prozent erreicht wird. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 36 im Anhang). Die Wiederholerquote Sachsens sinkt über die Zeitreihe hinweg um 1,2 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Zudem ist sie im Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,5 (2004/05) und 1,1 (2008/09) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Sachsen wird bezogen auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) in den Schuljahren 2002/03 bis 2004/05 der oberen, in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 und 2012/13 der unteren und in allen übrigen Schuljahren der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt in den Schuljahren 2002/03 und 2003/04 bei dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 2,7 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel. Anschließend steigt die Anzahl der Abwärtswechsel an, bis 2007/08 ein Verhältniswert von 11,7 Abwärts- je Aufwärtswechsel erreicht wird. In den folgenden Schuljahren sinkt die Anzahl der Abwärtswechsel tendenziell, wobei der Verhältniswert 2014/15 bei 4,8 Abwärtswechseln je Aufwärtswechsel liegt. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte von 2005/06 bis 2007/08 dynamischer; allerdings können im Zeitreihenverlauf genauso viele steigende wie sinkende Werte beobachtet werden (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der Verhältniswert Sachsens über die Zeitreihe hinweg und entwickelt sich somit anders als der mittlere Verhältniswert aller Bundesländer, der tendenziell sinkt (vgl. Tab. 9 im Anhang). Allerdings ist die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel zu Beginn (2002/03 bis 2005/06) und am Ende (2013/14, 2014/15) der Zeitreihe kleiner als beim mittleren Verhältniswert aller Bundesländer.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Sachsen wird hinsichtlich der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) bis 2011 in der oberen und anschließend in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst: von 48,7 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 58,7 Prozent im Jahr 2008. Anschließend sinkt er tendenziell und liegt 2014 bei 42,6 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2009 bis 2011 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt sinkt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Sachsen über die Zeitreihe hinweg um 6,1 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist er im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2014) nur noch bei 0,4 Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Sachsens seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Sachsen hinsichtlich der Wiederholerquote am Zeitreihenbeginn der mittleren Gruppe zugeordnet, kann aber ab 2005/06 aufgrund konsequent sinkender Quoten stabil in die obere Ländergruppe wechseln. Bezüglich der Anteile der Neuzugänge in das Duale System sinken die Anteilswerte über die Zeitreihe hinweg, was zu einem Wechsel von der oberen in die mittlere Gruppe führt. Bezogen auf die anderen beiden Indikatoren wechselt Sachsen im Verlauf der Zeitreihe über alle Gruppen. Betrachtet man die Übergangsquote zum Gymnasium, liegt das Land am Beginn der Zeitreihe in der unteren Gruppe, wechselt dann zunächst in die mittlere und anschließend in die obere Gruppe. Ab 2007/08 stabilisiert sich die Zugehörigkeit zur mittleren Gruppe. Dabei steigen Übergangsquoten im Zeitreihenverlauf zwar deutlicher als der Ländermittelwert, können aber meist nicht zu diesem aufschließen. Bezogen auf das Schulartwechselverhältnis stellen sich die Gruppenzugehörigkeiten ähnlich dar; auch hier wechselt Sachsen über alle Gruppen hinweg. Am Zeitreihenende wird das Land auch in diesem Indikator der mittleren Gruppe zugeordnet.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Sachsens

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathe-

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

matik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 54). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Sachsen kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren sehr häufig der oberen Ländergruppe zugeordnet werden, bezogen auf die Mittelwerte der Testleistungen sogar durchgängig.

Tabelle 54: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Sachsens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Hinsichtlich der erzielten Mittelwerte der Kompetenzstände seitens der getesteten Schülergruppen Sachsens ergibt sich über alle Untersuchungen hinweg ein konsistenter Eindruck: Die Ergebnisse der herangezogenen Studien führen durchweg zu einer Zuordnung zur oberen Ländergruppe mit vergleichsweise hohen Kompetenzständen.

Vergleichsweise geringe Leistungsstreuungen innerhalb der Gruppe der an den Testungen teilnehmenden Schüler weist Sachsen mehrfach innerhalb der auf die Sekundarstufe fokussierten Untersuchungen auf, während in der Primarstufe Leistungsstreuungen gemessen wurden, die zu einer Zuordnung zur mittleren Gruppe führen.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Auch bezogen auf den Indikator, der Aufschluss über Unterschiede in den ermittelten Kompetenzständen unter Berücksichtigung von Merkmalen sozialer Herkunft innerhalb der getesteten Schülergruppen gibt, weist Sachsen fast durchweg vergleichsweise niedrige Differenzwerte zwischen Schülern mit höherem und niedrigerem Sozialstatus auf, was eine Zuordnung zur oberen Ländergruppe bedingt. Lediglich in einem Fall (IQB-Ländervergleich 2009) führen die Differenzen in der Lesekompetenz zwischen beiden Gruppen zu einer Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Nur zwei Studien (IGLU-E 2006 und IQB-Bildungstrend 2015) weisen für Sachsen spezifische Daten für die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund aus. Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in der Primarstufe (IGLU-E 2006) führen zu einer Zuordnung zur mittleren, in der Sekundarstufe (IQB-Bildungstrend 2015) zur oberen Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Sachsen auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Im Ergebnis steht mit Blick auf die Kompetenzförderung Sachsens eine über alle Indikatoren, Schulstufen und Kompetenzbereiche gegenüber den anderen Ländern überaus häufige Zuordnung zur oberen Ländergruppe. Vergleichsweise hohe Kompetenzmittelwerte der untersuchten Schülerstichproben sind dabei hervorzuheben, ebenso die vergleichsweise geringen Differenzen zwischen den oberen und unteren sozialen Herkunftsgruppen hinsichtlich ihrer Kompetenzstände.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Sachsens

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Hinsichtlich der Indikatoren dieser Dimension wird Sachsen spätestens am Zeitreihenende meist in der unteren Gruppe verortet; die Ausnahme bildet nur der Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.).

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Sachsen wird in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) häufig in der mittleren Gruppe verortet. Von 2010 bis 2012 gehört das Land allerdings der unteren Gruppe an.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt tendenziell an: von 24,4 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 31,9 Prozent im Abgangsjahr 2014. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2006 bis 2009 und von 2011 bis 2014 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der sächsische Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen über die Zeitreihe hinweg um 7,5 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Zudem ist er im gesamten Zeitreihenverlauf zwischen 0,9 (2002) und 7,1 (2010) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Sachsen wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) konsequent in der unteren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 32,9 Prozent 2002 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 45,7 Prozent im Abgangsjahr 2014. Dabei steigen insbesondere die Werte von 2011 bis 2013 dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der

Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen Sachsens über die Zeitreihe hinweg um 12,9 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Zudem ist er im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Abgangsjahr 2014 bei 5,7 Prozentpunkten liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Sachsen bis zum Abgangsjahr 2010 der mittleren und anschließend der unteren Gruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote sinkt tendenziell: von 10,3 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 8,3 Prozent, der 2014 erreicht werden kann. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 36 im Anhang). Insgesamt sinkt die sächsische Abgängerquote über die Zeitreihe hinweg um 2,0 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Zudem ist sie meist zwischen 0,3 (2002, 2003) und 2,8 (2013) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert; in zwei Jahren (2004, 2006) sind die Werte gleich groß.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird Sachsen 2002, 2003 und 2007 in der mittleren Gruppe verortet. 2004 bis 2006 gehört das Land der oberen Gruppe an; 2008 wechselt es dann (mit Verbleib bis zum Zeitreihenende) in die untere Gruppe.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 11,9 Prozent und kann zunächst bis auf 9,5 Prozent (2004) reduziert werden, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht. Im Anschluss steigt sie meist bis zum Zeitreihenende, wobei 2014 ein Anteilswert von 27,2 Prozent vorliegt. In diesem Abgangsjahr ist die betrachtete Abgängerquote um fast 18 Prozentpunkte größer als die 2004 erreichte. Insbesondere die Werte von 2012 bis 2014 steigen dynamischer (vgl. Tab. 36 im Anhang). Zudem können im Zeitreihenverlauf mehr steigende als sinkende Werte beobachtet werden. Insgesamt steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler Sachsens über die Zeitreihe hinweg um 15,3 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Zudem ist sie ab 2007 größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und 2014 bei über 14 Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Sachsens seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Sachsen am Zeitreihenende häufig der unteren Gruppe an, in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) sogar durchgehend. Auch hinsichtlich der Indikatoren zu den Abgängern ohne Hauptschulabschluss verschlechtert sich die Gruppenzugehörigkeit im Zeitreihenverlauf. Betrachtet man die Abgängerquote der ausländischen Schüler, wechselt das Land sogar von der oberen Gruppe, in der es zwischenzeitlich verortet wird, in die untere. Dabei steigen die Abgängerquoten der ausländischen Schüler im Zeitreihenverlauf deutlich und entwickeln sich damit gegensätzlich zum Bundestrend. Lediglich im Hinblick auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) gehört Sachsen am Zeitreihenende der mittleren Gruppe an, wobei allerdings die Anteilswerte immer unterhalb des Ländermittelwerts verbleiben.

Schulsystementwicklung Sachsens seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Mit Referenz auf die Veränderungen der einzelnen indikatorenbezogenen Ländermittelwerte in der Zeit zwischen 2002 und 2014 sind dem sächsischen Schulsystem aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom allgemeinen Trend der Länder Modernisierungsrückstände im Hinblick auf die Indikatoren Förderquote (Integrationskraft) und Schulartwechselverhältnis (Durchlässigkeit) sowie hinsichtlich der beiden Abgängerquoten (beide Zertifikatsvergabe) zuzuschreiben. Auch in Bezug auf den Indikator Ganztagschulanteil ist der Wertanstieg in Sachsen nicht so hoch wie in anderen Bundesländern; allerdings ist der Anteilswert Sachsens schon 2002/03 vergleichsweise hoch (fast 73 Prozent) und kann somit nicht mehr in ebenso hohem Maße gesteigert werden wie in anderen Bundesländern. Weiterhin sind für die folgenden Indikatoren Negativtendenzen hinsichtlich der relativen Position in der gruppierten Rangfolge der Länder bzw. eine durchgängige Positionierung in der unteren Ländergruppe festzustellen: Förderquote, Exklusionsquote (beide Integrationskraft), Hochschulreifequote aus dem allgemeinbildenden und beruflichen Schulsystem, Abgängerquote sowie Abgängerquote der ausländischen Schüler (alle drei Zertifikatsvergabe). Die je Indikator formulierte gerechtigkeits-theoretische Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) konnte im Betrachtungszeitraum mit Blick auf die Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote, Schulartwechselverhältnis und Abgängerquote der ausländischen Schüler (jeweils festgestellte Zunahme statt erwarteter Rückgang) sowie Anteil der Neuzugänge in das Duale System (festgestellter Rückgang statt erwarteter Zunahme) nicht erfüllt werden.

Erhöhte Modernisierungsdynamiken weist das Schulsystem Sachsens in Anbetracht deutlich positiver Abweichungen von den Veränderungen der jeweiligen Ländermittelwerte zwischen 2002 und 2014 hinsichtlich der beiden Indikatoren zu den Ganztagschüleranteilen (beide Integrationskraft) und bezüglich der Übergangsquote zum Gymnasium (Durchlässigkeit) auf. In allen Indikatoren zum schulischen Ganztags gehört Sachsen konsistent der oberen Gruppe an oder kann am Zeitreihenende seine relative Position in Form eines schlussendlich stabilisierten Aufstiegs in die obere Gruppe der Länder verbessern. Auch im Hinblick auf die Wiederholerquote gelingt dies dem Bundesland. In der Dimension Kompetenzförderung wird Sachsen bezüglich verschiedener Indikatoren der oberen Gruppe der Bundesländer zugeteilt und kann dieses positive Ergebnis nach den Daten des IQB-Bildungstrends 2015 weiter fortsetzen.

Entsprechend dieser Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 auf Grundlage der herangezogenen Indikatoren wird für das Schulsystem Sachsens somit ein erhöhter Modernisierungsbedarf im Hinblick auf Aspekte der Dimensionen Integrationskraft (hier vor allem im Hinblick auf die Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung) und Zertifikatsvergabe erkennbar. Vor allem der starke Anstieg der Abgängerquote der ausländischen Schüler gibt hier Anlass zur Sorge. Insgesamt liegen somit verschiedene Modernisierungsbedarfe vor, die zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren könnten.

7.14 Sachsen-Anhalt

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 55: Strukturfaktoren Sachsen-Anhalt

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	214.337	174.539 (81,4)	184.773 (105,9)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	35,4	45,1	47,1

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 56: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Sachsen-Anhalt, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	7,8	8,2	8,4	8,6	9,0	9,3	9,6	9,5	9,7	9,4	9,4	9,0	9,2	1,4	-1,4
	Inklusionsanteil*	1,9	2,6	3,1	4,0	5,5	7,0	8,6	12,7	16,9	20,5	24,1	25,1	30,4	28,5	0,0
	Exklusionsquote*	7,7	7,9	8,1	8,2	8,5	8,6	8,7	8,3	8,0	7,5	7,1	6,8	6,4	-1,3	0,0
	Ganztags-schulanteil*	12,3	8,2	11,2	22,0	21,1	22,2	21,9	22,5	22,6	23,5	23,9	24,7	25,2	12,9	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	9,6	10,0	14,0	16,9	16,1	17,5	19,1	19,9	21,0	22,0	22,3	22,6	22,4	12,8	0,3
	Schüleranteil geb. Ganztags* ①	0,7	0,9	2,6	2,9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xx	xx
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium* ②	40,6	41,0	44,8	47,5	44,4	47,1	45,6	45,0	44,6	44,6	48,0	48,2	48,1	7,5	0,1
	Wiederholerquote*	4,1	4,3	4,4	5,0	4,7	5,1	4,8	4,0	3,1	2,9	3,1	2,1	2,7	-1,4	-0,5
	Schulartwechselverhältnis**	1:16,2	1:0,1	1:0,2	1:4,2	1:5,0	1:6,5	1:5,7	1:3,4	1:2,7	1:3,5	1:2,3	1:1,6	1:3,6	-12,6	-3,5
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	47,1	45,4	49,8	50,9	43,2	38,9	39,1	38,1	38,5	38,3	-8,8	12,6
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg. ③	25,3	25,2	25,7	26,1	25,4	25,4	29,4	28,3	25,2	27,8	30,0	28,6	29,6	4,3	0,5
	Hochschulreifequote allg. und berufl. ③	32,8	32,9	34,4	35,0	34,4	34,4	38,7	38,3	35,1	36,8	38,6	37,3	38,1	5,3	0,6
	Abgängerquote ④	13,7	14,2	13,9	11,4	11,8	12,0	13,6	12,1	12,6	12,1	11,6	9,8	9,7	-4,0	0,0
	Abgängerquote ausl. Schüler	7,3	10,9	13,5	11,0	12,3	10,2	9,6	9,1	10,0	10,2	9,0	8,1	12,7	5,3	-5,3

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
--------------	-----------------	---------------

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.

*: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

① ab 2006/07: Es liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor.
 ② 2002/03: Es werden die Übergänge in die Jahrgangsstufe 7 berichtet. Es werden dabei neben den Übergängen aus der Orientierungsstufe auch diejenigen miteinbezogen, die bereits nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergegangen sind.

③ 2007: Wegen des doppelten Abiturjahrgangs im allgemeinbildenden Schulsystem wurden Vorjahresdaten zugrunde gelegt.
 ④ 2007: Aufteilung nach Altersjahren geschätzt.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang.

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren »Demographie« und »Schulangebot« (vgl. Tab. 55). Für Sachsen-Anhalt sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 sowie ein Zuwachs im Schuljahr 2014/15 erkennbar. In allen betrachteten Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien und Waldorfschulen. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge in den betrachteten Schuljahren zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 56.

Zur Integrationskraft des Schulsystems Sachsen-Anhalts

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags Schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Sachsen-Anhalt in Bezug auf die Indikatoren dieser Dimension häufig in der unteren Gruppe verortet, hinsichtlich der Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf sogar fast ausschließlich.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Sachsen-Anhalt wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in der unteren Gruppe verortet.

Analog zum bundesländerübergreifenden Trend steigender Förderquoten steigt auch die Förderquote in Sachsen-Anhalt zunächst an: von 7,8 Prozent im Schuljahr 2002/03, dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators, auf 9,7 Prozent im Schuljahr 2010/11. Anschließend sinkt die Förderquote tendenziell und liegt 2014/15 bei 9,2 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigen-

den Werte am Beginn der Zeitreihe (2003/04 bis 2008/09) dynamischer (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote Sachsen-Anhalts über die Zeitreihe hinweg um 1,4 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Allerdings ist sie immer größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand zum Anfang und zum Ende der Zeitreihe am geringsten ausfällt und bei etwa 1,7 Prozentpunkten (2002/03, 2013/14, 2014/15) liegt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Sachsen-Anhalt wird in Bezug auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) fast durchgehend der unteren Gruppe zugeordnet; die Ausnahme ist das Schuljahr 2014/15 mit einmaliger Zugehörigkeit zur mittleren Gruppe.

Der Inklusionsanteil steigt über die Zeitreihe hinweg konsequent an: von 1,9 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 30,4 Prozent im Schuljahr 2014/15, den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen die Werte von 2007/08 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil in Sachsen-Anhalt über die Zeitreihe hinweg um 28,5 Prozentpunkte und damit etwas mehr als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Allerdings ist er über den gesamten Zeitreihenverlauf immer zwischen 10,1 (2010/11) und 14,5 (2002/03) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Sachsen-Anhalt wird bezüglich der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) konsequent in der unteren Ländergruppe verortet.

Die Exklusionsquote steigt zunächst tendenziell an: von 7,7 Prozent (2002/03) auf 8,7 Prozent (2008/09). Danach sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. 2014/15 wird ein Wert von 6,4 Prozent erreicht, der den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte am Zeitreihenende (2009/10 bis 2014/15) dynamischer, wobei allerdings im Zeitreihenverlauf genauso viele steigende wie sinkende Werte beobachtet werden können (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt sinkt die Exklusionsquote Sachsen-Anhalts über die Zeitreihe hinweg um 1,3 Prozentpunkte und damit etwas mehr als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Allerdings ist sie immer zwischen 2,0 (2014/15) und 3,3 (2008/09) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Sachsen-Anhalt wird im Hinblick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) meist in der unteren Gruppe verortet. Ausnahmen bilden die Schuljahre 2002/03 und 2005/06 mit Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Der Ganztagsschulanteil sinkt zunächst von 12,3 Prozent (2002/03) auf 8,2 Prozent (2003/04) und steigt anschließend fast durchgängig an. Im Schuljahr 2014/15 wird ein Anteilswert von 25,2 Prozent erreicht, der den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil in Sachsen-Anhalt über die Zeitreihe hinweg um 12,9 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Zudem ist er immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und 2013/14 sowie 2014/15 bei 36,6 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), wird Sachsen-Anhalt zunächst meist der mittleren Gruppe zugeordnet (Ausnahme: 2008/09 untere Gruppe). Ab 2011/12 gehört das Land dann bis zum Ende des Beobachtungszeitraums der unteren Gruppe an.

Der Ganztagschüleranteil steigt fast über den gesamten Zeitreihenverlauf an: von 9,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 22,6 Prozent (2013/14). Im zuletzt betrachteten Schuljahr (2014/15) geht der Wert um 0,2 Prozentpunkte auf 22,4 Prozent zurück. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagschüleranteil Sachsens-Anhalts über die Zeitreihe hinweg um 12,8 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang) an. Zudem ist er immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und bis 2014/15 auf zwanzig Prozentpunkte angewachsen ist.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote können in Sachsen-Anhalt nur Anteilswerte für die Schuljahre 2002/03 bis

2005/06 angegeben werden. Grund dafür sind fehlende Angaben zu privaten Ganztagsangeboten in der amtlichen Statistik. Auf weitere Ausführungen wird deshalb an dieser Stelle verzichtet.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Sachsen-Anhalts seit 2002

Hinsichtlich der Indikatoren der Dimension Integrationskraft wird Sachsen-Anhalt häufig in der unteren Gruppe verortet, bezüglich der Förderquote und der Exklusionsquote sogar durchgehend. In beiden Indikatoren sind die Anteilswerte im gesamten Zeitreihenverlauf größer als die jeweiligen Ländermittelwerte. Betrachtet man den Inklusionsanteil, kann sich Sachsen-Anhalt im letzten Beobachtungsjahr von der unteren in die mittlere Gruppe verbessern, was in konsequent steigenden Anteilswerten zum Zeitreihenende hin begründet ist. Hinsichtlich der darstellbaren Indikatoren zum schulischen Ganztags liegt das Land am Beginn der Zeitreihe in der mittleren Gruppe, wechselt aber 2006/07 (Ganztagsschulanteil) bzw. 2011/12 (Ganztagschüleranteil) konsequent in die untere Ländergruppe. Sowohl der Ganztagsschulanteil als auch der Ganztagschüleranteil steigen im Zeitreihenverlauf, dies aber deutlich weniger als die Ländermittelwerte.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Sachsen-Anhalts

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

Dabei wird Sachsen-Anhalt in Bezug auf zwei Indikatoren (Übergangsquote Gymnasium und Schulartwechselverhältnis) meist der mittleren oder oberen Gruppe zugeordnet, in Bezug auf die anderen beiden Indikatoren wechselt die Zugehörigkeit des Landes zwischen mittlerer und unterer Gruppe.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Sachsen-Anhalt wird am Beginn (2002/03 bis 2005/06) und am Ende der Zeitreihe (2012/13, 2013/14) hinsichtlich der Quoten des Übergangs von der Grundschule auf

das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) in der oberen Gruppe verortet. In den übrigen Schuljahren gehört das Land der mittleren Gruppe an.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt dabei über die Zeitreihe hinweg tendenziell an: von 40,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 48,2 Prozent im Schuljahr 2013/14. Im Schuljahr 2014/15 geht der Wert auf 48,1 Prozent zurück. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2008/09 bis 2010/11 dynamischer (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt die Übergangsquote zum Gymnasium Sachsen-Anhalts über die Zeitreihe hinweg um 7,5 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang) an. Allerdings ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei sich die Werte am Zeitreihenende (ab 2013/14) immer um gut vier Prozentpunkte voneinander unterscheiden.

Klassenwiederholungen

Sachsen-Anhalt wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) meist der unteren Gruppe zugeordnet. In den Schuljahren 2002/03, 2003/04, 2010/11, 2011/12 und 2013/14 wird das Land der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Wiederholerquote steigt zu Beginn der Zeitreihe zunächst (schwankend) an: von 4,1 Prozent (Schuljahr 2002/03) auf 5,1 Prozent (2007/08). Anschließend sinkt sie, bis im Schuljahr 2013/14 der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 2,1 Prozent erreicht werden kann. Im letzten Jahr der Zeitreihe (2014/15) steigt die Wiederholerquote um 0,6 Prozentpunkte bis auf 2,7 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2008/09 bis 2010/11 dynamischer; allerdings sind im Zeitreihenverlauf ebenso viele steigende wie sinkende Werte zu beobachten (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt sinkt die Wiederholerquote Sachsen-Anhalts über die Zeitreihe hinweg um 1,4 Prozentpunkte und damit in etwa gleicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Sie ist allerdings im Zeitreihenverlauf fast immer zwischen 0,2 (2014/15) und 1,8 (2007/08) Prozentpunkte größer als der Ländermittelwert. Die einzige Ausnahme liegt im Schuljahr 2013/14 vor, in dem die Wiederholerquote Sachsen-Anhalts um 0,3 Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert bleibt.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Sachsen-Anhalt wird im Hinblick auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2002/03 der unteren Gruppe und in den Schuljahren 2003/04 sowie 2004/05 der oberen Gruppe zuge-

ordnet. Anschließend (bis zum Schuljahr 2011/12) wird das Land der mittleren Ländergruppe zugeordnet. Ab 2012/13 gehört Sachsen-Anhalt dann wieder der oberen Gruppe an.

Die Anzahl der Abwärtswechsel auf jeden Aufwärtswechsel liegt im Schuljahr 2002/03 bei 16,2 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel. Im Folgejahr ist dann ein Verhältniswert von 0,1 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel zu verzeichnen, der auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. In den Folgejahren steigt die Anzahl der Abwärts- je Aufwärtswechsel bis auf einen Verhältniswert von 6,5 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel (2007/08) und sinkt anschließend wieder bis auf 1,6 Abwärtswechsel zu einem Aufwärtswechsel (2013/14). Am Zeitreihenende (2014/15) liegt der Wert bei 3,6 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel. Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte von 2005/06 bis 2007/08 als auch die sinkenden Werte von 2008/09 bis 2010/11 dynamischer, wobei allerdings im Zeitreihenverlauf ebenso viele steigende wie sinkende Werte zu beobachten sind (vgl. Tab. 37 im Anhang). Über den Gesamtzeitraum hinweg wird somit ähnlich wie beim mittleren Verhältniswert aller Bundesländer (vgl. Tab. 9 im Anhang) ein Rückgang des Verhältniswerts in Sachsen-Anhalt erreicht. Im Vergleich zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer ist die Anzahl der Abwärtswechsel auf einen Aufwärtswechsel in Sachsen-Anhalt zudem in fast allen betrachteten Schuljahren kleiner (Ausnahmen: 2002/03, 2007/08).

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Sachsen-Anhalt wird in Bezug auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) fast durchgehend in der mittleren Gruppe verortet (Ausnahme: 2012 untere Gruppe).

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System liegt im Jahr 2005 bei 47,1 Prozent, sinkt zunächst (2006) auf 45,4 Prozent und steigt anschließend bis auf 50,9 Prozent (2008), was den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Bis zum Zeitreihenende sinkt der Anteilswert häufig und liegt 2014 bei 38,3 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt sinkt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Sachsen-Anhalt über die Zeitreihe hinweg um 8,8 Prozentpunkte und damit deutlich mehr als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Er ist allerdings bis 2008 größer als der Ländermittelwert. Anschließend ist er zwischen 2,3 (2010) und 4,9 (2012) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Sachsen-Anhalts seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Sachsen-Anhalt bezüglich der Übergangsquote zum Gymnasium in der Zeitreihenmitte und im letzten Betrachtungsjahr in der mittleren Gruppe verortet; ansonsten gehört das Land der oberen Gruppe an. Die Übergangsquoten steigen konsequent und sind zudem immer größer als der Ländermittelwert. Auch hinsichtlich der Schulartwechselerhältnisse wird das Land nach einem ungewöhnlich hohen Wert und der Zuordnung zur unteren Ländergruppe im ersten Betrachtungsjahr wechselweise in der oberen und mittleren Gruppe verortet. Dabei sind die Wechselverhältnisse in Sachsen-Anhalt zumeist kleiner als im Bundesdurchschnitt. Betrachtet man den Anteil der Neuzugänge in das Duale System, wird Sachsen-Anhalt fast durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet; dabei steigen die Anteilswerte in diesem Indikator deutlicher als beim Ländermittelwert. In Bezug auf die Wiederholerquote gehört das Land häufig der unteren Gruppe an. Die Quote sinkt zwar tendenziell, aber nicht konsequent.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Sachsen-Anhalts

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülern« (Berkemeyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 57). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Sachsen-Anhalt kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden, mit Blick auf die Ergebnisse zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz auch häufiger der oberen Ländergruppe.

Tabelle 57: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Sachsen-Anhalts; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Mit Blick auf die einbezogenen Untersuchungen von Schülern der Primarstufe wird die häufige Zuordnung Sachsen-Anhalts zur Gruppe der Länder mit höheren Kompetenzständen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik ersichtlich. Die Studien zu Kompetenzständen von Sekundarschülern zeichnen ein hiervon differierendes Bild. Die Leistungen der getesteten Schüler führen hier in den meisten Fällen zur Zuordnung in die mittlere Ländergruppe. Die Studie PISA-E des Jahres 2000 dagegen ermittelte Werte, die in beiden hier beobachteten Domänen Lesen und Mathematik Zuordnungen zur unteren Ländergruppe nach sich ziehen.

Im Hinblick auf die Leistungsstreuungen innerhalb der getesteten Schülerschaften offenbaren sich divergierende Gruppenzuordnungen. Die Testergebnisse des IQB-Ländervergleichs von 2011 (Primarschüler) ergeben für beide Domänen relativ hohe Leistungsstreuungen innerhalb der Schülerschaft Sachsen-Anhalts, während die Ergebnisse in der Studie IGLU 2006 eine Zuordnung in die obere Ländergruppe bedingen, die Leistungsstreuungen im Bereich Lesen dort also vergleichsweise gering waren.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Wendet man sich den Kompetenzunterschieden zwischen verschiedenen Sozialgruppen zu, zeigt sich für Sachsen-Anhalt ein divergierendes Bild zwischen den Kompetenzbereichen. Die Differenzwerte zwischen den getesteten Schülergruppen mit höherem und niedrigerem Sozialstatus fallen im Lesekompetenzbereich derart aus, dass Sachsen-Anhalt zumeist der oberen Ländergruppe, die relativ geringe Unterschiede nach sozialen Herkunftsgruppen aufweist, zuzurechnen ist. Im Bereich mathematischer Kompetenz finden sich dagegen ausschließlich Zuordnungen zur mittleren Gruppe.

Nur zwei Studien (IGLU-E 2006 und IQB-Bildungstrend 2015) weisen für Sachsen-Anhalt spezifische Daten für die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund aus. Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund führen in der Primarstufe (IGLU-E 2006) und in der Sekundarstufe (IQB-Bildungstrend 2015) zu einer Zuordnung zur oberen Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Sachsen-Anhalt auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich die Ergebnisse für Sachsen-Anhalt zwischen den Indikatoren und innerhalb der Indikatoren zwischen den Schulstufen und Kompetenzbereichen bisweilen recht deutlich unterscheiden. Auffällig sind die im Vergleich zu den anderen Ländern hohen Kompetenzmittelwerte sowie die relativ geringen Disparitäten zwischen den nach sozialen Herkunftsgruppen unterschiedenen getesteten Sekundarschülern Sachsens-Anhalts im Lesekompetenzbereich sowie die in den zwei hierzu verfügbaren Studien nachgewiesenen geringen Disparitäten zwischen nach Migrationsstatus unterschiedenen Schülergruppen und Kompetenz.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Sachsens-Anhalts

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Sachsen-Anhalt wird im Hinblick auf zwei Indikatoren (Hochschulreifequote allg. und berufl. und Abgängerquote) durchgehend der unteren Gruppe zugeordnet. In Bezug auf die Hochschulreifequote der allgemeinbildenden Schulen wechselt das Land am Zeitreihenende auch in die untere Gruppe. Lediglich hinsichtlich der Abgängerquote der ausländischen Schüler sind Zugehörigkeiten zur oberen Ländergruppe zu beobachten.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Sachsen-Anhalt wird in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) bis zum Abgangsjahr 2009 in der mittleren Gruppe verortet. Danach wechselt das Land für den Rest der Zeitreihe in die untere Gruppe.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt zunächst tendenziell an: von 25,3 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 30,0 Prozent im Abgangsjahr 2012. Im Abgangsjahr 2014 liegt der Anteilswert bei 29,6 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt über die Zeitreihe hinweg um 4,3 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Er ist zu Beginn der Zeitreihe (2002) genauso groß wie der Ländermittelwert, steigt dann aber weniger deutlich an, sodass der Ländermittelwert sonst fast (Ausnahme: 2008) immer größer ist. Am Zeitreihenende liegt der Ländermittelwert um fast sechs Prozentpunkte höher als der Anteilswert Sachsen-Anhalts.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Sachsen-Anhalt wird in Bezug auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) konsequent der unteren Gruppe zugeordnet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt zunächst tendenziell an: von 32,8 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 38,7 Prozent (2008). In den Folgejahren schwankt der Anteil zwischen 35,1 Prozent (2010) und 38,6 Prozent (2012); im Abgangsjahr 2014 liegt er bei 38,1 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Sachsen-Anhalt über die Zeitreihe hinweg um 5,3 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs

13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Er ist zudem im Zeitreihenverlauf immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe tendenziell zunimmt und ab 2010 jeweils bei über zwölf Prozentpunkten liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Sachsen-Anhalt über die gesamte Zeitreihe hinweg in der unteren Gruppe verortet.

Die Abgängerquote liegt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg zwischen 11,4 Prozent (Abgangsjahr 2005) und 14,2 Prozent (2003). Erst am Ende der Zeitreihe (2013, 2014) sinkt sie unter zehn Prozent, wobei 2014 eine Quote von 9,7 Prozent erreicht werden kann, die auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich die sinkenden Werte von 2011 bis 2013 dynamischer (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote Sachsens-Anhalts über die Zeitreihe hinweg um 4,0 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Sie ist allerdings im Zeitreihenverlauf immer deutlich größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2013, 2014) bei etwa drei Prozentpunkten liegt.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Betrachtet man den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), wird Sachsen-Anhalt von 2004 bis 2006, 2011 und 2014 in der mittleren, in den übrigen Abgangsjahren in der oberen Gruppe verortet.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 7,3 Prozent, was dem minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators entspricht. In den folgenden zwei Jahren (2003, 2004) steigt sie über sechs Prozentpunkte auf 13,5 Prozent und sinkt anschließend tendenziell (aber schwankend) bis auf 8,1 Prozent (2013). Im zuletzt betrachteten Abgangsjahr (2014) steigt sie wieder auf 12,7 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch (vgl. Tab. 37 im Anhang). Insgesamt steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler in Sachsen-Anhalt über die Zeitreihe hinweg um 5,3 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Allerdings ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zwischen 0,2 (2014) und 6,6 (2002) Prozentpunkte liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Sachsen-Anhalts seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Sachsen-Anhalt häufig der unteren Gruppe an, hinsichtlich der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) sogar durchgehend. Dabei sinkt die Abgängerquote erst zum Zeitreihenende und liegt im gesamten Zeitreihenverlauf immer deutlich über dem Ländermittelwert. Auch in Bezug auf die Indikatoren zu den Hochschulreifequoten (Hochschulreifequote allg. und Hochschulreifequote allg. und berufl.) wird das Land spätestens am Zeitreihenende der unteren Ländergruppe zugeordnet. In beiden Indikatoren steigen die Quoten zwar im Zeitreihenverlauf, allerdings nicht konsequent und immer deutlich weniger als der Ländermittelwert, wodurch sich der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf vergrößert. Im Hinblick auf die ausländischen Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) entwickeln sich die Anteilswerte Sachsen-Anhalts gegensätzlich zum Bundestrend und steigen im Zeitreihenverlauf. Dies führt am Zeitreihenende zum Wechsel von der oberen in die mittlere Gruppe.

Schulsystementwicklung Sachsen-Anhalts seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Gemessen an den Veränderungen der jeweiligen indikatorenbezogenen Ländermittelwerte, sind in Sachsen-Anhalt im Beobachtungszeitraum aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom allgemeinen Trend der Bundesländer bezogen auf die Indikatoren Ganztagschulanteil, Ganztagschüleranteil (beide Integrationskraft), Anteil Neuzugänge in das Duale System (Durchlässigkeit), die Hochschulreifequoten (aus dem allgemeinbildenden sowie dem allgemeinbildenden und beruflichen Schulsystem) sowie die Abgängerquote ausländischer Schüler (alle drei Zertifikatsvergabe) teilweise deutliche Modernisierungsrückstände erkennbar. Zudem sind für die folgenden Indikatoren Negativtendenzen hinsichtlich der relativen Position der gruppierten Rangfolge der Länder bzw. eine durchgängige Positionierung in der unteren Ländergruppe festzustellen: Förderquote, Exklusionsquote, Ganztagschulanteil, Ganztagschüleranteil (alle Integrationskraft), Wiederholerquote (Durchlässigkeit), Hochschulreifequoten (aus dem allgemeinbildenden sowie dem allgemeinbildenden und beruflichen Schulsystem) und Abgängerquote (alle drei Zertifikatsvergabe). Weiterhin weist das Bundesland in drei Indikatoren Abweichungen von der formulierten gerechtigkeits-theoretischen Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) auf. Dies betrifft die Förderquote und die Abgängerquote der ausländischen Schüler (mit jeweils steigenden statt der erwarteten sinkenden Anteilswerte) und den Anteil der Neuzugänge in das Duale System (mit sinkenden statt der erwarteten steigenden Anteilswerte).

Deutlichere Positivabweichungen von der Veränderung des jeweiligen Ländermittelwerts weist Sachsen-Anhalt in den Indikatoren Inklusionsanteil und Schulartwechselverhältnis auf. Dies führt in beiden Indikatoren zu einer positiven Veränderung der relativen Position im Spektrum der Bundesländer, wobei allerdings nur bezogen auf das Schulartwechselverhältnis die obere Ländergruppe erreicht werden kann. Weiterhin sind für das Bundesland relativ hohe Kompetenzmittelwerte und relativ geringe Disparitäten zwischen den nach sozialen Herkunftsgruppen unterschiedenen getesteten Sekundarschülern zu konstatieren, wobei dieser positive Befund mit den Daten des IQB-Bildungstrends 2015 allerdings nicht weiter fortgeschrieben werden kann.

Entsprechend dieser Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 auf Grundlage der herangezogenen Indikatoren wird für das Schulsystem Sachsen-Anhalts somit ein erhöhter Modernisierungsbedarf im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Dimensionen Integrationskraft und Zertifikatsvergabe erkennbar. Zudem deuten die Daten des IQB-Bildungstrends 2015 zur Dimension Kompetenzförderung auf zunehmende Disparitäten nach sozialen Herkunftsgruppen hin (vgl. Kap. 6.4). Insgesamt liegen somit verschiedene Modernisierungsbedarfe vor, die zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren könnten.

7.15 Schleswig-Holstein

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 58: Strukturfaktoren Schleswig-Holstein

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	341.539	318.490 (93,3)	303.385 (95,3)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	HS, RS, IGS, Gym, W	HS, SmBg, RS, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	36,1	67,2	85,2

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK 2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: vgl. Tab. 23 im Anhang (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014)

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Tabelle 59: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Schleswig-Holstein, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	5,3	5,2	5,0	5,1	5,2	5,3	5,3	5,4	5,6	5,8	5,9	6,2	6,2	0,9	-1,2
	Inklusionsanteil*	26,0	26,6	25,6	28,1	32,2	36,7	40,9	45,5	49,9	54,1	57,5	60,5	63,4	37,4	0,0
	Exklusionsquote*	3,9	3,8	3,7	3,7	3,5	3,3	3,1	2,9	2,8	2,7	2,5	2,4	2,3	-1,6	0,0
	Ganztags-schulanteil*	1,5	4,1	10,6	23,0	29,4	37,6	29,2	50,7	56,3	59,8	60,9	61,1	61,8	60,3	0,0
	Ganztags-schüleranteil*	3,6	4,4	8,0	13,4	16,7	19,0	19,7	19,6	21,6	22,7	23,7	24,8	25,6	22,0	0,0
	Schüleranteil geb. Ganztags*	3,6	3,7	4,0	4,0	4,1	2,9	3,0	3,4	3,9	4,2	4,6	5,2	5,3	1,7	0,0
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	34,7	34,7	34,6	36,7	39,0	41,2	39,1	38,7	38,4	39,5	39,3	39,8	40,7	6,1	0,4
	Wiederholer- quote*	4,2	4,0	3,8	3,5	3,3	3,0	2,6	1,7	1,7	1,7	1,5	1,7	2,0	-2,2	-0,4
	Schulartwechsel- verhältnis**	1:5,5	1:12,4	1:10,5	1:11,4	1:7,1	1:4,9	1:4,1	1:5,0	1:6,3	1:7,7	1:6,8	1:7,8	1:6,1	0,6	-2,0
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	44,0	44,7	44,0	44,9	42,4	30,6	33,5	38,3	37,0	35,8	-8,2	9,1
Zertifikatsvergabe	Hochschulreife- quote allg.	22,5	22,5	23,5	24,0	24,3	25,9	25,8	27,4	30,1	28,1	30,4	30,1	30,8	8,3	0,0
	Hochschulreifequote allg. und berufl.	35,6	35,7	38,3	38,3	40,5	41,3	41,1	43,5	48,3	47,4	50,7	50,4	46,1	10,5	4,6
	Abgängerquote	10,8	9,4	9,5	9,5	9,6	9,1	8,3	7,0	7,1	7,0	7,0	7,3	7,6	-3,2	-0,6
	Abgängerquote ausl. Schüler	14,2	14,1	15,2	14,9	17,7	16,3	14,1	11,9	12,9	11,2	12,6	14,2	14,9	0,7	-3,7

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang.

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren »Demographie« und »Schulangebot« (vgl. Tab. 58). Für Schleswig-Holstein sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 erkennbar. Im Schuljahr 2005/06 zeigt die Statistik Schulan-

gebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien und Waldorfschulen. 2010/11 liegen zusätzlich Schularten mit mehreren Bildungsgängen vor, 2014/15 werden dann Haupt- und Realschulen nicht mehr angeboten. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge in den betrachteten Schuljahren zu.

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 59.

Zur Integrationskraft des Schulsystems Schleswig-Holsteins

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztags Schüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Schleswig-Holstein bezüglich der Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf tendenziell in der oberen Gruppe verortet, bezogen auf die Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags hingegen eher in der mittleren bzw. unteren Gruppe.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Schleswig-Holstein wird im Hinblick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) meist in der oberen Ländergruppe verortet. 2002/03, 2003/04, 2005/06, 2006/07 und 2013/14 wird das Land der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Förderquote sinkt zunächst: von 5,3 Prozent (2002/03) auf 5,0 Prozent (2004/05), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigt sie dann fast konsequent bis zum Ende der Zeitreihe (2014/15). In diesem Schuljahr (wie auch 2013/14) liegt die Förderquote bei 6,2 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt die Förderquote Schleswig-Holsteins über die Zeitreihe hinweg um 0,9 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Zudem ist sie im Zeitreihenverlauf immer zwischen 0,8 (2002/03) und 1,6 (2008/09, 2009/10) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Schleswig-Holstein wird bezogen auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet.

Der Inklusionsanteil steigt fast über den gesamten Zeitreihenverlauf an: von 26,0 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 63,4 Prozent im Schuljahr 2014/15, dem maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum. Dabei steigen die Werte ab 2006/07 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil in Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg um 37,4 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Zudem ist er immer größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe tendenziell zunimmt und ab 2010/11 mehr als 22 Prozentpunkte beträgt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Schleswig-Holstein wird bezüglich des Anteils der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) konsequent der oberen Ländergruppe zugeordnet.

Die Exklusionsquote sinkt fast durchgehend: von 3,9 Prozent (2002/03) auf 2,3 Prozent (2014/15), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei sinken die Werte im gesamten Zeitreihenverlauf dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt sinkt die Exklusionsquote Schleswig-Holsteins um 1,6 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Zudem ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte ab 2007/08 immer größer als zwei Prozentpunkte ist.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Schleswig-Holstein wird im Hinblick auf den Indikator Ganztagsschulanteil zunächst (2002/03 bis 2004/05) in der unteren und anschließend bis zum Ende des Beobachtungszeitraums (2014/15) in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt fast kontinuierlich: von 1,5 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 61,8 Prozent im Schuljahr 2014/15. Die Werte von 2003/04 bis 2007/08 und von 2009/10 bis 2011/12 steigen dabei dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). 2008/09 zeigt sich einmalig ein ungewöhnlich stark gesunkener Anteilswert. Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil in Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg um 60,3 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzu-

wachs 43,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 4 im Anhang). Allerdings enden beide Zeitreihen auf dem gleichen Niveau.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Betrachtet man den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), wird Schleswig-Holstein häufig in der mittleren Gruppe verortet. In den Schuljahren 2002/03 bis 2004/05, 2009/10 und 2014/15 gehört das Land der unteren Gruppe an.

Der Ganztagschüleranteil steigt fast über die gesamte Zeitreihe hinweg an: von 3,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 25,6 Prozent (2014/15). Dabei steigen insbesondere die Werte von 2004/05 bis 2007/08 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagschüleranteil Schleswig-Holsteins über die Zeitreihe hinweg um 22,0 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Zudem bleibt er im Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf größer wird und ab 2013/14 bei über 16 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Im Hinblick auf den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztags) wird Schleswig-Holstein bis zum Schuljahr 2005/06 in der mittleren Ländergruppe verortet. Ab 2006/07 wechselt das Land dann stabil in die untere Gruppe.

Der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags steigt zunächst von 3,6 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 4,1 Prozent (2006/07). Im Folgejahr (2007/08) sinkt der Anteilswert auf 2,9 Prozent und steigt anschließend konsequent bis zum Zeitreihenende an. Im Schuljahr 2014/15 liegt er dann bei 5,3 Prozent, was auch den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Schüler im gebundenen Ganztags in Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg lediglich um 1,7 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Außerdem ist er immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und am Ende der Zeitreihe (ab 2013/14) über 14 Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Schleswig-Holsteins seit 2002

In der Dimension Integrationskraft wird Schleswig-Holstein in Bezug auf zwei Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung (Inklusionsanteil und Exklusionsquote) im gesamten Zeitreihenverlauf in der oberen Ländergruppe verortet. Dabei steigt der Inklusionsanteil Schleswig-Holsteins deutlicher als der Ländermittelwert und die Exklusionsquote Schleswig-Holsteins sinkt deutlicher als der Ländermittelwert. Hinsichtlich der Förderquote wechselt die Zugehörigkeit des Landes zwischen oberer und mittlerer Ländergruppe, wobei Schleswig-Holstein dem bundesübergreifenden Trend steigender Förderquoten folgt.

In Bezug auf die Indikatoren zum Ganzttag wird das Land in der mittleren bzw. unteren Gruppe verortet. Dabei steigt insbesondere der Ganzttagsschulanteil deutlicher als der Ländermittelwert, was ab 2005/06 auch zu einer stabilen Eingruppierung in der mittleren Gruppe führt. In Bezug auf die Indikatoren zur Nutzung ganztägiger Angebote (Ganzttagsschüleranteil und Schüleranteil geb. Ganzttag) steigen die Anteilswerte auch, aber deutlich weniger als der Ländermittelwert. Hier zeigt sich beim Ganzttagsschüleranteil ein Wechsel in die untere Gruppe am Zeitreihenende, beim Anteil der Schüler im gebundenen Ganzttag schon 2006/07.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Schleswig-Holsteins

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

In dieser Dimension wird Schleswig-Holstein in Bezug auf die Wiederholerquote entweder der mittleren oder der oberen Gruppe zugeteilt. Bezüglich der anderen Indikatoren wechseln die Gruppenzugehörigkeiten zwischen mittlerer und unterer Gruppe.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Schleswig-Holstein wird hinsichtlich der Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) meist in der unteren Gruppe verortet. In den Schuljahren 2002/03 sowie 2007/08 wird das Land der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Übergangsquote zum Gymnasium steigt zunächst: von 34,7 Prozent (2002/03) auf 41,2 Prozent (2007/08), was den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend sinkt sie auf 39,1 Prozent (2008/09) und verbleibt bis 2013/14 (leicht schwankend) auf annähernd diesem Niveau. Im Schuljahr 2014/15 liegt die Übergangsquote bei 40,7 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die steigenden Werte 2005/06 bis 2007/08 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt die Übergangsquote zum Gymnasium in Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg um 6,1 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Zudem ist sie im gesamten Zeitreihenverlauf zwischen 1,1 (2002/03) und 5,1 (2010/11) Prozentpunkte kleiner als der Ländermittelwert.

Klassenwiederholungen

Schleswig-Holstein wird im Hinblick auf den Indikator der Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) zunächst (bis zum Schuljahr 2008/09) der mittleren Gruppe zugeordnet. Anschließend findet ein Gruppenwechsel in die obere Gruppe mit Verbleib in dieser bis zum Schuljahr 2013/14 statt. Im zuletzt betrachteten Schuljahr gehört das Land wieder der mittleren Ländergruppe an.

Die Wiederholerquote sinkt: von 4,2 Prozent (2002/03) bis auf 1,5 Prozent (2012/13), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. In den letzten beiden Betrachtungsjahren der Zeitreihe steigt sie wieder an und liegt 2014/15 bei 2,0 Prozent. Dabei sinken die Werte 2003/04 bis 2009/10 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt sinkt die Wiederholerquote Schleswig-Holsteins über die Zeitreihe hinweg um 2,2 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang). Allerdings ist sie zu Beginn der Zeitreihe (2002/03 bis 2004/05) größer als der Ländermittelwert; danach ist sie kleiner, wobei der Abstand der Werte zwischen 0,1 (2005/06, 2006/07) und 1,2 (2009/10) Prozentpunkte liegt.

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Schleswig-Holstein wird im Hinblick auf den Indikator zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) meist der mittleren Gruppe zugeordnet. In den Schuljahren 2003/04, 2005/06 und 2006/07 wird das Land der unteren Ländergruppe zugeordnet.

Das Schulartwechselverhältnis liegt im Schuljahr 2002/03 bei 5,5 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel; im Folgejahr (2003/04) steigt die Anzahl der Abwärtswechsel, sodass ein Verhältniswert von 12,4 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel vorliegt. In den Folgejahren sinkt die Anzahl der Abwärtswechsel wieder, bis 2008/09 der im Sinne des Chancenspiegels günstige Wert der landes-

internen Zeitreihe dieses Indikators von 4,1 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel erreicht wird. Im weiteren Verlauf der Zeitreihe steigt das Schulartwechselverhältnis wieder an und liegt 2013/14 bei 7,8 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel. 2014/15 sinkt der Verhältniswert wieder bis auf 6,1 Abwärtswechsel zu einem Aufwärtswechsel. Dabei entwickeln sich sowohl die sinkenden Werte von 2006/07 bis 2008/09 als auch die steigenden Werte von 2009/10 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt der Verhältniswert Schleswig-Holsteins über die Zeitreihe hinweg an und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (vgl. Tab. 9 im Anhang). Insgesamt liegt er im Zeitreihenverlauf vorwiegend über dem Ländermittelwert. Am Zeitreihenende (2014/15) unterscheiden sich die beiden Werte dann nur noch wenig voneinander (Ländermittelwert 2014/15 1:5,4).

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Schleswig-Holstein wird in Bezug auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) häufig in der mittleren Gruppe verortet. In den Jahren 2010, 2011, 2013 und 2014 gehört das Land der unteren Ländergruppe an.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System liegt zu Beginn der Zeitreihe (bis 2008) im Bereich von 44 Prozent, wobei 2008 mit 44,9 Prozent der maximale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators erreicht wird. In den folgenden zwei Jahren sinkt er bis auf 30,6 Prozent (2010) und steigt wieder bis auf 38,3 Prozent (2012) an. Zum Zeitreihenende geht der Anteil der Neuzugänge mit maximal Hauptschulabschluss in das Duale System wieder zurück und liegt 2014 bei 35,8 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt ist für Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang des Anteils der Neuzugänge in das Duale System um 8,2 Prozentpunkte zu verzeichnen. Im Vergleich zum Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang) sinkt er damit deutlicher und liegt bereits ab 2006 unter dem Ländermittelwert. Am Zeitreihenende (2014) ist der Ländermittelwert dann 6,4 Prozentpunkte größer als der Anteilswert Schleswig-Holsteins.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Schleswig-Holsteins seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit wird Schleswig-Holstein in Bezug auf die Quote der Übergänge zum Gymnasium meist der unteren Gruppe zugeordnet. Dabei zeigen sich steigende Übergangsquoten, die aber immer unterhalb des Ländermittelwerts bleiben. Auch hinsichtlich der Schulartwechselverhältnisse und der Neuzu-

gänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) wechselt die Gruppenzugehörigkeit des Landes zwischen unterer und mittlerer Ländergruppe. Dabei ist der Verhältniswert der Schulartwechsel in Schleswig-Holstein im Vergleich zum Ländermittelwert immer größer, kann aber im Verlauf der Zeitreihe reduziert werden. Die Anteile der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss Schleswig-Holsteins sinken im Zeitreihenverlauf deutlicher als der Ländermittelwert, was am Zeitreihenende zur Eingruppierung in die untere Ländergruppe führt. Hinsichtlich der Wiederholerquote führen deutlich sinkende Quoten zwischenzeitlich zur Eingruppierung in die obere Ländergruppe. Allerdings kann dieser positive Trend nicht über den gesamten Zeitreihenverlauf verstetigt werden, sodass das Land im letzten Betrachtungsjahr wieder in die mittlere Gruppe wechselt.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Schleswig-Holsteins

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 60). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Schleswig-Holstein kann hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden, mit Blick auf die Ergebnisse zum Zusammenhang von Migrationsstatus und Kompetenz auch häufiger der oberen Ländergruppe.

Tabelle 60: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Schleswig-Holsteins; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Unsere Auswertungen von Daten zu den erreichten Mittelwerten derjenigen Schüler Schleswig-Holsteins, die an den Leistungstests der einzelnen Studien teilgenommen haben, bringen einen Befund hervor: Schleswig-Holstein kann aufgrund seiner Ergebnisse fast durchweg der mittleren Ländergruppe zugeordnet werden. Allein in der jüngsten Untersuchung, dem IQB-Bildungstrend, kann Schleswig-Holstein der oberen Ländergruppe mit vergleichsweise hohen mittleren Testleistungen zugeordnet werden.

Bezogen auf die Leistungsstreuung überwiegen ebenfalls Zuordnungen zur mittleren Gruppe; zweimal zeigen sich jedoch vergleichsweise geringe Streuungen (IQB-Ländervergleich 2011 mathematische Kompetenz und IQB-Bildungstrend 2015: Lesekompetenz), was zu einer Zuordnung zur oberen Gruppe führt, und einmal im Rahmen der Studie PISA-E 2000 vergleichsweise hohe Streuwerte (untere Ländergruppe).

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Die herangezogenen Studienergebnisse hinsichtlich des Indikators zu den Disparitäten nach sozialen Herkunftsgruppen ergeben für Schleswig-Holstein häufige Zuordnungen zur mittleren Ländergruppe. Daneben weisen aber zwei Untersuchungen von Sekundarschülern auf höhere Differenzen hinsichtlich der ermittelten Kompetenzstände hin (untere Ländergruppe). Einmal wird Schleswig-Holstein aufgrund der Testergebnisse der oberen Ländergruppe (IQB-Ländervergleich 2011: mathematische Kompetenz) zugeordnet.

Zu der Frage, ob und in welchem Ausmaß Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, geben nach diesen Subgruppen differenzierte Daten Auskunft. Diese Daten liegen für Schleswig-Holstein nicht für alle Studien vor (siehe Kapitel »Methode und Darstellung«). Die verwendeten Untersuchungen von Primar- und Sekundarstufenschülern zeigen, dass die Leistungsvorsprünge von Schülern ohne Migrationshintergrund gegenüber den Testteilnehmern mit Migrationshintergrund in Schleswig-Holstein zu Zuordnungen zu der oberen und mittleren Gruppe führen.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Schleswig-Holstein auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Übergreifend ist zu konstatieren, dass sich für Schleswig-Holstein hinsichtlich der Kompetenzförderung seines Schulsystems kein eindeutiges Bild zeichnen lässt. Auffällig sind die insgesamt häufigen Zuordnungen zur mittleren Ländergruppe. Hervorzuheben ist, dass die Resultate der Leistungsvergleichsstudien mehrfach auf relativ geringere Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinweisen.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Schleswig-Holsteins

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

In dieser Dimension gehört Schleswig-Holstein häufig der mittleren Gruppe an, wobei in Bezug auf zwei Indikatoren (Hochschulreifequote allg. und Abgängerquote

ausl. Schüler) am Zeitreihenende ein Wechsel in die untere Gruppe zu verzeichnen ist.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Schleswig-Holstein wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) häufig in der mittleren Gruppe verortet. In den Abgangsjahren 2003, 2006, 2013 und 2014 gehört das Land der unteren Ländergruppe an.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen steigt tendenziell an: von 22,5 Prozent (2002, 2003) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 30,8 Prozent im Abgangsjahr 2014. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg um 8,3 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Zudem ist er im Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Ende der Zeitreihe (ab 2011) immer über vier Prozentpunkte beträgt.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Schleswig-Holstein wird bezüglich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) durchgängig in der mittleren Gruppe verortet.

Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen steigt zunächst: von 35,6 Prozent (2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 50,7 Prozent (2012). In den folgenden Jahren geht er zurück und liegt 2014 bei 46,1 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein über die gesamte Zeitreihe hinweg um 10,5 Prozentpunkte und damit weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang) an. Insgesamt ist er fast im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte bis 2013 unter drei Prozentpunkten liegt. Im zuletzt betrachteten Jahr ist der Ländermittelwert dann um 5,3 Prozentpunkte größer als der schleswig-holsteinische Anteilswert.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) wird Schleswig-Holstein durchgehend der mittleren Gruppe zugeordnet.

Die Abgängerquote sinkt zunächst: von 10,8 Prozent im Abgangsjahr 2002 auf den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 7,0 Prozent, der 2010, 2011 und 2012 erreicht werden kann. Anschließend steigt sie wieder an und liegt 2014 bei 7,6 Prozent. Dabei entwickeln sich die sinkenden Werte von 2007 bis 2009 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote Schleswig-Holsteins über die Zeitreihe hinweg um 3,2 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Im Vergleich zum Ländermittelwert entwickelt sie sich bis 2012 ähnlich, steigt dann aber im Gegensatz zum Ländermittelwert wieder an. Durch den Werteanstieg am Zeitreihenende ist die Abgängerquote Schleswig-Holsteins 2014 knapp einen Prozentpunkt größer als der Ländermittelwert.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Im Hinblick auf den Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Schleswig-Holstein bis zum Abgangsjahr 2012 konsequent in der mittleren Gruppe verortet. Danach wechselt das Land in die untere Gruppe.

Die Abgängerquote der ausländischen Schüler liegt im Abgangsjahr 2002 bei 14,2 Prozent und kann dann bis 2011 bis auf 11,2 Prozent reduziert werden, was den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigt sie tendenziell wieder an und liegt 2014 bei 14,9 Prozent. Dabei entwickeln sich sowohl die sinkenden Wert von 2007 bis 2009 als auch die steigenden Werte von 2012 bis 2014 dynamischer (vgl. Tab. 38 im Anhang). Insgesamt steigt die Abgängerquote der ausländischen Schüler in Schleswig-Holstein über die Zeitreihe hinweg um 0,7 Prozentpunkte an und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Zudem ist sie im Zeitreihenverlauf häufig größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende (2013, 2014) bei fast zwei Prozentpunkten liegt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Schleswig-Holsteins seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Schleswig-Holstein meist der mittleren Gruppe an, hinsichtlich des Anteils der Absolventen mit Hochschulreife aus den

allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und der Abgängerquote sogar durchgehend. Betrachtet man die anderen beiden Indikatoren, so verändert sich am Zeitreihenende die Gruppenzugehörigkeit und Schleswig-Holstein wird der unteren Gruppe zugeordnet. Dabei steigen in Schleswig-Holstein die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen zwar im Zeitreihenverlauf, aber weniger als im Ländermittel. Die Abgängerquote der ausländischen Schüler steigt im Zeitreihenverlauf und entwickelt sich damit gegensätzlich zum länderübergreifenden Trend.

Schulsystementwicklung Schleswig-Holsteins seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Modernisierungsrückstände, gemessen an den Veränderungen der jeweiligen Indikatorenbezogenen Ländermittelwerte, sind Schleswig-Holstein im Beobachtungszeitraum aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom Ländertrend in Bezug auf die Indikatoren Schüleranteil im gebundenen Ganztags (Integrationskraft), Übergangsquote zum Gymnasium, Anteil der Neuzugänge in das Duale System (beide Durchlässigkeit) sowie bei der Hochschulreifequote für das allgemeinbildende und berufliche Schulsystem (Zertifikatsvergabe) zuzuschreiben. Zudem sind für die folgenden Indikatoren Negativtendenzen hinsichtlich der relativen Position in der gruppierten Rangfolge der Länder festzustellen: Ganztagschüleranteil, Schüleranteil gebundener Ganztags (beide Integrationskraft), Übergangsquote zum Gymnasium, Anteil der Neuzugänge in das Duale System (beide Durchlässigkeit), Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem und Abgängerquote der ausländischen Schüler (beide Zertifikatsvergabe). Dies weist auf günstigere Veränderungen in anderen Ländern gegenüber der Entwicklung in Schleswig-Holstein in Bezug auf diese Systemmerkmale hin. Die je Indikator formulierte gerechtigkeits-theoretische Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) konnte im Betrachtungszeitraum mit Blick auf die Indikatoren Förderquote, Schulartwechselverhältnis und die Abgängerquote der ausländischen Schüler, die jeweils eine Zunahme der Werte statt des erwarteten Rückgangs aufweisen, sowie den Indikator Anteil der Neuzugänge in das Duale System, der sinkende Anteilswerte statt der erwarteten steigenden Werte aufweist, nicht erfüllt werden.

Eine erhöhte Modernisierungsdynamik ist dem Schulsystem Schleswig-Holsteins aufgrund deutlicherer Positivabweichungen von der Veränderung des jeweiligen Ländermittelwerts bezogen auf die Indikatoren Förderquote, Inklusionsanteil, Exklusionsquote und Ganztagsschulanteil sowie hinsichtlich der Wiederholerquote zu attestieren. Insbesondere für die drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf gehen die gefundenen Wertveränderungen mit einer verbesserten bzw. stabil positiven relativen Position des Landes im Spektrum aller Bundesländer einher. Hervorzuheben ist zudem eine beachtliche Zunahme der mittleren Lese-

kompetenz von Sekundarschülern laut der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 zur Dimension Kompetenzförderung (vgl. Kap. 6.4).

Entsprechend dieser Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 auf Grundlage der herangezogenen Indikatoren zeigen sich für das Schulsystem Schleswig-Holsteins positive Entwicklungen, die insbesondere die Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf sowie die Dimension Kompetenzförderung betreffen. Allerdings liegen auch verschiedene Modernisierungsbedarfe in fast allen Dimensionen vor, die zukünftig erhöhte schulpolitische Aufmerksamkeit erfahren könnten.

7.16 Thüringen

Hilfreiche Informationen zur inneren Logik dieses Porträts sowie der hierin behandelten Aspekte enthalten das Kapitel »Methode und Darstellung« (Kap. 5) sowie das Lesebeispiel zu den Länderporträts (zu Beginn des Kap. 7).

Tabelle 61: Strukturfaktoren Thüringen

Strukturfaktor	Kennwert	2005/06	2010/11	2014/15
Demographie*	Schülerzahl allgemeinbildende Schulen	194.939	172.832 (88,7)	184.425 (106,7)
Schulangebot	Schularten** der allgemeinen Schulen (Jgst. 7)	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W	SmBg, IGS, Gym, W
	Schulangebot mit Hochschulreifeoption an allen allgemeinen Schularten (Jgst. 7)***	37,0	42,3	47,2

* Ohne Vorschulen, Abendschulen und Kollegs; in Klammern: Anteil des jeweils späteren Absolutwerts am früheren Absolutwert, in Prozent, > 100% = steigende Schülerzahl, < 100% = sinkende Schülerzahl

** Entsprechend dem Definitionskatalog zur Schulstatistik (KMK2015a): HS: Hauptschule, SmBg: Schulart mit mehreren Bildungsgängen, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, Gym: Gymnasium, W: Waldorfschule

*** Berechnet anhand der absoluten Anzahlen von Schulklassen je Schulart, in Prozent

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahre 2005/06, 2010/11, 2014/15; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden, 2005 bis 2014

Eine konzentrierte Kennzeichnung der die Gerechtigkeitsdimensionen berührenden kontextuellen Einflüsse erfolgt über die Strukturfaktoren »Demographie« und »Schulangebot« (vgl. Tab. 61). Für Thüringen sind hinsichtlich der demographischen Veränderung abnehmende Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2010/11 sowie ein Zuwachs zum Schuljahr 2014/15 erkennbar. In allen betrachteten Schuljahren zeigt die Statistik Schulangebote in folgenden Schularten der Sekundarstufe: Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien und Waldorfschulen. Der Anteil der Schulen mit Hochschulreifeoption nimmt den herangezogenen Daten zufolge in den betrachteten Schuljahren zu.

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts

Bezugsquelle für die nachfolgenden textlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der landesspezifischen Auswertungen ist für alle Indikatoren der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe die Tabelle 62.

Tabelle 62: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Thüringen, 2002–2014

Dimension	Indikator	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Δ	ΔΔ
Integrationskraft	Förderquote*	8,5	8,8	8,9	9,0	9,2	9,2	9,0	8,4	7,8	7,2	7,0	6,8	6,6	-1,9	0,0
	Inklusionsanteil*	9,0	10,1	11,2	11,3	13,3	14,8	16,9	21,1	25,2	27,8	28,7	31,4	33,3	24,3	0,0
	Exklusionsquote*	7,8	7,9	7,9	8,0	8,0	7,8	7,5	6,6	5,8	5,2	5,0	4,6	4,4	-3,4	0,0
	Ganztags-schulanteil*	58,7	73,5	73,1	70,0	69,3	75,6	77,8	78,6	77,8	77,2	76,7	76,5	76,8	18,1	1,8
	Ganztags-schüleranteil*	21,4	31,9	34,9	37,8	40,9	48,1	51,7	52,6	52,6	51,0	51,9	51,3	51,3	29,9	1,3
	Schüleranteil geb. Ganztags*	8,8	10,8	10,2	11,1	11,3	12,7	15,2	14,4	12,9	12,7	12,5	13,2	13,5	4,7	1,6
Durchlässigkeit	Übergangsquote Gymnasium*	36,4	37,1	40,8	42,0	44,5	45,9	44,8	44,6	44,5	45,1	44,8	43,8	43,5	7,1	2,4
	Wiederholerquote*	3,0	2,8	2,9	3,4	3,1	3,3	2,7	2,5	2,0	1,8	1,8	2,1	2,1	-0,8	-0,3
	Schulartwechselverhältnis* **	1:3,8	1:3,1	1:4,7	1:3,0	1:2,8	1:2,0	1:3,2	1:4,6	1:4,1	1:4,5	1:6,9	1:5,5	1:6,4	2,6	-4,4
	Anteil Neuzugänge Duales System	x	x	x	41,4	41,7	46,1	45,7	41,3	35,9	42,7	44,5	41,4	41,6	0,2	4,5
Zertifikatsvergabe	Hochschulreifequote allg.	24,9	26,3	27,1	26,8	27,5	28,3	30,1	31,5	31,0	29,4	34,0	34,7	35,5	10,7	0,0
	Hochschulreifequote allg. und berufl.	34,1	36,8	38,8	38,5	40,1	41,1	43,7	45,3	45,9	43,7	49,5	48,9	49,9	15,8	0,0
	Abgängerquote	11,6	9,4	8,8	7,8	8,5	7,8	8,0	8,1	8,6	7,8	6,8	7,7	7,2	-4,4	-0,3
	Abgängerquote ausl. Schüler	6,5	5,7	4,8	7,1	7,4	4,8	4,9	5,6	6,0	5,9	6,3	13,0	10,0	3,5	-5,2

Angaben in Prozent/Prozentpunkten, außer für den Indikator Schulartwechselverhältnis; ggf. Rundungseffekte bei Δ und ΔΔ
 Δ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten und dem ersten Wert der angegebenen Zeitreihe.
 ΔΔ: Bezeichnet die Differenz zwischen dem letzten Wert und dem maximalen bzw. minimalen Wert der Zeitreihe. Ist der Wert 0,0, ist der letzte Wert der Zeitreihe gleich dem maximalen bzw. minimalen.
 *: Diese Indikatoren beziehen sich auf Schuljahre (2002 meint somit das Schuljahr 2002/03).
 **: Δ und ΔΔ beinhalten die Differenzen der Abwärtswechsel der jeweiligen Schuljahre.

Quellen und Anmerkungen: vgl. Tab. 23 im Anhang.

Zur Integrationskraft des Schulsystems Thüringens

In dieser Dimension wird die »soziale und systemische Integration« (Berkemeyer et al. 2012: 27) von Schülerinnen und Schülern in die Schulsysteme untersucht. Dabei werden zum einen drei Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet: die Schüler mit besonderem Förderbedarf (Förderquote), die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) und die Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote). Zum anderen werden drei Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags berücksichtigt: der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil), die Schüler, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagschüleranteil), und die Schüler, die gebundene schulische Ganztagsangebote nutzen (Schüleranteil geb. Ganztag).

Dabei wird Thüringen hinsichtlich der Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung am Zeitreihenbeginn häufig in der unteren Gruppe verortet, kann aber zum Zeitreihenende in die mittlere Gruppe wechseln. In Bezug auf die Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags wird das Land häufig der oberen Gruppe zugeordnet, wechselt aber in zwei Indikatoren (Ganztagsschulanteil und Schüleranteil geb. Ganztag) im Zeitreihenverlauf in die mittlere Gruppe.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Thüringen wird hinsichtlich des Indikators zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf (Förderquote) bis 2009/10 in der unteren Gruppe und anschließend bis zum Zeitreihenende in der mittleren Gruppe verortet.

Die Förderquote steigt zunächst an: von 8,5 Prozent (2002/03) auf 9,2 Prozent (2006/07, 2007/08). Danach sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. 2014/15 liegt der Anteilswert bei 6,6 Prozent, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte am Zeitreihenende (ab 2008/09) dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt sinkt die Förderquote Thüringens über die Zeitreihe hinweg um 1,9 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell steigt (Gesamtwachstum 1,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 1 im Anhang). Allerdings ist sie bis zum Schuljahr 2011/12 größer als der Ländermittelwert; danach ist sie kleiner, wobei der Abstand der Werte bis 2014/15 auf fast einen Prozentpunkt angestiegen ist.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Thüringen wird in Bezug auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) konsequent der mittleren Gruppe zugeordnet.

Der Inklusionsanteil steigt durchgehend an: von 9,0 Prozent (2002/03) auf 33,3 Prozent (2014/15), was auch den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators im Beobachtungszeitraum darstellt. Dabei steigen die Werte von 2006/07 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt der Inklusionsanteil Thüringens über die Zeitreihe hinweg um 24,3 Prozentpunkte und in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 24,4 Prozentpunkte, vgl. Tab. 2 im Anhang). Allerdings ist er im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zu Beginn und am Ende der Zeitreihe am höchsten ist und bei etwa 7,5 Prozentpunkten liegt.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen

Thüringen wird mit Blick auf den Indikator zu den Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschulen (Exklusionsquote) bis 2010/11 der unteren Gruppe zugeordnet und wechselt danach stabil in die mittlere Gruppe.

Die Exklusionsquote steigt zunächst leicht: von 7,8 Prozent (2002/03) auf 8,0 Prozent (2005/06 und 2006/07); anschließend sinkt sie konsequent bis zum Zeitreihenende. 2014/15 liegt sie dann bei 4,4 Prozent, was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Dabei sinken die Werte ab 2007/08 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt sinkt die thüringische Exklusionsquote im Verlauf der Zeitreihe um 3,4 Prozentpunkte und damit deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 0,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 3 im Anhang). Allerdings ist sie im Zeitreihenverlauf meist größer als der Ländermittelwert. 2014/15 sind die Werte dann gleich groß.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

Thüringen wird mit Blick auf den Indikator zum quantitativen Ausbau schulischer Ganztagsangebote (Ganztagsschulanteil) bis zum Schuljahr 2012/13 in der oberen und anschließend in der mittleren Gruppe verortet.

Der Ganztagsschulanteil steigt zunächst an: von 58,7 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 78,6 Prozent im Schuljahr 2009/10. Anschließend stabilisiert er sich auf einem Niveau von gut 76 Prozent; 2014/15 liegt er beispielsweise bei 76,8 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte wenig dynamisch, es liegen sogar mehr sinkende als steigende Werte vor (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschulanteil Thüringens über die Zeitreihe hinweg um fast 18,1 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert, dessen Gesamtzuwachs bei annähernd 44 Prozentpunkten liegt (vgl. Tab. 4 im Anhang). Allerdings ist er im Zeitreihenverlauf immer größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe abnimmt und am Zeitreihenende (ab 2013/14) bei gut 15 Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Fokussiert man auf den Indikator zu den Schülern, die schulische Ganztagsangebote nutzen (Ganztagsschüleranteil), wird Thüringen durchgehend in der oberen Gruppe verortet.

Der Ganztagsschüleranteil steigt zunächst an: von 21,4 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 52,6 Prozent (2009/10 und 2010/11). Anschließend stabilisiert er sich auf einem Niveau von gut 51 Prozent; 2013/14 sowie 2014/15 liegt er beispielsweise bei 51,3 Prozent. Dabei steigen die Werte von 2003/04 bis 2008/09 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt der Ganztagsschüleranteil Thüringens über die Zeitreihe hinweg um 29,9 Prozentpunkte und damit etwas weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 32,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 5 im Anhang). Allerdings ist er im gesamten Zeitreihenverlauf größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte am Zeitreihenende tendenziell zurückgeht und 2014/15 bei knapp neun Prozentpunkten liegt.

Die Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote

Blickt man auf den Indikator zur Nutzung gebundener schulischer Ganztagsangebote (Schüleranteil geb. Ganztag), wird Thüringen meist der mittleren Ländergruppe zugeordnet. 2002/03, 2003/04 und 2005/06 befindet sich das Land in der oberen Gruppe.

Der Anteil von Schülern im gebundenen Ganztag steigt zunächst tendenziell an: von 8,8 Prozent (2002/03) auf 15,2 Prozent (2008/09), was auch den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend sinkt er zunächst bis auf 12,5 Prozent (2012/13) und steigt dann wieder. 2014/15 beträgt der Anteil von Schülern im gebundenen Ganztag dann 13,5 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2009/10 bis 2012/13 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt der thüringische Anteil von Schülern im gebundenen Ganztag über die Zeitreihe hinweg um 4,7 Prozentpunkte und damit deutlich weniger als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 14,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 6 im Anhang). Zudem ist er lediglich bis 2008/09 größer als der Ländermittelwert. Ab 2010/11 ist der Ländermittelwert dann konsequent bis zum Zeitreihenende größer als der thüringische Anteilswert, wobei der Abstand der Werte im Zeitreihenverlauf zunimmt und ab 2013/14 über sechs Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Integrationskraft des Schulsystems Thüringens seit 2002

In der Dimension Integrationskraft kann Thüringen vor allem hinsichtlich der Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung seine Gruppenzugehörigkeit im

Zeitreihenverlauf verbessern, bezogen auf die Förderquote und die Exklusionsquote jeweils von der unteren in die mittlere Gruppe. Dabei entwickelt sich die Förderquote sogar entgegen dem Bundestrend sinkend und die Exklusionsquote sinkt deutlicher als der Ländermittelwert. Der Inklusionsanteil des Landes führt zu einer konsequenten Einordnung in die mittlere Ländergruppe. Betrachtet man die Indikatoren zur Entwicklung des schulischen Ganztags in Thüringen, wird das Land bezogen auf den Ganztagschüleranteil konsequent der Gruppe der Länder mit höheren Anteilswerten zugeordnet. Dabei lässt sich für diesen Indikator zum Zeitreihenende eine Stabilisierung der Anteilswerte erkennen. Dies ist auch hinsichtlich des Ganztagsschulanteils der Fall. Dabei führt die Stagnation der Werte zu einem Wechsel von der oberen in die mittlere Gruppe, was ein Hinweis darauf ist, dass andere Bundesländer ihren Ganztagschulausbau am Zeitreihenende weiter vorantreiben.

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems Thüringens

In dieser Dimension werden die »Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken« (Berke-meyer et al. 2012: 28) innerhalb und zwischen den Systemen untersucht. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren betrachtet: die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium), die Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote), die Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) und die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System).

In dieser Dimension wird Thüringen häufig der mittleren Gruppe zugeordnet. Zuordnungen zu anderen Ländergruppen zeigen sich nur vereinzelt.

Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schularten

Thüringen wird in Bezug auf die Quoten des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium (Übergangsquote Gymnasium) fast immer der mittleren Gruppe zugeordnet. 2004/05 wechselt das Land einmalig in die obere Ländergruppe.

Die Quote des Übergangs zum Gymnasium steigt zunächst an: von 36,4 Prozent (2002/03) auf 45,9 Prozent (2007/08), was den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend sinkt sie tendenziell und liegt 2014/15 bei 43,5 Prozent. Dabei entwickeln sich sowohl die steigenden Werte am Zeitreihenbeginn (2003/04 bis 2007/08) als auch die sinkenden Werte am Zeitreihenende (2012/13 bis 2014/15) dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt die thüringische Übergangsquote über die gesamte Zeitreihe hinweg um 7,1 Prozentpunkte und damit etwas weniger deutlich als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 8,6 Prozentpunkte, vgl. Tab. 7 im Anhang). Sie ist dabei bis

2012/13 größer als der Ländermittelwert; 2014/15 liegt sie dann 0,9 Prozentpunkte unter diesem.

Klassenwiederholungen

Thüringen wird im Hinblick auf den Indikator zu den Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II (Wiederholerquote) fast immer der mittleren Gruppe zugeordnet. 2011/12 und 2012/13 gehört das Land der oberen Gruppe an.

Die Wiederholerquote sinkt zunächst tendenziell: von 3,0 Prozent (2002/03) bis auf 1,8 Prozent (2011/12 und 2012/13), was auch die minimale Ausprägung der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigt sie um 0,3 Prozentpunkte und liegt 2013/14 und 2014/15 bei 2,1 Prozent. Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte von 2008/09 bis 2011/12 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt lässt sich über die Zeitreihe hinweg ein Rückgang der Wiederholerquote Thüringens um 0,8 Prozentpunkte beobachten. Damit sinkt sie weniger stark als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 1,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 8 im Anhang) und ist im Zeitreihenverlauf meist kleiner als der Ländermittelwert (Ausnahme: 2007/08 gleiche Ausprägung beider Werte).

Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe

Thüringen wird bezüglich des Indikators zum Wechsel zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schulartwechselverhältnis) häufig der mittleren Gruppe zugeordnet. 2005/06 sowie 2007/08 und 2008/09 gehört das Land der oberen Ländergruppe an.

Das Schulartwechselverhältnis Thüringens liegt 2002/03 bei 3,8 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel und sinkt danach tendenziell (aber schwankend) bis 2007/08. Hier wird ein Wert von 2,0 Abwärtswechseln auf jeden Aufwärtswechsel erreicht, was auch der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe ist. Anschließend steigt der Wert bis zum Zeitreihenende tendenziell und liegt 2014/15 bei 6,4 Abwärtswechseln auf jeden Aufwärtswechsel. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt der Verhältniswert Thüringens über die Zeitreihe hinweg tendenziell an, was im Gegensatz zum mittleren Verhältniswert aller Bundesländer steht, der tendenziell sinkt (vgl. Tab. 9 im Anhang). Allerdings ist die Anzahl der Abwärts- auf jeden Aufwärtswechsel in Thüringen meist kleiner als der mittlere Verhältniswert aller Bundesländer, wobei sich dies am Zeitreihenende (2012/13 und 2014/15) tendenziell ändert.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Thüringen wird beim Blick auf die Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss (Anteil Neuzugänge Duales System) meist in der mittleren Gruppe verortet, wechselt allerdings 2010 einmal in die untere Gruppe.

Der Anteil der Neuzugänge in das Duale System steigt zunächst an: von 41,4 Prozent im Jahr 2005 auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 46,1 Prozent im Jahr 2007. Danach schwankt er im Zeitreihenverlauf zwischen fast 36 Prozent (2010) und fast 46 Prozent (2008). 2014 liegt er schließlich bei 41,6 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Verlauf der Zeitreihe wenig dynamisch (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt der Anteil der Neuzugänge in das Duale System in Thüringen über die Zeitreihe hinweg um 0,2 Prozentpunkte und unterscheidet sich damit von der Entwicklung des Ländermittelwerts, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,7 Prozentpunkte, vgl. Tab. 10 im Anhang). Allerdings ist er fast immer kleiner als der Ländermittelwert (Ausnahme: 2012). Am Zeitreihenende bleibt er am wenigsten hinter dem Ländermittelwert zurück, wobei der Abstand der Werte in diesem Jahr 0,6 Prozentpunkte beträgt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Durchlässigkeit des Schulsystems Thüringens seit 2002

In der Dimension Durchlässigkeit gehört Thüringen vorwiegend der mittleren Gruppe an. Dabei entwickeln sich die Anteilswerte zweier Indikatoren (Schulartwechselerhältnis und Anteil Neuzugänge Duales System) des Landes gegensätzlich zum Bundestrend. Betrachtet man die Wiederholerquoten, kann sich Thüringen aufgrund sinkender Werte zwischenzeitlich in die obere Ländergruppe verbessern. Allerdings kann die sinkende Tendenz der Quote nicht im gesamten Zeitreihenverlauf erhalten werden, was am Zeitreihenende zu einem Wechsel von der oberen zurück in die mittlere Gruppe führt.

Zur Kompetenzförderung des Schulsystems Thüringens

In dieser Dimension werden die Leistungen der Schulsysteme hinsichtlich einer Ausschöpfung »sämtlicher Potentiale von Schülerinnen und Schülern« (Berke-meyer et al. 2012: 29) betrachtet. Berücksichtigt wurden Studien, die Aufschluss über die Kompetenzstände der Schüler Deutschlands im Bereich Lesen und Mathematik (Primar- und Sekundarstufe I) geben. Folgende Indikatoren werden in die Betrachtung einbezogen: die Mittelwerte der erreichten Testleistungen, das Maß der Standardabweichung (SD), welches angibt, wie stark die Leistungen um diesen Mittelwert streuen, die Differenzen in den Testleistungen zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen sowie zwischen Schülern mit und ohne

Migrationshintergrund (vgl. Tab. 63). Wir beschränken die Ergebnisdarstellung auf das relative Maß der Zuordnung zu den Ländergruppen auf Basis der Studienergebnisse des jeweiligen Landes, da eine direkte Vergleichbarkeit der Studien nicht gegeben ist (siehe für nähere Erläuterungen Kapitel 5 »Methode und Darstellung«). Aus dieser Aufbereitungsform folgt, dass aus den Ergebnissen keine Aussagen über Entwicklungen der Kompetenzstände oder weiterer kompetenzbezogener Merkmale der Schülerschaften der Länder abgeleitet werden können.

Thüringen kann mit Ausnahme des Indikators zu Migration und Kompetenz hinsichtlich der betrachteten Indikatoren häufig der oberen Ländergruppe zugeordnet werden.

Tabelle 63: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Thüringens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)

Studie	Mittelwert Testleistungen	Leistungsstreuung (SD)	soziale Herkunft und Kompetenz	Migration und Kompetenz
Primarstufe Lesekompetenz				
IGLU-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2011				
Primarstufe Mathematische Kompetenz				
IQB-Ländervergleich 2011				
Sekundarstufe I Lesekompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2009				
IQB-Bildungstrend 2015				
Sekundarstufe I Mathematische Kompetenz				
PISA-E 2000				
PISA-E 2003				
PISA-E 2006				
IQB-Ländervergleich 2012				

obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe	Daten nicht angegeben
--------------	-----------------	---------------	-----------------------

Quellen und Anmerkungen: Tabellen 15 bis 22 im Anhang

Erreichte Mittelwerte und Leistungsstreuungen in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

Die von Thüringer Schülern erreichten mittleren Testleistungen führen für die herangezogenen Studien der Primarstufe überwiegend zu einer Zuordnung zur oberen Ländergruppe. Die mittlere Testleistung in der Sekundarstufe für die Be-

reiche Lesekompetenz und Mathematik bedingt fast durchweg Zuordnungen zur oberen Ländergruppe mit vergleichsweise hohen Kompetenzständen; lediglich hinsichtlich der Studie PISA-E 2000 erfolgt die Zuordnung zur mittleren Gruppe.

Auch bezogen auf die Streuungen der Leistung ergibt sich eine Zuordnung überwiegend zur oberen Gruppe. In den Untersuchungen der Primarstufe erfolgt die Zuordnung durchweg zur oberen Gruppe. In den auf die Sekundarstufe bezogenen Kompetenzerhebungen im Bereich Lesen liegen die Leistungsstreuungen innerhalb der untersuchten Schülergruppen überwiegend im Bereich der mittleren Ländergruppe, im Bereich Mathematik überwiegend im Bereich der oberen Ländergruppe.

Differenzen in den Kompetenzständen angesichts des sozialen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes

Auch bezogen auf den Indikator, der Aufschluss über Unterschiede in den ermittelten Kompetenzständen unter Berücksichtigung von Merkmalen der sozialen Herkunft innerhalb der getesteten Schülergruppen gibt, weist Thüringen überwiegend Differenzwerte zwischen Schülerinnen und Schülern mit eher hohem und eher geringem Sozialstatus auf, die eine Zuordnung zur mittleren Ländergruppe bedingen. In Bezug auf die restlichen Studien erfolgen die Zuordnungen aufgrund der gemessenen Differenzen zwischen den Sozialgruppen zur oberen Ländergruppe.

Nur zwei Studien (IGLU-E 2006 und IQB-Bildungstrend 2015) weisen für Thüringen spezifische Daten für die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund aus. Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in der Primarstufe (IGLU-E 2006) führen zu einer Zuordnung zur unteren, in der Sekundarstufe (IQB-Bildungstrend 2015) zur mittleren Ländergruppe.

Zusammenfassung zur Kompetenzförderung des Landes Thüringen auf Basis der herangezogenen Leistungsvergleichsuntersuchungen

Im Ergebnis steht mit Blick auf die Kompetenzförderung Thüringens eine über alle Indikatoren, Schulstufen und Kompetenzbereiche gegenüber den anderen Ländern überaus häufige Zuordnung zur oberen Ländergruppe. Vergleichsweise hohe Kompetenzmittelwerte der untersuchten Schülerstichproben sind dabei hervorzuheben, ebenso die häufig vergleichsweise geringen Streuungswerte bzw. die geringen und mittleren Differenzen zwischen den oberen und unteren sozialen Herkunftsgruppen hinsichtlich ihrer Kompetenzstände.

Zur Zertifikatsvergabe des Schulsystems Thüringens

In dieser Dimension wird auf die »Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind« (Berkemeyer et al. 2012: 29) der Schulsysteme fokussiert. Dabei werden insgesamt vier Indikatoren berücksichtigt: der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.), der Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.), die Anteile an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) und die Anteile an ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler).

Dabei wird Thüringen in Bezug auf drei Indikatoren (Hochschulreifequote allg., Hochschulreifequote allg. und berufl. und Abgängerquote) fast immer in der mittleren Gruppe verortet. Beim Indikator zu den ausländischen Abgängern ohne Hauptschulabschluss kann das Land fast durchgehend der oberen Gruppe zugeordnet werden.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

Thüringen wird im Hinblick auf den Indikator zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen (Hochschulreifequote allg.) durchgängig in der mittleren Gruppe verortet.

Die Hochschulreifequote steigt zunächst tendenziell an: von 24,9 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert im Hinblick auf die landesinterne Zeitreihe dieses Indikators von 35,5 Prozent im Abgangsjahr 2014. Dabei steigen insbesondere die Quoten von 2006 bis 2009 und von 2012 bis 2014 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt die Hochschulreifequote über die Zeitreihe hinweg um 10,7 Prozentpunkte und damit in ähnlicher Höhe wie der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 10,1 Prozentpunkte, vgl. Tab. 11 im Anhang). Beide Werte sind auch im Verlauf der Zeitreihe immer annähernd gleich groß.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Thüringen wird hinsichtlich des Indikators zum Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Hochschulreifequote allg. und berufl.) konsequent in der mittleren Gruppe verortet.

Diese Quote steigt tendenziell an: von 34,1 Prozent (Abgangsjahr 2002) auf den maximalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators von 49,9 Prozent im Abgangsjahr 2014. Dabei steigen die Werte von 2006 bis 2009 dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt die Quote über die Zeitreihe hinweg um 15,8 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtzuwachs 13,8 Prozentpunkte, vgl. Tab. 12 im Anhang). Allerdings ist der Wert Thürin-

gens im Zeitreihenverlauf immer kleiner als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte zwischen 0,1 (2008) und 5,2 (2011) Prozentpunkte liegt.

Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Bezogen auf den Indikator, der Auskunft über den Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) gibt, wird Thüringen im ersten Betrachtungsjahr (2002) der unteren Gruppe zugeordnet und wechselt anschließend stabil in die mittlere Gruppe.

Die Abgängerquote sinkt zunächst tendenziell: von 11,6 Prozent (2002) bis auf 6,8 Prozent (2012), was auch den minimalen Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators darstellt. Anschließend steigt sie zunächst auf 7,7 Prozent (2013) und fällt dann wieder bis auf 7,2 Prozent (2014). Dabei entwickeln sich insbesondere die sinkenden Werte am Zeitreihenanfang (2003 bis 2005) dynamischer (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt sinkt die Abgängerquote über die Zeitreihe hinweg um 4,4 Prozentpunkte und damit etwas deutlicher als der Ländermittelwert (Gesamtrückgang 3,3 Prozentpunkte, vgl. Tab. 13 im Anhang). Allerdings ist er am Zeitreihenende aufgrund der steigenden Werte größer als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte aber unter einem Prozentpunkt liegt.

Ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Hinsichtlich des Indikators zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler) wird Thüringen fast durchgehend in der oberen Gruppe verortet. 2013 wechselt das Land einmalig in die mittlere Gruppe.

Die Quote der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss liegt 2002 bei 6,5 Prozent und sinkt anschließend bis auf 4,8 Prozent (2004, auch 2007), was auch der minimale Wert der landesinternen Zeitreihe dieses Indikators ist. Von 2008 bis 2012 liegt die Quote der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss zwischen 4,9 Prozent (2008) und 6,3 Prozent (2012). In den letzten zwei Betrachtungsjahren liegt der Wert deutlich höher: 2013 bei 13,0 Prozent und 2014 bei 10,0 Prozent. Dabei entwickeln sich die Werte im Zeitreihenverlauf wenig dynamisch (vgl. Tab. 39 im Anhang). Insgesamt steigt die Quote der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss über die Zeitreihe hinweg um 3,5 Prozentpunkte und entwickelt sich damit gegensätzlich zum Ländermittelwert, der tendenziell sinkt (Gesamtrückgang 1,0 Prozentpunkte, vgl. Tab. 14 im Anhang). Allerdings ist er fast im gesamten Zeitreihenverlauf kleiner (Ausnahme: 2013) als der Ländermittelwert, wobei der Abstand der Werte im Verlauf der Zeitreihe sinkt.

Zusammenfassung zur Entwicklung der Zertifikatsvergabe des Schulsystems Thüringens seit 2002

In der Dimension Zertifikatsvergabe gehört Thüringen bezogen auf die Indikatoren zu den Hochschulreifequoten (Hochschulreifequote allg. und Hochschulreifequote allg. und berufl.) durchgehend der mittleren Gruppe an. Auch hinsichtlich der Abgänger ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote) ist dies nach einmaliger Zuordnung zur unteren Gruppe am Zeitreihenbeginn der Fall. Dieser Indikator, genau wie der Indikator zu den ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss (Abgängerquote ausl. Schüler), zeigt in Thüringen am Zeitreihenende steigende Anteilswerte, wodurch der Trend zu sinkenden Anteilswerten, der sonst hinsichtlich dieser Indikatoren in Thüringen vorherrscht, unterbrochen wird. Mit Blick auf die ausländischen Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss befindet sich Thüringen aber bis auf 2013 immer in der oberen Ländergruppe.

Schulsystementwicklung Thüringens seit 2002 – Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Gemessen an den Veränderungen der jeweiligen indikatorenbezogenen Ländermittelwerte, ist in Thüringen im Beobachtungszeitraum aufgrund deutlicherer Negativabweichungen vom allgemeinen Trend der Bundesländer bezogen auf den Indikator Ganztagschulanteil (Integrationskraft) eine verminderte Dynamik zu beobachten, die am Zeitreihenende (ab 2013/14) zu einem Wechsel des Landes von der oberen in die mittlere Gruppe führt. Neben diesem Indikator weist das Bundesland auch bezogen auf das Schulartwechselverhältnis (Durchlässigkeit) sowie die Abgängerquote der ausländischen Schüler (Zertifikatsvergabe) Negativabweichungen vom allgemeinen Ländertrend auf, wobei in beiden Indikatoren auch die formulierte gerechtigkeits-theoretische Erwartung an die Systementwicklung (vgl. Kap. 5 Tab. 3) nicht erfüllt werden konnte. Sowohl die Anzahl der Abwärtswechsel je Aufwärtswechsel als auch die Quote der ausländischen Abgänger ohne Abschluss nehmen zu anstatt – wie gerechtigkeits-theoretisch zu erwarten ist – ab. Allerdings wird Thüringen trotz dieses Negativtrends bezogen auf die Abgängerquote der ausländischen Schüler fast durchgehend der oberen Ländergruppe (Ausnahme: 2013) zugeordnet.

Eine erhöhte Modernisierungsdynamik ist dem Schulsystem Thüringens aufgrund deutlicherer Positivabweichungen von der Veränderung des jeweiligen Ländermittelwerts bezogen auf die Indikatoren Förderquote und Exklusionsquote sowie die Abgängerquote zu attestieren. Zudem weist das Land bezogen auf den Ganztagschüleranteil (Integrationskraft) eine stabil positive relative Position im Spektrum aller Bundesländer auf. Als positiv ist weiterhin die häufige Verortung des Landes in der oberen Ländergruppe in der Dimension Kompetenzförderung hervorzuheben.

Entsprechend dieser Zwischenbilanz zur Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 auf Grundlage der herangezogenen Indikatoren zeigen sich für das Schulsystem Thüringens somit einige Optionen für die Modernisierung. Insbesondere ist auch der Bereich der Kompetenzentwicklung im Auge zu behalten, da die Daten des IQB-Bildungstrends 2015 eine Zunahme der Leistungsstreuung sowie angewachsene Disparitäten im Leistungsstand hinsichtlich des sozioökonomischen und migrationsspezifischen Hintergrundes zeigen. Die angesprochenen Punkte könnten die weiteren Diskussionen um eine auf chancengerechte Verhältnisse abzielende Schulsystementwicklung in Thüringen anleiten.

IV Vertiefende Analyse zur Schulsystementwicklung und Diskussion ihrer indikatorenbasierten Beobachtbarkeit

8. Hinweise auf die Bedeutung institutionellen Wandels für die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen: Ausgewählte Fallanalysen zum schulrechtlichen Wandel am Beispiel der sonderpädagogischen Förderung

Einleitung

Die in den Kapiteln zuvor behandelten indikatorenbasierten Betrachtungen sind eine geeignete Beobachtungsform, um die Konturen der allgemeinen und länderspezifischen Schulsystementwicklung seit dem Jahr 2002 nachzuzeichnen. Dabei beförderte die Form der auf statistischen Daten rekurrierenden Beobachtung drei globale Befunde zutage (vgl. auch Kap. 6 und 7):

- Häufig kann eine generelle Entwicklungsrichtung der Schulsystementwicklung angenommen werden, die mindestens die Mehrzahl der Bundesländer betrifft.
- Tempo und Intensität der Schulsystementwicklung unterscheiden sich von Land zu Land, sodass sich die Differenzen zwischen den Ländern bisweilen vergrößern.
- Einzelne Bundesländer lassen zu bestimmten Zeitpunkten Ablösungen von der generellen Entwicklungsrichtung erkennen, die sich als empirisch identifizierbare Pfadwechsel zeigen.

Wissenschaftlich besehen erwecken gerade auch die »Pfadwechsel«, die – bezogen auf die Indikatoren – in den Richtungsänderungen der Wertefolgen erkennbar werden, ein gesteigertes Interesse, da das Ausscheren aus dem allgemeinen (»evolutionären«) Modus der Entwicklung und des Wandels erklärungsbedürftig erscheint. Solche Abweichungen, die zunächst als punktuelle Ereignisse aufscheinen und sich im weiteren Verlauf verfestigen, sind als Aufforderung zu verstehen, sich der hier manifestierenden Kontingenz der Möglichkeiten in ihren Verursachungszusammenhängen analytisch zu nähern, um zu einem erweiterten Verständnis über Bedingungen

und Systematik von Wandel und Entwicklung zu gelangen. Aus der Perspektive eines indikatorenförmig operierenden Schulsystemmonitorings wie dem Chancenspiegel lässt sich die skizzierte Aufforderung in Form einer Fragestellung konkretisieren:

Welche Faktoren und Mechanismen stehen in einem Zusammenhang mit den Ausprägungen und möglichen Richtungswechseln der Indikatoren(-verläufe) und wie lassen diese sich in nachvollziehbarer Art und Weise gewinnen, um so das primär auf Deskriptionen eingegrenzte Leistungsspektrum eines Schulsystemmonitorings zumindest ansatzweise um erklärende Momente zu erweitern?

Nachfolgend möchten wir Optionen aufzeigen, wie die sich hieraus ergebenden Aufgaben – vor allem den zweiten Teil der Frage nach den methodisch-konzeptionellen Erweiterungen betreffend – produktiv aufgegriffen werden können. Wie sich herausstellen wird, kann ein solcher Arbeitsschritt mit größeren recherchebezogenen und analytischen Aufwänden verbunden sein, gleichsam aber zu deutlichen Erkenntnisgewinnen führen. Für den Kontext des Chancenspiegels werden damit zwei Absichten zugleich verfolgt:

- einen Vorschlag zur Anreicherung des methodischen Beobachtungsinventars zu unterbreiten (methodische Absicht) und
- das mit der Zeitreihendarstellung als zentral markierte und theoretisch spezifizierte Thema des Wandels und der Entwicklung von Schulsystemen im Medium einer gegenstandsbezogenen Analyse an die indikatorenförmige Beobachtung rückzubinden (theoretische Absicht).

Diese Punkte verknüpfend betrachtet, lässt sich dieser konzeptionelle wie analytische Schritt, analog zu den Ausführungen im Kapitel 9, als methodologischer Beitrag zum Schulsystemmonitoring allgemein verstehen. Wie am Ende des Kapitels exemplarisch am Beispiel des Chancenspiegels gezeigt werden kann, bieten theoretische Konzepte (wie für den Chancenspiegel vorgeschlagen, siehe Kap. 2 bis 4) hierfür die notwendigen Fundamente. Dies umso mehr, da wir nachfolgend nach Korrespondenzen zwischen den mittels der Indikatoren erkennbaren Veränderungen und institutionellen Aspekten des Wandels von Schulsystemen fragen.

Theoretische Vorarbeiten zur Bedeutung institutionellen Wandels für die Indikatoren zur Messung der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme

Da die Gründe für die spezifischen Ausprägungen und Veränderungsverläufe der vom Chancenspiegel verwendeten Indikatoren mannigfaltig sein können, erleichtert es die Orientierung der Suchbewegung, auf theoretische Fundamente zurückzugreifen. Der Chancenspiegel basiert neben der gerechtigkeitstheoretischen Anbindung auf Ansätzen, vor deren Hintergrund die Schulsysteme der Länder in ihrer System-

haftigkeit, gesellschaftlichen Einbettung und institutionellen Konfigurierung erfahrbar werden. Hieraus folgt die leitende Annahme, dass Systementwicklungen und Indikatorenausprägungen nicht allein als Produkt individueller Bildungs- oder Steuerungsentscheidungen (je nach Indikator) verstanden werden können, sondern vielmehr aus dem Zusammenspiel der institutionalisierten Ordnungsmomente, also etwa Regelungsstrukturen oder normativen Orientierungsmustern, erklärbar werden. Oder ganz konkret: Ob ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichtet wird oder eine gesonderte Förderschule besucht, erklärt sich nicht allein aus dem Willen und den Überlegungen der Eltern respektive des Schülers, sondern ist abhängig von den strukturellen Kapazitäten für inklusive Beschulung sowie den Regelungen über Zugangschancen zu einem spezifischen Förderort, die von schulischer und administrativer Seite repräsentiert und moderiert werden.

Dieses Beispiel verdeutlicht bereits, dass die von uns verwendeten Indikatoren (nicht alle gleichermaßen) zuweilen einen komplexen sozialen Entstehungszusammenhang widerspiegeln. Mehrere Akteure mit verschiedenen Gestaltungs- und Einwirkungsmöglichkeiten sind in die Prozesse involviert und bestimmen das über die Indikatoren sichtbar werdende Ergebnis (z. B. Anteil der exklusiv beschulten Schüler) mit. Um einen solchen sozialen Zusammenhang dezidiert und präziser beschreiben zu können, sind theoretische Hilfsmittel hinzuzuziehen, möchte man nicht wahllos auf alltagstheoretisch naheliegende »Stellschrauben« abstellen.

Als anschlussfähig an diese zunächst ungeprüften Gedanken erscheinen beispielsweise die theoretischen Beiträge aus Uwe Schimanks akteurtheoretischer Soziologie (Schimank 2010). Er erläutert darin das reziproke Verhältnis von Handlungen und Strukturen und plädiert dafür, soziale Strukturen und ihre Dynamiken als Effekte handelnden Zusammenwirkens zu begreifen. Dieser Hinweis schärft die Aufmerksamkeit dafür, dass soziale Strukturen nicht unabhängig von Akteuren und deren Handlungen existieren, sondern dass auf sie Bezug genommen werden muss, damit sie fortlaufend handlungspraktische Geltung erlangen. Folgt man Schimanks Soziologie, der zufolge soziales Handeln immer in Konstellationen von Akteuren vollzogen wird, die Intentionen der Akteure aufeinander abzustimmen sind und sie zur Befriedigung dieser Koordinationsbedarfe orientierende Referenzen der Handlung und Abstimmung benötigen, wird die handlungsrelevante Bedeutung existierender Strukturen leicht ersichtlich.

Dieses hier nur knapp umrissene begriffliche Instrumentarium bietet verschiedene Anknüpfungspunkte, um ein vertieftes Verständnis der von uns verwendeten Indikatoren zu erlangen. Diese beschreiben auf Basis von statistischen Daten ein Phänomen, das für einen bestimmten Zeitpunkt oder größere Zeiträume soziale Verhältnisse widerspiegelt. Unabhängig von der Beschaffenheit des jeweiligen Indikators kann immer davon ausgegangen werden, dass das dargestellte Phänomen aus den Interaktionen verschiedener Akteure (z. B. Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Einzelschule/Schulleitung, Administration) unter bestimmten strukturellen Bedingungen hervorgeht. Vor diesem Hintergrund möchten wir die verwendeten Indikatoren als technische Hilfsmittel zur Beobachtung von strukturellen Effekten handelnden

Zusammenwirkens bestimmen. Die Indikatoren repräsentieren ihrerseits spezifische soziale Strukturen (z.B. Strukturen der Organisation, der Verteilung von Schülern im System oder der Anerkennung von Leistungen), die aus den Handlungen der Akteure und den wirkenden Strukturen hervorgehen.

Schimank (2010: 204 ff.) unterscheidet mehrere Arten von Strukturen, die in tatsächlichen Handlungssituationen immer als Konstellation von Strukturen (analog zu den Konstellationen von Akteuren) wirken. Aus der theoretischen Überlegung, dass Strukturen in Wechselwirkung mit anderen Strukturen stehen, und unserem Gedanken, dass die Indikatoren strukturelle Effekte handelnden Zusammenwirkens repräsentieren, leitet sich die Annahme ab, dass die Indikatoren bzw. die damit abgebildeten sozialen Phänomene ihrerseits von Strukturen beeinflusst sind.

Um dem Gehalt dieser Überlegungen (abseits intuitiver Plausibilitätsbekundungen) anhand von konkretem empirischem Material auf die Spur zu kommen, konzentrieren wir uns nachfolgend auf die Bedeutung der Strukturart »Erwartungsstruktur«, genauer: auf formale Erwartungsstrukturen, wie es etwa gesetzliche Bestimmungen sind. Der Einbezug dieser Gegenstandsebene ist zudem kompatibel mit dem oben herausgestellten Verständnis von Schulsystemen als institutionell konfigurierten Ordnungen. Aus der Darstellung der empirischen Indikatoren als Zeitreihen und der oben aufgeworfenen Frage, wie bestimmte Ausprägungen und Richtungswechsel zu erklären sind, erwächst das analytische Interesse, nach Korrespondenzen zwischen der Strukturebene »formale Institution/schulgesetzliche Grundlagen« und der strukturellen Effektebene »Indikator« zu suchen. Den hier vorgenommenen theoretischen Überlegungen folgend, sind formale Strukturen ein erklärendes Moment der vorgefundenen Indikatorenausprägungen.

Verwendungsweise des Schulrechts als Element der institutionellen Ordnung des Schulsystems im hiesigen Zusammenhang

Die Beschäftigung mit dem Schulrecht als Untersuchungsgegenstand ist auch außerhalb einer genuin rechtswissenschaftlich fundierten Bildungsforschung (Reuter 2014) nicht neu. Soweit wir sehen, können mindestens zwei Verwendungsweisen des Schulrechts in der Schul- und Bildungsforschung unterschieden werden:

- Schulrecht als empirischer Gegenstand, auf dessen Grundlage bestimmte Phänomene und größere Strukturen, wie der differenzielle Wandel von Schulsystemen (Helbig und Nikolai 2015) oder die rechtlichen Rahmenbedingungen der schulischen Leistungsbeurteilung (Bohl 2003), beschrieben werden
- die Transformation einzelner schulrechtlicher Regelungsaspekte in Form eines statistischen Parameters, die in variablenförmigen multivariaten Analysedesigns einen interessierenden Faktor zur Erklärung eines Effekts darstellen (Jähnen und Helbig 2015)

Wir weisen für unsere Zwecke dem Schulrecht einen analytischen Status zu, der zwischen diesen beiden Varianten anzusiedeln ist. Auch wir nutzen das Schulrecht als Quellenmaterial, allerdings weder als reine Beschreibungsgrundlage zu einem ausgewählten Problembereich noch als intervenierende Variable mit dem Anspruch, über Varianzanteile und Effektstärken das Zustandekommen eines Phänomens zu erhellen. Dagegen beziehen wir das Schulrecht als zweite Beobachtungsebene ein, die als eine zweite, zunächst rein formale Realität mit der komplexeren Realität der Indikatorenausprägungen und -veränderungen in einen Verweisungszusammenhang gestellt werden soll. Dies aber nur unidirektional: Wir fragen nach der Bedeutung der schulrechtlichen Ebene auf die Indikatorebene und nähern uns dieser deskriptiv an.

Wir entnehmen den schulrechtlichen Texten Regelungen über die zu beteiligten Akteure (Akteurskonstellationen) und Momente der Verfahrenskontrolle (Prozessstrukturen), für die ein Zusammenhang mit den Indikatoren, verstanden als Effekte strukturierten, handelnden Zusammenwirkens, angenommen wird (siehe unten). Angeleitet durch die oben aufgeführte Theorie, werden somit erste deskriptive Explorationen vorgenommen, die auf die Relevanz schulrechtlicher Bestimmungen für die Ausprägungen der Indikatoren hindeuten.

Im Sinne der in Anschluss an Schimank formulierten theoretischen Annahmen begreifen wir das Schulrecht als ein Element institutioneller Ordnungen, das Handeln anleitet und regelt, welches über Akteurshandeln erst seine praktische Relevanz erfährt und reproduziert wird sowie mit anderen Strukturmomenten, etwa sozialgruppenspezifischen Handlungsantrieben oder normativen Einstellungen, in Beziehung steht. Schulrechtlichen Regelungen ist also gemeinhin eine orientierende und ordnende Kraft zuzuschreiben. Inwiefern das Schulrecht als idealtypische Regulationsinstanz der Verteilung von Funktionen und Rechten die Akteurskonstellationen und ihr handelndes Zusammenwirken im Rahmen von Prozessstrukturen, die mit den Indikatoren im Zusammenhang zu sehen sind, ordnet, möchten wir im Folgenden andeuten.

Wir gehen vor dem Hintergrund der Überlegungen Schimanks (2010) davon aus, dass gesetzliche Regelungen für alle im schulischen Kontext Handelnden (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, sonderpädagogische Fachkräfte, Schulärzte, Schulpsychologinnen, Schulsozialarbeiter, Mitarbeiterinnen des Schulamts etc.) als bindender Ermöglichungsrahmen wirken und ein bestimmtes Handeln wahrscheinlicher machen, diesem aber auch Grenzen setzen. Im Einklang mit jüngeren rechtswissenschaftlichen Positionen gestaltet das geltende Recht soziale Verhältnisse aber nicht allein, sondern der institutionellen Struktur der Felder, die rechtlich reguliert werden sollen, ist stets Aufmerksamkeit zu widmen (Trute, Kühlers und Pilniok 2007).

Nicht in den Blick nehmen können wir mit unserem hier verfolgten Ansatz die tatsächliche Handlungspraxis rund um die sonderpädagogische Förderung vor Ort oder das Handeln einzelner Pädagoginnen und Pädagogen in der Umsetzung sonderpädagogischer Förderung (als Fallbeispiel) – genauso wenig wie die Orien-

tierungsmuster der Akteure bei Entscheidungen, die vor, in und nach dem Feststellungsprozess getroffen werden müssen. Eine Untersuchung wie die vorliegende muss sich also bewusst sein, dass sie nur einen Teil eines komplexen Bedingungsgefüges sichtbar machen kann, der das Handeln von Akteuren beeinflusst. Allerdings können angesichts etwaiger, in den Rechtstexten gefundener Differenzen hinsichtlich der Akteursgefüge sowie der Regelungen zu den ablaufenden Prozessen typische Ordnungsmuster herausgearbeitet werden, die auf divergierende Einfluss- und Kontrollchancen auf das handelnde Zusammenwirken hinweisen.

Untersuchungsgegenstand, Fallauswahl, Datenmaterial und methodisches Vorgehen

Da wir die hier präsentierten Untersuchungsschritte lediglich als explorative Vorarbeiten in methodologischer Absicht begreifen, begrenzen wir das weit aufgespannte Themenspektrum des Chancenspiegels auf einen Teilbereich der Dimension Integrationskraft: die Regelungen zu Verfahrensweisen im Feld sonderpädagogischer Förderung in den Ländern. In dieser Dimension Integrationskraft werden folgende Indikatoren verwendet, die Auskunft über den Bereich sonderpädagogischer Förderung geben: die Förderquote, der Inklusionsanteil und die Exklusionsquote. Wir haben den Aspekt der Integrationskraft gewählt, da die Ausprägungen der Indikatoren über die Zeit auffällig unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Ländern offenbaren. Diese betreffen nicht nur die Stärke der Wertveränderungen, sondern auch die Richtungen (Zuwächse und Abnahmen der Werte). Womöglich mit diesem Entwicklungsverlauf korreliert, haben das Feld der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 (BMAS 2011) und die Diskussion um inklusive Schulsysteme so neue Impulse der rechtlichen Re-Regulierung erfahren, wodurch sich interessante Analyseperspektiven ergeben.

Für die Auswahl der Schulsysteme, die bezüglich der Indikatoren Förderquote, Inklusionsanteil und Exklusionsquote besondere Werte und Verlaufsmuster aufweisen, wurde nach Regelmäßigkeiten in den Wertefolgen gesucht, die nicht nur punktuell vorkommen, sondern zumindest über einige Jahre hinweg aufzufinden sind: »moderate« und »stärkere« Zunahme und Abnahme der Werte bezogen auf die drei Indikatoren in mindestens drei aufeinanderfolgenden Jahren oder in vier von fünf aufeinanderfolgenden Jahren (vgl. Kap. 5). Auf diese Weise wurden für jeden Indikator Gruppen aus Ländern gebildet, die ähnliche Muster im Zeitverlauf aufweisen. Länder, die eine gesteigerte Dynamik in allen drei Indikatoren aufweisen und kontrastive Muster zeigen, haben wir in die Auswahl aufgenommen:

Tabelle 64: Muster im zeitlichen Verlauf der Kennwerte Förderquote, Inklusionsanteil und Exklusionsquote von 2002/03 bis 2014/15

Förderquote	Inklusionsanteil	Exklusionsquote
Fälle, in denen die Förderquote im späteren Betrachtungszeitraum stärker sinkt	Fälle, in denen die Inklusionsquote ab dem mittleren Betrachtungszeitraum stärker steigt	Fälle, in denen die Exklusionsquote ab dem mittleren Betrachtungszeitraum sinkt
Fälle, in denen die Förderquote im früheren Betrachtungszeitraum stärker steigt	Fälle, in denen die Inklusionsquote erst im späteren Betrachtungszeitraum stärker steigt	Fälle, in denen die Exklusionsquote im früheren Betrachtungszeitraum zunächst steigt und erst ab dem mittleren Betrachtungszeitraum sinkt
Fälle, in denen die Förderquote im späteren Betrachtungszeitraum stärker steigt		

Tabelle 65: Ausgewählte Fälle und ihre Zuordnungsmuster

Bundesland	Förderquote	Inklusionsanteil	Exklusionsquote
Bremen			
Hamburg			
Mecklenburg-Vorpommern			
Nordrhein-Westfalen			
Thüringen			

Die ausgewählten Länder zeigen eine Bandbreite verschiedener empirisch gewonnener Falltypen, die sicherlich nicht erschöpfend ist, aber für unsere Zwecke ein ausreichendes Maß an Optionen der Kontrastierung bereithält. Die Spezifika der Falltypen sind wie folgt zu skizzieren:

- Bremen: deutliches Absinken der Förderquote ab der Mitte des Beobachtungszeitraums; deutlicher Zuwachs des Inklusionsanteils ab der Mitte des Beobachtungszeitraums; deutliches Absinken der Exklusionsquote ab der Mitte des Beobachtungszeitraums
- Hamburg: deutlicher Zuwachs der Förderquote ab der Mitte des Beobachtungszeitraums; deutlicher Zuwachs des Inklusionsanteils ab der Mitte des Beobachtungszeitraums; deutliches Absinken der Exklusionsquote ab der Mitte des Beobachtungszeitraums
- Mecklenburg-Vorpommern: deutlicher Zuwachs der Förderquote bis zur Mitte des Beobachtungszeitraums und danach relative Konstanz auf hohem Ausprägungsniveau; durchgängige Wertzunahme bezogen auf den Inklusionsanteil über den gesamten Beobachtungszeitraum; deutlicher Anstieg der Exklusionsquote bis zur Mitte des Beobachtungszeitraums und anschließend stärkeres Absinken

- Nordrhein-Westfalen: durchgängige Wertzunahme bezogen auf die Förderquote über den gesamten Beobachtungszeitraum; durchgängige Wertzunahme bezogen auf den Inklusionsanteil über den gesamten Beobachtungszeitraum bei deutlicheren Zuwächsen in den jüngeren Jahren; moderater Anstieg der Exklusionsquote bis zur Mitte des Beobachtungszeitraums und folgendes moderates Absinken
- Thüringen: deutliches und durchgängiges Absinken der Förderquote ab der Mitte des Beobachtungszeitraums; durchgängiger, aber zumeist eher moderater Zuwachs des Inklusionsanteils; bereits relativ früh einsetzendes stärkeres Absinken der Exklusionsquote

Wie sich herausstellt, weisen die Länder sowohl Divergenzen als auch Konvergenzen hinsichtlich der Wertefolgen und der Intensität der Veränderungen auf. Bremen und Thüringen beispielsweise zeichnen sich gegenüber den anderen Ländern über die sinkende Förderquote aus; in einigen Ländern, wie etwa Hamburg, erhöht sich der Inklusionsanteil erst in späteren Jahren; Bremen und Thüringen können die Exklusionsquote relativ stark senken. So ist festzuhalten, dass die Veränderungen der Wertefolgen, bezogen auf die Indikatoren, nicht zwangsläufig miteinander einhergehen, sondern typische Pfade eingeschlagen werden, die bisweilen auch zeitlich versetzt ihren Ausgangspunkt nehmen. Die diesen Pfaden unterliegende institutionelle Konfiguration der Akteurskonstellationen und Prozessstrukturen steht hier im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Als Datenmaterial ziehen wir, wie angekündigt, schulrechtliche Dokumente heran. Das deutsche Schulrecht ist in mehrere Hierarchieebenen gegliedert und setzt sich aus den Verfassungsrechten des Bundes und der Länder, den landesspezifischen Gesetzen und Rechtsverordnungen sowie aus Verwaltungsvorschriften wie Erlassen oder Richtlinien der Länder zusammen (Avenarius und Füssel 2010; Helbig und Nikolai 2015). Beschlüsse und Leitlinien der Kultusministerkonferenz haben keine unmittelbare Rechtswirkung; sie müssen erst durch die Parlamente der Länder im Landesrecht verankert werden.

Unser Untersuchungsmaterial besteht aus Rechtsnormen auf der Ebene der Gesetze und Rechtsverordnungen. Diese schulrechtlichen Normenebenen sind relativ leicht zugänglich und beinhalten die grundlegenden Bestimmungen zur Regelung der sozialen Verhältnisse des Schulsystems außerhalb der Bildungsadministration. Auf Gesetzesebene werden Fragen der Organisation und Gestaltung des Schulwesens in den Ländern geregelt. Dies geschieht zumeist im Schulgesetz, in manchen Bundesländern wird dieses aber auch durch weitere Gesetze ergänzt. Gesetze sind parlamentarisch bestätigte, allgemein verbindliche Rechtsnormen, die Rechte und Pflichten für Bürger und juristische Personen begründen (Luthe 2003: 66). Rechtsverordnungen dagegen sind Rechtsnormen unterhalb förmlicher Gesetze und werden von Organen der Exekutive erlassen. Sie sind flexibler in der Änderbarkeit und enthalten zumeist nähere Umsetzungs- und Ausgestaltungsdetails der allgemeiner gehaltenen gesetzlichen Vorgaben, haben aber dieselbe Rechtsverbindlichkeit. In

allen Bundesländern existieren Rechtsverordnungen zu verschiedenen Aspekten wie Versetzung, Schulabschlüssen oder Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung. Regelungen auf Ebene der Verwaltungsvorschriften dagegen sind für Bürger nicht rechtlich bindend (ebd.: 67). Es handelt sich hierbei vielmehr um Anweisungen der Exekutivspitzen an ihre nachgeordneten Behörden (ebd.).

Der zur Untersuchung herangezogene Dokumentenkörper besteht aus Rechtsnormen auf der Ebene der Gesetze und Rechtsverordnungen der ausgewählten Bundesländer im Zeitraum von 2000 bis 2016. Auf Gesetzesebene wurden alle Gesetze herangezogen, die Aspekte der Schule regeln (Schulgesetze und Förderschulgesetze). Auf Ebene der Rechtsverordnungen wurden alle Verordnungen herangezogen, die nach Ermächtigung durch das Schulgesetz die sonderpädagogische Förderung regeln (für eine Übersicht über alle herangezogenen Dokumente siehe Tab. 178 im Onlineanhang). Dokumente auf Ebene der Verwaltungsvorschriften wurden nicht einbezogen, da sie nicht veröffentlicht werden müssen und daher nicht in allen Fällen zur Verfügung stehen.

Anknüpfend an die skizzierten theoretischen Überlegungen, fokussiert unsere Dokumentensichtung und -systematisierung auf zwei Aspekte, die womöglich mit den zwischen den ausgewählten Ländern differierenden Wertverläufen (Ergebnisse bezogen auf die Indikatoren, verstanden als Effekte handelnden Zusammenwirkens) im Zusammenhang stehen:

- Akteurskonstellationen, die in diesem Rahmen handeln, denen also bestimmte Aufgaben (rechtlich vermittelt) zugewiesen werden und die somit durch Intentioninterferenzen miteinander verbunden sind
- Prozessstrukturen, die rund um das Thema »sonderpädagogische Förderung« gesetzlich geregelt sind und die quasi die »Ablaufstrukturen« hin zu einem bestimmten Ergebnis (sonderpädagogische Förderung ja/nein, Inklusion oder Exklusion ja/nein) ordnen und daher als Momente der Verfahrenskontrolle gelten können

In einem ersten Analyseschritt wurden alle aktuell gültigen Schulgesetze und Rechtsverordnungen gelesen und dabei die Paragraphen und Absätze extrahiert, die Regelungen zur sonderpädagogischen Förderung enthalten. Daraufhin wurden die Änderungshistorien der Gesetze und Rechtsverordnungen zurückgehend bis zur jeweils im Jahr 2000 gültigen Fassung nach Änderungen der relevanten Paragraphen durchsucht und diese ggf. extrahiert.

In einem zweiten Schritt wurden die so gesammelten Regelungen vergleichend entlang von drei induktiv aus den Dokumenten bestimmten Strukturmomenten des Prozesses und die zugehörigen Akteurskonstellationen unter Berücksichtigung des zeitlichen Verlaufs der gesetzlichen Änderungen zwischen 2000 und 2016 aufbereitet und tabellarisch dargestellt. Für jede Regelung ist so rekonstruierbar, seit wann sie gültig ist und wie der Aspekt zuvor, rückblickend bis zum Jahr 2000, geregelt war.

Im nächsten Schritt erfolgt die fallbasierte Nachzeichnung der Prozessstrukturen und Akteurskonstellationen entlang der Strukturmomente aus den gesetzlichen Regelungen heraus. Dabei werden insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der schulrechtlich fixierten strukturellen Momente des handelnden Zusammenwirkens zwischen Schulsystemen herausgearbeitet, denen wir moderierende Einflüsse auf die Ausprägungen der drei Indikatoren zum Bereich sonderpädagogischer Förderung zuschreiben.

Ergebnisse

Die Sichtung der Schulgesetze und anhängigen Rechtsverordnungen der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen zeigte, dass die Regelung des Prozesses zur Feststellung sonderpädagogischer Förderung in allen Ländern drei grundlegende Regelungsgegenstände hinsichtlich der Verfahrenskontrolle enthält. Diese Regelungsgegenstände lassen sich nochmals in Teilaspekte untergliedern, die ebenfalls in allen Ländern gesetzlich geregelt sind und Aufschluss über die jeweils beteiligten Akteurskonstellationen geben:

- I Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs
 - Initiierung eines Feststellungsverfahrens
 - Zeitpunkt der Antragstellung
- II Durchführung des Feststellungsverfahrens
 - Leitung des Feststellungsverfahrens
 - Beteiligte Akteure
- III Entscheidung über den Förderbedarf
 - Entscheidungsfindung über Förderbedarf, Förderschwerpunkt und Bildungsgang
 - Entscheidung über den Förderort

Die Auswertung schulrechtlicher Änderungen auf Ebene der Gesetze und Rechtsverordnungen zur sonderpädagogischen Förderung in den ausgewählten Schulsystemen zeigt, wie die rechtliche Regelung zentraler Aspekte des Feststellungsverfahrens ausgestaltet und organisiert wird. Dabei treten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zutage, die in Tabelle 66 nach den 09/2016 gültigen Gesetzen und Verordnungen überblicksartig dargestellt sind (eine ausführliche vergleichende Darstellung der Regelungsaspekte, die die Fundstellen in den Gesetzen und Verordnungen enthält, bietet Tab. 179 im Onlineanhang).

Tabelle 66: Schulrechtliche Fassung der betrachteten Regelungsgegenstände zur sonderpädagogischen Förderung (Stand: September 2016)

Regelungsaspekt	Bremen	Hamburg	Mecklenburg-Vorpommern	Nordrhein-Westfalen	Thüringen
I Eröffnung eines Feststellungsverfahrens: Initiierung eines Verfahrens	auf Antrag <ul style="list-style-type: none"> • der Schule • der Erziehungsberechtigten • durch Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde • »Beteiligung« Erziehungsberechtigte 	auf Antrag <ul style="list-style-type: none"> • der Sorgeberechtigten • bei gewünschtem Sonderschulbesuch • von Amts wegen (meist auf Veranlassung der Schule) • »Einbeziehung« Sorgeberechtigte 	auf Antrag <ul style="list-style-type: none"> • der Erziehungsberechtigten • der allgemeinen Schule • »Beratungsanspruch« Erziehungsberechtigte 	auf Antrag <ul style="list-style-type: none"> • der Erziehungsberechtigten • in Ausnahmefällen durch die Schule • »Beteiligung« Erziehungsberechtigte 	auf Antrag <ul style="list-style-type: none"> • der Schulleitung bzw. Leitung der Fördereinrichtung • »Rücksprache mit den Eltern«
I Eröffnung eines Feststellungsverfahrens: Zeitpunkt der Antragstellung	• im Förderbereich Lernen erst in Jahrgangsstufe 8	• bis Ende Jahrgangsstufe 7	• frühestens 6 Monate nach Feststellung des Verdachts	• bis Ende Jahrgangsstufe 6 • Förderbereich Lernen: mind. 3. Jahr Schuleingangsstufe	• Antrag jederzeit möglich
II Durchführung des Feststellungsverfahrens: Koordination und Leitung	Schulaufsichtsbehörde: Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ) und Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP)	Schulaufsichtsbehörde: Lernen, Sprache, soziale/ emotionale Entwicklung Delegation an Schule möglich; restliche Schwerpunkte: Delegation an Regionales Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) oder Sonderschule	Schulaufsichtsbehörde: Veranlassung über zentralen Diagnostischen Dienst prozessbegleitend in der allgemeinen Schule	Schulaufsichtsbehörde: Beauftragung einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer Lehrkraft der allgemeinen Schule	Schulaufsichtsbehörde: Delegation; Anforderung durch Schulleitung beim Mobilen Sonderpädagogischen Dienst oder bei Förderschule
II Durchführung des Feststellungsverfahrens: Welche Akteure müssen beteiligt werden?	<ul style="list-style-type: none"> • sonderpädagogische Fachkräfte • Schularzt • auf Wunsch der Erziehungsberechtigten: Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> • sonderpädagogische Fachkräfte • Schwerpunkte Hören, Sehen, körperl./motor. Entwicklung, Autismus: Schularzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologe, Schularzt und Diagnostiker des zentralen Diagnostischen Dienstes • zuständiger Schularzt • Koordinator Förderzentrum 	<ul style="list-style-type: none"> • sonderpädagogische Lehrkraft • Lehrkraft der allgemeinen Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderschullehrkraft oder sonderpädagogische Fachkräfte
II Durchführung des Feststellungsverfahrens: Welche Akteure können beteiligt werden?	<ul style="list-style-type: none"> • Schulpsychologe • »weitere Fachkräfte« • Übersetzer 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühförderstellen • sozialpädiatrisches Förderzentrum • Schularzt • Landesarzt für behinderte Menschen • Jugendamt 	<ul style="list-style-type: none"> • außerschulische Diagnostik und Beratungszentren • Schulpsychologe • Schularzt • »weitere Institutionen« 	<ul style="list-style-type: none"> • Schularzt • »weitere Fachkräfte oder Fachdienste« 	<ul style="list-style-type: none"> Im Widerspruchsfall: • Pädagogen abgebende und aufnehmende Einrichtung • Schularzt • Schulpsychologe
III Entscheidung über den Förderbedarf: <ul style="list-style-type: none"> • Förderschwerpunkt und Bildungsgang 	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde	Schulaufsichtsbehörde
III Entscheidung über den Förderbedarf: <ul style="list-style-type: none"> • Förderort 	<ul style="list-style-type: none"> • Recht auf Besuch allgemeiner Schule (2009) • Entscheidung Förderort: Schulaufsichtsbehörde 	<ul style="list-style-type: none"> • Recht auf Besuch allgemeiner Schule (2009) • Entscheidung Förderort: Schulaufsichtsbehörde 	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch allgemeiner Schule unter Vorbehalt (1996) • Elternwahlrecht unter Vorbehalt (2009) • letzte Entscheidung Schulaufsichtsbehörde 	<ul style="list-style-type: none"> • Recht auf Besuch allgemeiner Schule (2013) • Elternwahlrecht (2013) 	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch allgemeiner Schule unter Vorbehalt (1992) • Aufnahme in Gemeinsamen Unterricht: Entscheidung Schulaufsichtsbehörde (2004)

In allen untersuchten Ländern ist geregelt, welche Akteure die Eröffnung eines Feststellungsverfahrens initiieren können und in welchem zeitlichen Rahmen dies zu geschehen hat. Die Auswertung zeigt, dass derzeit in fast allen der untersuchten Schulsysteme der Antrag zur Verfahrenseröffnung von verschiedenen Akteuren gestellt werden kann. Die Erziehungsberechtigten sind in allen Ländern zu beteiligen. In Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern sind die möglichen Antragsteller Erziehungsberechtigte und Schule. Explizit genannt wird in Bremen und Hamburg auch die Schulaufsichtsbehörde als Initiatorin, wenn die Entwicklung eines Schülers oder einer Schülerin das Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nahelegt. Einzig Thüringen weist die Veranlassung des Verfahrens ausschließlich der Schulleitung der besuchten Schule zu. Nordrhein-Westfalen stärkt die Rolle der Erziehungsberechtigten am meisten, denn Schulen können hier nur noch ausnahmsweise Antragsteller sein.

Weiterhin zeigen sich teils deutliche Unterschiede hinsichtlich der Frage, in welchen Zeiträumen eine Antragstellung zur Verfahrenseinleitung erfolgen muss. Ohne jede zeitliche Einschränkung ist ein Antrag in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen möglich. In Bremen wird nach der jüngsten Rechtsverordnung von 2012 ein Antrag im Förderbereich Lernen frühestens in Jahrgangsstufe 8 gestellt, während in Hamburg seit 2012 gilt, dass Anträge generell nur bis zum Ende der Jahrgangsstufe 7 gestellt werden können, später nur in Ausnahmefällen. Auch Nordrhein-Westfalen schränkt seit 2014 ein: Ein Antrag im Bereich Lernen ist frühestens ab Jahrgangsstufe 3 zu stellen; generell sollen Anträge jedoch nicht später als bis zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe gestellt werden (eine Regelung, die auch die Vorgängerbestimmungen bereits kannten).

Weitere deutliche Unterschiede zeigen sich bei der Durchführung des Feststellungsverfahrens hinsichtlich der Fragen, wer das Verfahren koordiniert sowie kontrolliert und welche Akteure in welchem Umfang beteiligt werden müssen, sollen oder können. In allen Bundesländern ist die Schulaufsichtsbehörde die verantwortliche Institution allerdings delegiert sie die Koordination und Durchführung des Verfahrens in den untersuchten Ländern an unterschiedlich ausdifferenzierte nachgeordnete Institutionen. Drei der betrachteten Länder haben ihre Schulgesetze hinsichtlich Organisation und Gestaltung der sonderpädagogischen Förderung im Betrachtungszeitraum deutlich reformiert: Bremen im Jahr 2009 (Gesetz) und 2013 (zugehörige Rechtsverordnung), Hamburg 2009 (Gesetz) und 2012 (zugehörige Rechtsverordnung) und Nordrhein-Westfalen 2013 (Gesetz) und 2014 (zugehörige Rechtsverordnung).

Die Gesetzesänderungen gingen in Bremen und Hamburg mit dem Aufbau neuer Strukturen einher: Bremen schuf multiprofessionelle Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) an allgemeinen Schulen, die für alle Fragen der Förderung zuständig sind. Aus den vormaligen Förderzentren sind Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) hervorgegangen, die beraten und diagnostizieren sowie sonderpädagogische Förderung unter bestimmten Voraussetzungen auch durchführen. Diese beiden Institutionen koordinieren auch das Verfahren auf Fest-

stellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. In Hamburg wurden die Förderschulen 2012 in Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) überführt, die für umfassende Beratung und ein Unterrichtsangebot zuständig sind. Das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs kann die Schulaufsichtsbehörde in den Bereichen Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung an die Schule delegieren, in den restlichen Schwerpunkten an ReBBZs oder Sonderschulen, die es für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung weiterhin gibt. Sonderpädagogische Fachkräfte stellen in Hamburg laut gesetzlicher Regelung das sonderpädagogische Gutachten, doch dieses wird durch ein schulärztliches Gutachten ergänzt, bei Bedarf können weitere Professionen hinzugezogen werden.

In Mecklenburg-Vorpommern leiten die multiprofessionellen zentralen Diagnostischen Dienste das Verfahren und führen die Feststellungsdiagnostik durch. In Nordrhein-Westfalen wird der sonderpädagogische Förderbedarf ohne Beteiligung weiterer Professionen von Pädagogen der allgemeinen Schule gemeinsam mit Sonderpädagogen festgestellt. Lediglich im Bedarfsfall sollen weitere Professionen oder Institutionen hinzugezogen werden. In Thüringen wird das sonderpädagogische Gutachten von Förderschullehrkräften bzw. sonderpädagogischen Fachkräften der Mobilien Sonderpädagogischen Dienste oder der Förderschulen gestellt. Eine multiprofessionelle Aufnahmekommission wird nur bei uneindeutigem Gutachten oder bei Widerspruch der Erziehungsberechtigten gegen eine Förderschulaufnahme beteiligt.

Die Entscheidung über den Förderbedarf, Förderschwerpunkt und Bildungsgang sowie über den Förderort trifft formal die Schulaufsichtsbehörde; allerdings werden die Rechte und Entscheidungsspielräume der Akteure unterschiedlich weit gefasst, wie bereits die Ausführung zu den beteiligten Akteuren aufzeigen konnte. Die Erziehungsberechtigten sind am Verfahren jeweils zu beteiligen, wobei graduelle Abstufungen zwischen den Fällen existieren: In Bremen und Nordrhein-Westfalen werden Erziehungsberechtigte »beteiligt«, in Hamburg »einbezogen«, in Mecklenburg-Vorpommern haben sie einen »Beratungsanspruch«, in Thüringen sind sie lediglich zu »informieren«.

Die Entscheidung über den Förderort ist meist verbunden mit den Entscheidungen über den Förderschwerpunkt und den Bildungsgang. In allen Ländern muss ein Hauptförderschwerpunkt festgelegt werden. Gemeinsam ist den untersuchten Fällen, dass die Schulaufsichtsbehörde Empfehlungen zu Förderort und Bildungsgang gibt und die Erziehungsberechtigten das Recht haben, Stellung zu nehmen bzw. ihren Wunsch bezüglich eines Förderortes zu artikulieren. Unterschiedliche Regelungen bestehen dagegen insbesondere hinsichtlich der Entscheidung über den Förderort: Nur drei der untersuchten Schulsysteme haben das Recht auf Besuch des gemeinsamen Unterrichts bzw. auf den Besuch einer allgemeinen Schule gesetzlich verankert: Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Es sind die Länder, die auch tiefgreifende Reformen ihrer Schulsysteme hinsichtlich sonderpädagogischer Förderung durchgeführt haben. In Bremen können die Erziehungsbe-

rechtigten allerdings aufgrund der neuen Angebotsstruktur nur noch eingeschränkt eine Förderschule anwählen. In Nordrhein-Westfalen dagegen herrscht als einzigem der untersuchten Länder ein Elternwahlrecht zwischen inklusiver oder exklusiver Beschulung ohne Vorbehalte. In Hamburg entscheidet die Schulbehörde über den Lernort und berücksichtigt dabei ausdrücklich den Elternwunsch.

Die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen haben die gesetzlichen Regelungen zur sonderpädagogischen Förderung dagegen im Untersuchungszeitraum nur vergleichsweise geringfügig angepasst; tiefgreifende Reformen blieben aus und viele wesentliche Regelungen haben weitgehend unverändert seit den 1990er-Jahren Bestand. Die Ermöglichung des Besuchs allgemeiner Schulen haben sie unter dem Vorbehalt der »erfüllten Voraussetzungen« festgeschrieben; in Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise steht das 2009 festgeschriebene Elternwahlrecht unter diesem Vorbehalt.

Diskussion und Ausblick

Die herausgearbeiteten Kontrollmomente »Prozessstrukturen« und »Akteurskonstellationen« bei der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigen, dass die Länder unterschiedliche Wege einschlagen, um ihre Schulsysteme an die Herausforderung Inklusion institutionell anzupassen. Einen gemeinsamen Rahmen für die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung in den deutschen Bundesländern stellen für alle Länder die Empfehlungen der KMK (1994 und 2011) dar. Die Umsetzung der Empfehlungen in Landesrecht hat eine mehr oder weniger tiefgreifende Anpassung bestehender Strukturen zur Folge. So haben alle untersuchten Schulsysteme ihre Schulgesetze und Rechtsverordnungen hinsichtlich des Themas »Sonderpädagogische Förderung« im Zeitverlauf mindestens einmal angepasst bzw. neu gefasst; der Grad der Verbindlichkeit dieser Änderungen (Muss-, Soll- oder Kann-Vorschriften) variiert jedoch erheblich. Die Länder schlagen also unterschiedliche Wege zu der Frage ein, wie stark sie die einzelnen Verfahrensschritte institutionell organisieren und regulieren. Dies hat zur Folge, dass sich die Entscheidungsspielräume für die beteiligten Akteure im Fallvergleich unterschiedlich groß darstellen.

Die Auswertung zeigt, dass sich zwei augenscheinlich prägende Momente der Verfahrenskontrolle aus dem Material herausarbeiten lassen: die Kontrolle der Beteiligten am Verfahren und die Kontrolle der Entscheidungen über den Förderbedarf sowie den schulischen Förderort. Das Regelungsspektrum reicht beim ersten Punkt, der Kontrolle der Beteiligten am Verfahren, von einer professionellen Begleitung des Verfahrens durch multiprofessionelle Teams in eigens dafür eingerichteten Organisationseinheiten (Bremen und Hamburg) bis hin zur Delegation des Verfahrens an eine Förderschullehrkraft bzw. sonderpädagogische Fachkraft einer Schule bzw. Förderschule (Nordrhein-Westfalen). Hinsichtlich der Kontrolle der Entscheidungen über den Förderbedarf zeigt sich ein ähnlich breites Regelungs-

spektrum: Über den Förderschwerpunkt und Bildungsgang wird im Minimalfall auf Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens entschieden, im Maximalfall auf Grundlage eines sonderpädagogischen, schulärztlichen und auf Wunsch schulpсихologischen Gutachtens. Hierzu existiert zudem ein breites Spektrum an Kann-Regelungen, was das Hinzuziehen weiterer Akteure im Bedarfsfall betrifft.

Die Entscheidung über den Förderort wird ebenfalls stark durch den rechtlichen Rahmen vorstrukturiert: Gemeinsamer Unterricht ist prinzipiell in allen Ländern möglich. Ein vom Vorbehalt der »erfüllten Voraussetzungen« (z. B. finanzielle und organisatorische Ressourcen) gelöstes Recht darauf besteht jedoch nur in drei der fünf Fälle. Das Angebot an Förderschulen unterscheidet sich hier nach Förderschwerpunkten. Für einzelne Förderschwerpunkte (Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung) ist das Vorhalten gesonderter Schulen bisher in allen Schulsystemen obligatorisch, während in den restlichen Schwerpunkten eine große Varianz der eingeschlagenen Pfade herrscht: vom vollständigen Rückbau der Förderschulen und der Teilnahme am gemeinsamen Unterricht als Regelfall bis zum zunächst weiteren Vorhalten von Förderschulen für alle Förderschwerpunkte und Teilnahme am gemeinsamen Unterricht als genehmigungsbedürftigen Einzelfall.

Wir haben aus den untersuchten Dokumenten Regelungen über die zu beteiligenden Akteure (Akteurskonstellationen) und Momente der Verfahrenskontrolle (Prozessstrukturen) extrahiert, für die ein Zusammenhang mit den Indikatoren Förderquote, Inklusionsanteil und Exklusionsquote angenommen wird. Der Vergleich mit den Verläufen der Kennwerte in den Bundesländern (für die hier genannten Ergebnisse der Länder vgl. Kap. 7) zeigt zeitliche Korrespondenzen zwischen gesetzlichen Regelungen und Kennwertausprägungen für zwei Fälle, auf die folgende Merkmale zutreffen: Bremen und Hamburg.

Bremen hatte das Recht zum Besuch allgemeiner Schulen bereits 1994 verankert und die höchsten Inklusionsanteile im Fallvergleich zu Beginn des Betrachtungszeitraums zu verzeichnen (Inklusionsanteil rund 56 %). Es folgte ein Rückgang bis 2009, für den keine Korrespondenzen mit gesetzlichen Regelungen gefunden werden konnten. Die Inklusionsanteile steigen jedoch ab 2009, dem Jahr, in dem die Schaffung der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuPs) und Überführung der Förderschulen in Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) verankert wurde, erkennbar an (auf rund 77 % im Jahr 2014), während die seit 2002 leicht gestiegenen Exklusionsquoten ab 2009 stärker sinken (von 4,7 auf 1,5 Prozentpunkte). Die vormals schwankende Bremer Förderquote sinkt zwischen 2010 und 2013 um einen Prozentpunkt. In Bremen existiert weiterhin je ein Förderzentrum »Hören«, »Sehen« und »körperlich-motorische Entwicklung«.

In Hamburg verblieben die Inklusionsanteile von 2002 bis 2009 schwankend auf einem Niveau von rund 15 Prozentpunkten, bis sie nach 2009, dem Jahr der Verankerung des Rechtsanspruchs auf den Besuch allgemeiner Schulen, deutlich ansteigen (von 14,0 auf 59,6 Prozentpunkte 2014). Im selben Zeitraum beginnt die vormals stabile Exklusionsquote zu sinken: von 4,9 auf 3,4 Prozentpunkte. In Hamburg steigen die vormals stabilen Förderquoten im Gegensatz zu Bremen zwischen 2009

und 2012 um 2,5 Prozentpunkte von 5,8 auf 8,3 Prozentpunkte. 2012 wurden Förderschulen in Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) umgewandelt und nur die Sonderschulen des Bereichs »Sehen«, »Hören« und »körperliche und motorische Entwicklung« blieben bestehen. 2013 sinken die Förderquoten erstmals nach 2009 wieder; die weitere Entwicklung bleibt abzuwarten.

Hamburg ist der Herausforderung »Aufbau inklusiver Schulsysteme« zwischen den Jahren 2009 und 2012 offensichtlich mit einer Doppelstrategie begegnet. Die auffällig starke Steigerung der Förderquote ist Produkt der deutlichen Erhöhung des Inklusionsanteils bei gleichzeitiger Beibehaltung des Förderschulwesens (relativ konstante Exklusionsquote). Es hat also keine konsequente Transferrichtung der Schüler aus dem Förder- in das allgemeine Schulwesen stattgefunden; vielmehr wurde der Anstieg der Inklusion durch die intensiviertere Ausweisung von sonderpädagogischen Förderbedarfen mitbedingt. Ein zentraler Faktor war offenbar die temporär umfassende Kontrolle der Initiierung und Diagnose im Rahmen des Feststellungsverfahrens seitens der Einzelschule, an die diese Aufgaben delegiert wurden. Die Schulen konnten sich relativ ungebremst und selbstständig mit »Inklusivschülern« versorgen und damit finanzielle Mehrausstattungen durch die Schulbehörde erlangen. Somit ist von einem aus der Gerechtigkeitsperspektive bedenklichen Fall einer zeitweisen Pervertierung des als »Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma« bekannten Phänomens auszugehen, das auf eine fehlerhafte institutionelle Ordnung des handelnden Zusammenwirkens der beteiligten Instanzen zurückzuführen ist. Eine Korrektur der Regelungsstruktur und eine Annäherung an das Bremer Modell konnten dann mit dem Aufbau der neuen Kontrollstelle der ReBBZ erreicht werden, womit ein Abbremsen des starken Anstiegs der Förderquote einherging.

Für die Kontrolle der Beteiligten haben beide Schulsysteme neue Institutionen geschaffen, die in einer multiprofessionellen Akteurskonstellation das Verfahren der Feststellung begleiten. In Bremen sind dies die ZuPs und ReBUZs, in Hamburg die ReBBZs. Zur Kontrolle der Entscheidungen haben beide Schulsysteme weitgehende Stärkungen des Rechts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Besuch allgemeiner Schulen verankert. Beide Kontrollmomente korrespondieren womöglich mit steigenden Inklusionsquoten und sinkenden Exklusionsquoten. Allein das Recht auf inklusive Beschulung zu verankern, reicht aber offenbar für eine Senkung der Förderquoten nicht aus, wie die Entwicklung Hamburgs nahelegt: Hier steigen die Förderquoten nach der Verankerung des Rechtsanspruchs auf den Besuch einer allgemeinen Schule zunächst deutlich an. Bei der Förderquote zeigen sich wohl eher Korrespondenzen zu den Änderungen des Status der Förderschulen. In Bremen existieren sie seit 2009 in der neuen Struktur der ReBUZ und der verbliebenen Förderzentren, in Hamburg seit 2012 in den ReBBZ und den verbliebenen Sonderschulen. In der Folge dieser Struktur- und Statusänderung sinken jeweils die Förderquoten – in Hamburg erlaubt jedoch die Kürze der Beobachtungszeit noch keinen Ausblick auf die Tendenz der weiteren Entwicklung.

Die Entwicklung der Fälle Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen zeigt keine klaren Korrespondenzen zwischen gesetzlichen Regelungen und Kennwertentwicklung. Mecklenburg-Vorpommern führte 2009 ein Elternwahlrecht der inklusiven bzw. exklusiven Beschulung ein. Zudem wurde 2009 der Vorrang der gemeinsamen Unterrichtung festgeschrieben. Dennoch liegt die letzte Entscheidung über den Förderort bei der Schulaufsichtsbehörde, da der Vorbehalt der erfüllten Voraussetzungen gegeben bleibt. Mecklenburg-Vorpommerns Inklusionsanteil steigt seit 2005 leicht schwankend, aber nicht auffällig dynamisch. Die Exklusionsquote sinkt jedoch nach 2008 erstmals seit Beginn der Beobachtung; eine Entwicklung, die bis 2013 anhält – der Rückgang beträgt in diesem Zeitraum 2,4 Prozentpunkte. Ähnlich die Entwicklung der Förderquote: Diese sinkt nach deutlichen Anstiegen im vorherigen Zeitraum seit 2009 erstmals; ab 2012 folgt wieder ein leichter Anstieg.

Nordrhein-Westfalen hat den Passus des Vorbehalts der erfüllten Voraussetzungen zum Besuch des gemeinsamen Unterrichts erst 2013 gestrichen, sodass in diesem Fall noch keine anhaltenden Korrespondenzen zu den Daten gefunden werden können. Nordrhein-Westfalens Inklusionsanteil steigt über die Zeit um rund 25 Prozentpunkte leicht und kontinuierlich an; die Exklusionsquoten sinken leicht seit 2010, erreichen damit aber nur ihren Ausgangswert des Jahres 2002 von rund fünf Prozentpunkten.

Ähnlich präsentiert sich Thüringen mit einem leichten und kontinuierlichen Anstieg des Inklusionsanteils um rund 24 Prozentpunkte, während die bis 2006 stabile Exklusionsquote im folgenden Zeitraum erst leicht, dann stark sinkt, sodass ein Gesamttrückgang um über drei Prozentpunkte von 7,8 auf 4,4 Prozent verzeichnet werden kann. Analog zu diesem Rückgang sinken die Förderquoten ab 2008 um 2,4 Prozentpunkte auf einen Anteil von 6,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler, ohne dass für dieses Muster eine korrespondierende gesetzliche Regelung gefunden werden konnte. Es liegen im Falle Thüringens aber Hinweise vor, dass die anhaltende Senkung der Förderquote ihren Ursprung in der Neuregelung finanzieller Unterstützungsleistungen für die Durchführung sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen haben kann (Deckelung über Pauschalbeträge je Einzelschule statt an der Zahl der als förderbedürftig eingestuften Schüler bemessenen Transferzahlungen an Einzelschulen).

Insgesamt denken wir, drei Regelungsaspekte vorgefunden zu haben, die in einem erklärenden Zusammenhang mit den Ausprägungen der Indikatoren stehen. Recht eindrücklich lassen sich diese am Falltyp Bremen veranschaulichen. Bremen hat seine institutionelle Ordnung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung vergleichsweise konsequent umgesetzt. Das Recht auf inklusive schulische Bildung ist hier vorbehaltlos zu gewähren, allgemeine Schulen werden als der nominelle Ort sonderpädagogischer Förderung eingestuft und durch dezentrale und zentrale Unterstützungseinrichtungen begleitet; das Verfahren der Feststellung und Entscheidung über den Förderort wird multiprofessionell ausgestaltet und somit multiperspektivisch kontrolliert. Dies scheinen die wesentlichen Regelungsaspekte zu sein, die den Bremer Weg (Verringerung der Förderquote, Steigerung des Inklusionsan-

teils, Verringerung der Exklusionsquote) des handelnden Zusammenwirkens der Akteure auszeichnen. Wir finden hier eine relativ stark strukturierte Ordnung der Steuerung und Verteilung von Aufgaben und Funktionen vor. Diese funktioniert durch den starken Einfluss der neu geschaffenen übergeordneten Instanzen (ReBUZ und ZuP) entlang einer recht eindeutigen Sachlogik.

In den anderen Ländern dagegen sind gewisse Logikkonkurrenzen bereits rechtlich verbrieft. Hier sind die Akteurskonstellationen anders ausgestaltet, haben Eltern (Nordrhein-Westfalen), Einzelschulen (Hamburg) und auch Schulleitungen (Thüringen) noch größere Einflussmöglichkeiten. Wenn diesen Akteuren mehr Freiheiten gewährt werden, bestimmen ihre spezifischen Interessen und normativen Orientierungen die Prozesse in größerem Maße mit, was sich wiederum auf die Effekte des tatsächlichen handelnden Zusammenwirkens auswirkt. So zeigt der Hamburger Fall stellvertretend für andere (Stichwort: Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma), dass Einzelschulen bzw. die dort organisational verorteten sonderpädagogischen Fachkräfte bestimmte Interessen ausbilden können, die ihr Handeln im Zusammenhang mit der Diagnose und Aufnahme von Schülern mit besonderen »sonderpädagogischen« Förderbedarfen mitbestimmen.

Die hier auf Basis schulrechtlicher Texte beschriebenen Fälle, Konstellationen und Prozessstrukturen sind auch vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 vorgeschlagenen Modells einer konflikthaften modernen Gesellschaft zu deuten. Die starke Betonung von relativ unabhängigen professionellen Standards, wie sie sich in der Etablierung von übergeordneten organisationalen Koordinierungs- und Unterstützungsinstanzen etwa in Hamburg und Bremen manifestiert, kann als Antwort auf die Herausforderung der Schaffung inklusiver Schulsysteme (als Idee) und somit als Ausweis einer modernisierten Institutionenordnung in diesem Bereich der Schulsysteme gesehen werden. Bremen verbindet diese organisatorisch verfasste Neuregulierung der Konstellationen und Verfahren zudem mit einem auch rechtlich konsequent verfolgten Abbau des gesonderten Förderschulsystems, unterstützt durch eine Stärkung des Rechts auf inklusive Bildung (als Teilhaberecht). Bremen beschreitet also einen Weg der klar strukturierten Ordnung von Einwirkungs- und Zugriffsrechten auf die verfahrensmäßigen Behandlungen des Problembereichs sonderpädagogischer Förderung (Regelung des Konflikts entlang von Teilsystemdifferenzen).

Allerdings ist kritisch zu hinterfragen, ob Schülerinnen und Schüler in einem solchen Modell auch wirklich die für sie sinnvollste Förderung (z. B. im Sinne der Anerkennung ihrer Person und schulischen Leistungsfähigkeit oder der Teilhabe am Schul- und Unterrichtsgeschehen) erhalten und ob es gerechtfertigt ist, den Erziehungsberechtigten durch Verknappung an Wahlmöglichkeiten über den schulischen Förderort ihre Einwirkungschancen zugunsten ihrer Kinder zu nehmen. Dies sind auch Fragen von Rechtfertigungsordnungen im Kontext der Verfahren zur Feststellung besonderer Förderbedarfe sowie der Bestimmung des Förderortes, die es zu erforschen und gesellschaftlich weiter zu diskutieren gilt.

Ohne die Diskussion an dieser Stelle ausführlicher führen zu können, kann doch behauptet werden, dass die präsentierte Analyse einen Mehrwert für die Erklärung

der auf Basis statistischer Daten gefundenen Differenzen zwischen den Ländern bedeutet. Untersuchungen dieser Art können nicht erschöpfend sein, zeigen aber Wege auf, wie das Zusammenspiel zweier Formen der Beobachtung im Rahmen eines Schulsystemmonitorings in fruchtbarer Weise vollzogen werden kann. Als klaren Vorteil erweist sich die Möglichkeit, dabei auf ein theoretisches Fundament rekurren zu können. Den von uns favorisierten sozialtheoretischen und gesellschaftstheoretischen Ansätzen sind aus unserer Sicht hilfreiche beobachtungsleitende Potenziale zuzuschreiben. Dieser Versuch der Kombination unterschiedlicher Daten- und Theoriequellen zum Zwecke einer methodologischen Anreicherung des Schulsystemmonitorings sollte zukünftig weiter ausgearbeitet werden.

9. Herausforderungen für das Schulsystemmonitoring des Chancenspiegels – oder: Die konzeptionell-methodische Selbsterneuerung in Zeiten des modernisierenden Wandels von Schulsystemen

Das spezifische Profil des Chancenspiegels wurde bereits eingehender beschrieben und erläutert: zur Theorie in den Kapiteln 2, 3 und 4, hinsichtlich der Methodik in Kapitel 5 und zu Beginn von Kapitel 7. Er versteht sich, kurz gefasst, als ein Instrument des vergleichenden Schulsystemmonitorings mit einem analytischen Fokus auf schulsystemische Chancengerechtigkeit. Da hier nun eine Problematik thematisiert wird, die zwar zuvorderst die Methodik im Allgemeinen und das empirische Beobachtungsinstrument des Chancenspiegels im Besonderen anspricht, gleichsam aber nicht von den theoretisch-konzeptionellen Prämissen losgelöst zu diskutieren ist, werden einige Kernelemente der Anlage des Chancenspiegels kurz vorausgeschickt. Herauszugreifen sind drei der kennzeichnenden Merkmale des Chancenspiegels, die im fortlaufenden Prozess der Projektentwicklung als Aufgaben dieses Monitoringinstruments definiert wurden:

- Theoriebezug und Systemmodell (Referenz auf Validität)
- Zeitwandel (Referenz auf Reliabilität)
- Daten- und Indikatorenbasierung (Referenz auf Objektivität)

Es zeigt sich hierin eine herausfordernde Mehrfachreferenz, die allerdings kein Spezifikum des Chancenspiegels darstellt, sondern generell jedem systematisch zusammengestellten indikatorenbasierten Berichtssystem inhärent ist.¹³ Dieser multiple Bezugsrahmen verlangt das fortwährende Reflektieren der eigenen

13 Die von staatlicher Seite beauftragte und finanzierte Bildungsberichterstattung formuliert zudem für sich den Anspruch, steuerungsrelevante Informationen für Bildungspolitik und -administration zu erzeugen. In Anbetracht systemtheoretischer Einsichten, die auf die eigenlogische Widerständigkeit ausdifferenzierter Teilsysteme hinweisen, mutet eine derart selbstbewusste Inpflichtnahme der mutmaßlich rezipierenden Systeme paradox an. Dies zumindest so lange, wie hierzu keine Forschungen durchgeführt werden.

Grundlagen und lässt sodann eine Frage aufkommen, die im Zentrum einer modernisierenden Selbstthematisierung steht: Wie lassen sich die genutzten, theoretisch begründeten Begriffe (z. B. die Annahmen zu den Gerechtigkeitsdimensionen von Schulsystemen oder der Definitionsvorschlag von Chancengerechtigkeit) und das empirische Beobachtungsinstrument (Indikatorentableau) so aufeinander beziehen, dass das Programmziel des Chancenspiegels, einen theoretisch und zugleich empirisch fundierten Beitrag zur Debatte um chancengerechte Schulsysteme zu leisten, auch unter Bedingungen des Wandels valide(r) erreicht werden kann?

Eine umfassende Selbstreflexion, die alle benannten Punkte zusammenzuführen vermag und eine Steigerung der Kohärenz des Chancenspiegels verspricht, muss an anderer Stelle dargelegt werden. In diesem Bericht möchten wir aber perspektivische Vorarbeiten leisten, die zwar zunächst recht unverbunden bleiben, doch einige konkrete Eckpunkte für Fortentwicklungen aufzeigen. Erste Resultate der Auseinandersetzung mit den gerechtigkeits-theoretischen Grundlagen im Lichte von kritischen Kommentierungen (vor allem in fruchtbarer Weise von Giesinger 2015) wurden bereits in Kapitel 3 präsentiert; die analytische Vorstellung von Schulsystemen, die bisher zuvorderst auf Fends schultheoretischen Arbeiten basierte, soll zukünftig verstärkt auf allgemeine gesellschaftstheoretische Überlegungen rekurrieren (vgl. Kap. 2).

Nun möchten wir noch, auch die theoretischen Neuakzentuierungen aufgreifend, auf die Problematik der datenbasierten Repräsentation der von uns fokussierten Untersuchungsgegenstände, die Schulsysteme der Länder, eingehen. Die Modellierung von Schulsystemen anhand der vorgeschlagenen vier Gerechtigkeitsdimensionen (Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung, Zertifikatsvergabe) wurde uns von externer Seite (z. B. dem Gutachten zum Chancenspiegel) als plausibel bestätigt. Auch wir gehen weiterhin und an schultheoretische Einsichten anknüpfend davon aus, hiermit wesentliche Leistungsbereiche von Schulsystemen im Hinblick auf ihre Chancengerechtigkeit zu berücksichtigen. Trotzdem ist die Frage, wie die eher distale und daher nur schwer in ihren Wirkrelationen zu erfassende Kontextebene von Schulsystemen (z. B. Lehrerbildung, Schulfinanzierung, Trägerschaft, Steuerung/Unterstützungssysteme) künftig dauerhaft einzubeziehen ist, forciert zu behandeln. Einer empirischen Berücksichtigung von Aspekten dieser Art sind aber zunächst einmal konzeptionelle Klärungen voranzustellen, um die theoretische Belastbarkeit potenzieller Indikatoren zu diskutieren und ihre gerechtigkeitsbezogene Interpretierbarkeit zu gewährleisten (vgl. zum Themenbereich Bildungsfinanzierung ein von Teilen der Autorengruppe verfasstes Kapitel in Böttcher et al. 2014).

Auch innerhalb des bestehenden Beobachtungsrahmens der Gerechtigkeitsdimensionen sind Selbstvergewisserungen über die Aussagekraft und die Optimierbarkeit des empirischen Instrumentariums vorzunehmen, möchte man vertiefte Eindrücke von den institutionellen Eigenschaften gerechter Schulsysteme gewinnen. Dieser Arbeitsschritt stellt ein notwendiges Mittel dar, um auch zukünftig dem

Zweck des Chancenspiegels, über die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen und ihrer Entwicklungen datenbasiert zu diskutieren, nachkommen zu können. Das Risiko des referenz- und konzeptlosen Sammelns und Präsentierens von (sich bisweilen selbst entwertenden) Daten ist als fortwährende Herausforderung zu begreifen, die auch mit einer begründeten Rechtfertigung der beobachtungsleitenden empirischen Hilfsmittel zu bearbeiten ist. Wir erkennen in diesem Aufgabenkontext derzeit drei (einen beobachtungsmittelbezogenen und zwei inhaltliche) Faktoren, die zugleich als Triebkräfte (und Widerstände) des datenbasierten Schulsystemmonitorings erkennbar werden und zu einer Diskussion der zu verwendenden Indikatoren anhalten (vgl. Tab. 67).

Tabelle 67: Triebkräfte und Widerstände des datenbasierten Schulsystemmonitorings

Institution	Ideen	Beobachtungsmittel
Die Schulsysteme der Länder sind jeweils als spezifische institutionelle Ordnungen zu begreifen, die sich sowohl aus übergreifenden und homogenisierenden Einflüssen (Außen) als auch aus der Ordnung sozialhistorisch eingeschriebener Strukturelemente (Innen) konstituieren. Da sich Schule als Teilbereich moderner Gesellschaft verschiedenen Einflüssen ausgesetzt sieht, die auf ein bestehendes Kräftefeld von Institutionen und Akteuren treffen (vgl. Kap. 2), ist von (länder-)spezifischen Konstellationen auszugehen, die potenziell differenzierend wirken. Insofern solche spezifischen Ordnungsmomente ausdifferenziert wurden, sind sie folgerichtig auf ihre Bedeutung für die Chancengerechtigkeit der Systeme zu prüfen und sollten künftig einer Beobachtung zugeführt werden.	In Kapitel 3 wurden Gerechtigkeitstheorien als »reflexive Orientierungen im Ideenwettbewerb moderner Gesellschaften« markiert. Die Bezugnahme auf verschiedene Gerechtigkeitsansätze verschafft eine Legitimationsgrundlage für die Einordnung wahrgenommener empirischer Phänomene, die die sozialen Verhältnisse der Schulsysteme repräsentieren. Die Positionen über Gerechtigkeit sind mal mehr, mal weniger an ethische, moralische oder funktionale Begründungsmomente gebunden. Die diversen ideellen Angebote fordern stets zur Reflexion über Angemessenheit und Gültigkeit des normativen Bezugsrahmens angesichts einer sich wandelnden Gesellschaft heraus. Auch nur eine partielle Revision normativer Standpunkte (wie in Kap. 3 angedeutet) verpflichtet immer auch zu einer Überprüfung der Bewertungsregeln, die die Interpretation der Indikatoren anleiten, sowie zur Weiterentwicklung der interessierenden Beobachtungsaspekte.	Der Erhalt sowie die Ausweitung und Vertiefung der empirischen Beobachtungsfähigkeit implizieren das Handlungsproblem, sich stets zwischen idealen Beobachtungsbedarfen und Informationsrestriktionen bewegen zu müssen. Hieraus folgt der konzeptionelle wie technische Auftrag, durch Konfrontation des Wissens über die institutionellen Formen der Schulsysteme, der normativen Basis und des Erkenntnisinteresses mit den verfügbaren Informationsquellen eine mindestens hinreichende Indikatorenbasis zu gewinnen. Die Systemmodellierung ist ein stets prekärer Akt, da Indikatoren immer nur Ausschnitte des fokussierten Bereichs symbolisch repräsentieren können und womöglich Alternativen bereitstehen, die den interessierenden Sachverhalt zwar inhaltlich ähnlich, aber empirisch abweichend abbilden. Häufig bestimmt das (Daten-)Angebot die Möglichkeiten, die theoretischen Begriffe und Konzepte indikatorenbasiert zu operationalisieren, was zwangsläufig einer Fragmentierung der Diskurse (Kiener und Rosenmund 2008) über Bildung und Schulsysteme das Wort redet. Diese Beobachtungslücken sind stets offen zu kommunizieren, verbindet sich ansonsten mit dem angebotenen Instrument ein überbordender Geltungsanspruch, der der kontingenten Realität nicht gerecht wird.

Die hier aufgeworfenen Gedanken bleiben zwar noch skizzenhaft, weisen aber bereits auf die Notwendigkeit der steten Erneuerung des empirischen Beobachtungsinstrumentariums hin. Die Gedanken speisen sich aus der Einsicht, dass aus dem Wandel der gegenstandsbezogenen und normativen Grundlagen (Institution und Ideen) auch immer eine begründete Neujustierung der Beobachtungsmedien, hier

der Indikatoren, folgen sollte – bei gleichzeitiger Stabilisierung des Beobachtungsinstruments zugunsten des Nachvollzugs von Wandel und Entwicklung.

Des Weiteren sind die Grundlagen der Beobachtungsmedien, die Daten unserer Indikatoren, selbst Anlass und Triebfeder von Modifikationen. Dies wird umso ersichtlicher, als dass mit der Verwendung von Zeitreihen die Veränderungen und damit verbunden auch mögliche Inkonsistenzen der Datensätze augenfällig werden. Die Lektüre wissenschaftlicher Bestandsaufnahmen zu einzelnen Teilaspekten von Schulsystemen verrät zudem, dass institutionelle Differenzen im Rahmen eines interessierenden Beobachtungsaspekts ausgebildet wurden, die auf ihre Bedeutung für die Indikatorenkonstruktion und -interpretation hin zu befragen sind. Wie in Kapitel 5 nachdrücklich benannt, konzentriert sich der Chancenspiegel durch den Bezug auf die Systemebene auf die Beobachtung großer Strukturen (Tilly 1984). Dies ermöglicht zwar einen grundlegenden Eindruck von der Schulsystementwicklung in vergleichender Perspektive, wird aber gleichsam herausgefordert von der faktischen Variation darunterliegender Strukturebenen.

Diese und die zuvor angesprochenen Problematiken sollen nachfolgend anhand einer kritischen Diskussion der den Chancenspiegel prägenden Indikatoren illustriert werden, wobei die Frage leitend ist, wie die Beobachtungsfähigkeit der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen gesichert und womöglich ausgebaut werden kann. Wir verfahren dabei entlang der Gerechtigkeitsdimensionen und arbeiten sowohl spezifische als auch allgemeinere Orientierungspunkte einer konzeptionell-methodischen Selbsterneuerung heraus. Aufgrund des vorbereitenden Charakters bleiben die Hinweise bisweilen kursorisch und behandeln nicht jeden der verwendeten Indikatoren (gleichermaßen).

Integrationskraft

Die wachsende Forschungslage und das öffentliche Diskussionsaufkommen zu den beiden unter dieser Dimension verhandelten Themenbereichen des Umgangs mit besonderen Förderbedarfen und der Etablierung des schulischen Ganztags bezeugen deren elementare Relevanz. Damit werden zwei wesentliche Aspekte der Integration in die Institution Schule behandelt, die nach wie vor anhand der verwendeten sechs Indikatoren adäquat beobachtet werden können. Allerdings erschließen uns diese Indikatoren eine eher äußerliche Beobachtungsebene. Dieser Einwand lässt sich am Indikator »Inklusionsanteil« veranschaulichen.

In ihrer vergleichenden und auf schulrechtlichen Bestimmungen basierenden Betrachtung aller 16 Bundesländer hinsichtlich der institutionell vorbestimmten Bandbreite möglicher Organisationsformen der schulischen Integration von Schülern mit besonderen (respektive »sonderpädagogischen«) Förderbedarfen identifiziert Blanck (2014) deutschlandweit 80 verschiedene Integrationsformen. Bereits auf schulrechtlicher Ebene werden Bedingungen und organisatorische Entscheidungen formuliert, die auf die mannigfaltigen Regulierungen der »gehandelten«

Integration von Schülern hinweisen. Die Zuständigkeit für diese Aufgabe wird bisweilen bestimmten Schularten, Einzelschulen (Schwerpunktschulen), Klassenzusammenhängen, Unterrichtsfächern oder Lerngruppen zugeteilt. Die Ressourcenorganisation und die Zuordnungsregeln je nach diagnostiziertem Förderbedarf differieren zudem zwischen den Ländern. Ohne die aus dieser realen institutionellen Varianz resultierenden Konsequenzen an dieser Stelle erschöpfend diskutieren zu können, ist aber zu fragen, welche organisational und praktisch gestaltete Integration mit einem Indikator »Inklusionsanteil« realiter eingefangen werden kann.

Vor dem Hintergrund des vom Chancenspiegel vorgeschlagenen zentralen Merkmals von Chancengerechtigkeit, der systemischen und gesellschaftlichen Teilhabe in und durch Schule (vgl. Kap. 3 und 4), ist deshalb zu eruieren, welche Integrationsformen diesem Anspruch am ehesten entsprechen und wie die institutionelle Differenz zu werten ist. Eine auf bestimmte Organisationstypen oder Kooperationsformen spezifizierte »exklusive Integration« kommt dem sicherlich weniger nahe als umfassende zieldifferenzierte Unterrichtsformate mit bedarfsgerecht abgestimmten Förderangeboten. Ob die Möglichkeit, Integrationsformen zu erheben, überhaupt besteht, ist eine Frage der Qualität statistischer Erhebungen. Merkmale dieser Art sollten flächendeckend Bestandteil des statistischen Merkmalkatalogs werden, wenn diese Differenzbeobachtungen ermöglicht werden sollen. Eine schulartspezifische Aufschlüsselung der Beteiligung an der Querschnittsaufgabe integrativer sonderpädagogischer Förderung ist bereits jetzt möglich.

Die dennoch real praktizierten Exklusionsordnungen im Rahmen von konzeptionell annähernd idealen pädagogischen Lern- und Zusammenarbeitseinheiten (vgl. auch Bender und Heinrich 2016; Emmerich 2016; Sturm und Wagner-Willi 2016) entziehen sich dann zwar noch immer einer kontinuierlichen Beobachtung; allerdings wird die institutionelle Durchsetzung von gerechtigkeitstheoretisch bedeutsamen Vorstellungen und Verteilungsarrangements (Rawls 2006; Sen 2010) auf Länderebene einsehbar.

Analog lässt sich auch für die weiteren Indikatoren der Dimension Integrationskraft anmerken, dass die institutionelle Qualität der ganztägigen Schulzeit oder der inklusiven und in spezifische Orte ausgelagerten Förderung treffender und verlässlicher in den Blick zu nehmen ist. Hinsichtlich des schulischen Ganztags etwa ist die pädagogische Qualität und organisatorische Orchestrirung der Ganztagsgestaltung ein interessierender Sachverhalt. Diese Aspekte könnten zumindest auf Ebene der einzelschulischen Ganztagschulkonzepte in statistische Daten übersetzt werden, was eine Annäherung an die praktizierten Anerkennungs- und Teilhabeordnungen im schulischen Alltag bedeuten würde.

Neben den bereits aufgenommenen Gesichtspunkten sowie deren vertiefender Behandlung tun sich weitere Beobachtungsaspekte auf, die im Zusammenhang mit der schulsystemischen Chancengerechtigkeit zu sehen sind. Zwei Punkte seien hier kurz angesprochen: die Aufnahme und pädagogische Behandlung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund sowie differenzielle schulische Teilhabeoptionen, die sich aus Integrationschancen in öffentliche und/oder private Schulan-

gebote ergeben. Kemper (2016) konnte etwa anhand von Daten des Landes Brandenburg (ein datentechnisch gut aufgestelltes Land) zeigen, dass sich die Gymnasien kaum an der Förderung von Schülern mit Fluchthintergrund beteiligen und generell in geringerem Ausmaß Schüler mit Migrationshintergrund beschulen. Das Angebot von spezifisch eingerichteten und pädagogisch profilierten »Willkommensklassen« und Eingliederungsmaßnahmen in den schulischen Alltag ist ebenfalls nachzuvollziehen.

Die Privatschulthematik wurde in Kapitel 6 bereits aufgeworfen. Monitoringbezogene Anschlussmöglichkeiten sehen wir hier vor allem bezüglich der Fragen, ob mit variablen Privatschulangeboten auch die Segregation der Schülerschaften variiert und inwieweit Privatschulen Vor- oder Nachteile hinsichtlich der Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe gegenüber rein öffentlich finanzierten Schulen aufweisen und somit einen besonderen Integrationsfaktor darstellen.

Durchlässigkeit

Am Beispiel der Dimension Durchlässigkeit zeigt sich die Schwierigkeit des Verlusts des analytischen Gehalts eines Indikators, dessen Ursprung aber zugleich auf andere Indikatoren verweist. Es handelt sich um den Indikator zu den Schulartwechseln innerhalb der Sekundarstufen der Länder. Die Grundproblematiken sind in der statistischen Datenerhebung, -aufbereitung und -veröffentlichung zu suchen, auf die sich die technische Berechnung des Kennwerts stützt. Ausgangspunkt ist aber der schulstrukturelle Wandel der Schulsysteme (Faktor »Institution«), der in einigen Ländern weiter vorangeschritten ist als in anderen. Der konsequente Umbau zur Zweigliedrigkeit in Hamburg und Berlin äußert sich in Tilgung von Schularten, die dem Schulgesetz zufolge eigenständig oder in Kooperation mit einer gymnasialen Oberstufe zur allgemeinen Hochschulreife führen. Wenn zwei Schularten potenziell zum Abitur führen, fällt damit das für den Indikator der Schulartwechselverhältnisse wesentliche zwischen den Schularten diskriminierende Merkmal aus. Ohne das Zielkriterium der Abschlussoptionen sind die Schularten nicht mehr einwandfrei zu »hierarchisieren«, ist also nicht mehr zwischen Ab- bzw. Aufstiegen und Umstiegen auf der Organisationsebene der Schulart und zwischen den Schuljahren zu unterscheiden.

Auch in anderen Ländern, die weitere Schulartenordnungen gesetzlich vorsehen (Berkemeyer et al. 2014), verringert sich mit dem steigenden Aufkommen von Schularten mit Hochschulreifeoption die analytisch zu erfassende Schülerschaft, an der diese Form der Selektion innerhalb der Sekundarstufe zu betrachten ist. Dies ist einerseits aus Gerechtigkeitsperspektive als eigenständiger Befund zur voranschreitenden organisatorischen Integration der Schulsysteme der Länder zu werten; andererseits bleiben persistente Differenzierungen innerhalb dieser Schularten bestehen, können aber mit der vorhandenen Beobachtungsgrundlage und -methodik

nicht erfasst werden. Eine Lösung kann in der Verlagerung der Beobachtungsebene auf Bildungsgänge, in denen Schüler beschult werden, gesehen werden. Hiermit ergäbe sich eine optimierte Beobachtungstiefe hinsichtlich der Frage nach der Selektivität von institutionellen Strukturen innerhalb der Sekundarstufe, wobei das Problem der datenbezogenen Darstellbarkeit im Rahmen einer vergleichenden Untersuchung nach wie vor virulent bleibt (vgl. auch Bellenberg 2012). Hier sind eine Inventur der statistischen Erfassungssysteme sowie eventuell eine intensivere Kooperation zwischen datennachfragenden Monitoringinstanzen und datengenerierenden Statistikstellen zielführende Bedingungen der Problembearbeitung.

Die skizzierte Sachlage zur Folgenträchtigkeit der Schulstrukturumbauten betrifft auch den Indikator »Quote der Übergänge zum Gymnasium«. Um tatsächlich alle einen gymnasialen Weg einschlagenden Schülerinnen und Schüler erkennen zu können, bedarf es ebenso ihrer Nachverfolgung auf Bildungsgangebene. Ein weiterer Punkt, der sich an diesem Indikator illustrieren lässt, ist die Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen der Schülerschaft, um Chancendifferenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen abschätzen zu können. Wir haben diesen Aspekt im ersten Chancenspiegel von 2012 mit einem auf Quotenverhältnissen (Odds Ratio) basierenden Indikator zu relativen Chancen auf den Gymnasiumbesuch nach sozialer Herkunft aufgegriffen, für den wir allerdings kein kontinuierlich abrufbares Datenmaterial zur Verfügung haben und ihn somit nicht weiter einbeziehen konnten. Insofern die statistischen Ämter der Länder hier konsequent ansetzten und verlässlich differenzierte Hintergrundmerkmale zur sozialen Lage der Schüler, die mit ihren Bildungsverläufen zu verknüpfen sind, abbildeten (Stichwort »Individualdatensatz«), könnten hier insgesamt für die Beobachtung der Durchlässigkeit von Schulsystemen erkenntnisbringende Wege beschritten werden (vgl. auch Kühne 2015).

Dies ist auch im Zusammenhang mit der Frage nach dem Zusammenspiel von institutionellen Merkmalen der Schulsysteme sowie den schulischen Bildungskarrieren zu bemerken. Hier sind die Monitoringstellen wie etwa der Chancenspiegel aber ihrerseits gefordert, die Regelungsrahmen und interessierenden Merkmale sinnvoll zusammenzubringen. Dann können auch Hinweise aufgezeigt werden, welche Regelungskonstellationen als gerecht(er) angesehen werden können. Wenn etwa die Quoten der Klassenwiederholungen zum Ende der Sekundarstufe I in manchen Ländern sprunghaft steigen, in den Klassenstufen zuvor aber, auch aufgrund gesetzlicher Bestimmungen, keine Selektionen in Form eines nochmaligen Besuchs einer Klassenstufe vorkommen (können), ist zumindest nach der Anbindung von diagnostischen und lernunterstützenden Maßnahmen an solche offenen Institutionengestaltungen zu fragen. Auch solche Variablen zu pädagogischen Interventionen sind ein Indiz für die institutionelle Auffassung über die Selektionsfunktionen innerhalb des Schulsystems.

Im Zuge der strukturellen Umgestaltung der Sekundarstufengliederung (siehe oben) sind zudem die spezifischen Selektionsleistungen in den Blick zu nehmen. Wir haben diesem Interesse einst Rechnung getragen mit einem Indikator, der auf

dem sogenannten Durchgangsquotenverfahren (Hillebrand 2014) basierend ländervergleichend Auskunft über die Selektivität der Gymnasien im Verlauf der Sekundarstufe gibt (vgl. Chancenspiegel 2013; Berkemeyer et al. 2013). Um sodann mögliche Bedingungen für die divergierende Auslesehäufigkeit zwischen den Ländern, gemessen an den Schülerzahlverlusten zwischen den Klassenstufen der Sekundarstufe, beschreiben zu können, sollte dieser Indikator mit Merkmalen kombiniert werden, die bestimmend für einen variierenden Selektionsdruck sein können, wie etwa die soziale oder migrationsspezifische Zusammensetzung an Gymnasien, die gewährten schulischen Lernzeiten (G8 vs. G9), die durchschnittliche Schul- und Klassengröße, zusätzliche unterrichtsbezogene Förderung im schulischen Ganztags sowie die schulstrukturellen Konstellationen im regionalen Umfeld.

Abseits der Betrachtung faktisch erfolgter Übergänge zwischen verschiedenen Teilbereichen der Schulsysteme sowie den Anschlüssen an vor- oder nachgeordnete Bildungsstufen (z. B. aus Kindergärten und in das berufliche Schulwesen oder Hochschulwesen) ist für weitergehende Hinweise auf bestehende Möglichkeitsräume einer (aufwärtsgerichteten) Durchlässigkeit im Schulsystem ihre institutionelle Regulierung von Interesse. Oftmals sind Bildungsaufstiege nur an bestimmten Schwellen im Bildungsverlauf möglich, wobei unterstellt werden muss, dass unter Bedingungen starrer Regelungen kaum auf die tatsächlichen Leistungsentwicklungen der Schüler reagiert werden kann. Durchlässige Schulsysteme im positiven Sinne sind auch daran zu erkennen, dass Bildungswege (und vor allem Wechsel auf höhere Leistungsniveaus) offengehalten werden, was in institutioneller Perspektive einhergeht mit aufeinander abgestimmten bildungsgangspezifischen Curricula, aufstiegsaffinen Kurs- und Lerngruppenkonzepten und, damit einhergehend, Kooperationsmöglichkeiten (oder gar -erfordernissen) zwischen Schulen unterschiedlicher Schularten bzw. Bildungsgängen. Die Halte- oder Sogkräfte von Schularten, Bildungsgängen innerhalb integrierter Schularten oder einzelner Schulen sind zunächst programmanalytisch zu explorieren, um nachfolgend Kennzahlen auf Basis statistischer Datenangebote entwickeln zu können.

Kompetenzförderung

Die mit dieser Dimension verbundenen Schwierigkeiten wurden bereits mehrfach im Rahmen dieses Bandes benannt (vgl. z. B. Kap. 5). Aufgrund der Abhängigkeit von verschiedenen Kompetenzuntersuchungen, die zwar regelmäßig, aber in längeren Zyklen Daten erheben und somit ganze Kohorten aussparen, sind sekundäre Auswertungsoptionen vergleichsweise stärker eingeschränkt als in den übrigen Dimensionen, für deren Darstellungen amtliche Statistiken herangezogen werden. Dies betrifft insbesondere die Verknüpfung der Studien und somit den Nachvollzug von Veränderungen der Kompetenzstände sowie der Unterschiede zwischen diversen Schülergruppen.

Grundsätzlich ist bei aller Wahrung von design- und erhebungstechnischen Standards seitens der durchführenden Protagonisten (namentlich vor allem das politisch beauftragte Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB) anzumerken, dass wir aufgrund des Erhebungsformats (stichprobenbasierte Kompetenztestungen von rund 30.000 bis 45.000 Schülerinnen und Schülern aus dem gesamten Bundesgebiet) immer mit Stichprobenfehlern rechnen müssen, also im Unterschied zu den Vollerhebungen der Statistiken nicht davon ausgehen können, mit uneingeschränkter Sicherheit die Grundgesamtheit der Schülerschaften hinsichtlich ihrer Merkmalsverteilung abzubilden. Auch dieses Charakteristikum erschwert eine kontinuierliche und lückenlose Verknüpfung der Indikatoren zur Kompetenzförderung zu einer Zeitreihe, wobei jede einzelne Studie aber wertvolle Einsichten vermittelt.

Womöglich kann zukünftig der eingeschlagene Pfad, die Testergebnisse aus den landesweiten Vergleichsarbeiten ausschließlich für die wichtigen Zwecke der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verwenden und nicht für höher aggregierende und öffentlichkeitswirksame Monitoringsysteme zu nutzen, zumindest partiell verlassen werden. Allerdings wären dann geeignete Modelle der Erhebung und Aufbereitung zu entwickeln, um die anvisierte, aber noch nicht belegte Funktion der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Hermstein et al. 2015; Böttcher 2013) nicht leichtfertig zu gefährden.

Um nicht allein die Kompetenzstände umfassend analysieren und in Indikatoren transformieren zu können, sondern auch die systemisch-institutionellen Förderungsleistungen zum Kompetenzaufbau sichtbar zu machen, wären wiederum auch Ansprüche an die datengenerierenden Statistikstellen anzumelden. Diese interventionsbezogenen Aspekte, etwa wenn funktionelle Lern- und Entwicklungsdefizite diagnostiziert und behandelt werden, können vom Chancenspiegel einerseits in Form von Expertisen, beispielsweise auf Grundlage der schulrechtlichen Regelungen der Länder, betrachtet werden (wie wir es bislang mit den Themenschwerpunkten auch getan haben). Andererseits könnten solche pädagogischen Interventionen potenziell auch über die Erhebungsprogramme der statistischen Ämter erfasst werden. Hier, wie auch in Bezug auf die zuvor diskutierten Ansätze, sind allerdings die finanziellen wie organisatorischen Aufwendungen zu berücksichtigen. Ob eine amtliche Dauerbeobachtung dieser Art wirklich sinnvoll und durchführbar ist und wie sie konzeptionell realisiert werden könnte, müssten zunächst weitere Forschungen klären.

Zertifikatsvergabe

Zur Darstellung dieser Dimension nutzt der Chancenspiegel bislang vier Indikatoren, die sich bewährt haben und wichtige Informationen zu von den Schulsystemen vermittelten gesellschaftlichen Teilhabechancen bereithalten. Die beiden Foki auf die Vergabe von Hochschulreifezertifikaten sowie ausbleibende Abschlüsse (gemes-

sen am Nichterreichen mindestens eines Hauptschulabschlusses) werden mit jeweils zwei Indikatoren in den Blick genommen, die zugleich bestehende Kombinationsmöglichkeiten des interessierenden Merkmals mit Hintergrundinformationen aufzeigen.

Hinsichtlich der Vergabe von Hochschulreifezertifikaten wird neben einem allein auf das allgemeinbildende Schulsystem abstellenden Indikator auch ein Indikator berichtet, der die Vergabeleistungen des beruflichen Schulsystems miteinbezieht. Dies sind zunächst einmal hinreichende Informationen zu diesem Aspekt der Zertifikatsvergabe, wobei aber angesichts der skizzierten institutionellen Modernisierungen und der damit verbundenen organisatorischen (Ent-)Differenzierungen der Schulsysteme der Länder (wozu auch die Etablierung diverser integrierter Schularten gehört) die spezifische Systemleistung bisher kaum identifiziert wird. Die zunehmende Implementierung von potenziell zur Hochschulreife führenden Schularten sowie deren tatsächliche zertifikatsbezogenen Beiträge sind somit in den Blick zu nehmen. Damit kann auf indirektem Wege auch Kenntnis darüber erlangt werden, ob mit diesen Schularten wirklich eine breitere Vielfalt an Wegen zum Abitur angeboten wird oder ob damit vielmehr eine neue Fassade zum Zwecke der Abschottung des Gymnasiums geschaffen wurde. Die tatsächliche, aktive Verfolgung der institutionell verbrieften Berechtigung, die Schüler auch an Schulen außerhalb des Gymnasiums zum Abitur führen zu können, zu erfassen, erscheint auch in der Gerechtigkeitsperspektive als eine lohnenswerte Ergänzung des Beobachtungsspektrums.

Verbunden mit dieser für institutionelle Konfigurationen sensiblen Indikatorenbildung interessiert die Frage, wer überhaupt die höchste Niveaustufe der deutschen Schulsysteme erfolgreich abschließen kann. Eine Aufschlüsselung nach Merkmalen des sozialen Hintergrundes ist somit angezeigt, wobei unter Berücksichtigung der Schulart zugleich gesehen werden könnte, ob hochschulreifebezogene Benachteiligungen bestimmter Schülergruppen bestehen und ob diese unter Bedingungen institutioneller Segregation erzeugt werden.

Wenn etwa ausländische und/oder männliche Schüler überproportional häufig an Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems außerhalb des Gymnasiums ihr Abitur erlangen, ist das zunächst einmal aufgrund der kompensatorischen Wirkungen solcher Schularten für diese Schülergruppen ein erfreulicher Tatbestand, allerdings in einer Systemperspektive als nur eingeschränkt gerecht anzusehen, da offensichtlich sozialstrukturelle Barrieren zwischen dem Gymnasium und weiteren Schularten bestehen. Einem solchermaßen konzipierten Indikator ist insbesondere ein relevanter analytischer Wert zuzuschreiben, weil sich die deutschen Schulsysteme hinsichtlich ihrer schulartstrukturellen Gliederungen bisweilen deutlich voneinander unterscheiden, womit dann Differenzen innerhalb und zwischen Fallgruppen (z. B. die drei Stadtstaaten mit unisono zweigliedrigen Schulsystemen) ersichtlich werden. Mit einem solchen Verfahren könnten institutionell bedingte Gerechtigkeitsunterschiede zwischen den Ländern besser aufgedeckt werden, wobei auch hier die spezifischen Förderangebote sowie der Zeitfaktor (G8 oder G9, Ganz-

tagsschule) eine optimierte Aufklärung der Bedingungen erfolgreichen Hochschulreifeerwerbs versprechen.

Im Fall der beiden Indikatoren, die auf eine ausbleibende Zertifikatsvergabe ansprechen, haben wir bereits grundständig ein Hintergrundmerkmal berücksichtigt, nämlich den Ausländerstatus. Gerade die komparative Betrachtung dieser beiden Indikatoren gewährt fruchtbare Einblicke in die unterschiedliche Vergabepraxis von schulischen Zertifikaten in Abhängigkeit vom Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Allerdings werden die ungleichen Chancen auf das Erreichen mindestens eines Hauptschulabschlusses damit noch nicht vor dem Hintergrund der institutionellen Bedingungen beleuchtet. Aufgegriffen werden sollte in der Indikatorenkonstruktion die Frage, welche organisatorischen Einheiten der Schulsysteme in besonderem Maße ein Risiko für die Nichtzertifizierung schulischer Leistungen und damit ausbleibende zertifikatsbezogene Anerkennung darstellen. In vergangenen Ausgaben des Chancenspiegels haben wir immer wieder Forschungen zitiert, die auf abschlussbezogene Benachteiligungen von Schülern an Förderschulen hinweisen. Hier bieten sich Vergleiche zwischen exklusiv und inklusiv unterrichteten Schülern mit Förderbedarfen (bestenfalls differenziert nach Förderschwerpunkten) an, womit sogleich eine analytische Brücke zur Dimension Integrationskraft geschlagen werden kann.

Fast gänzlich ausgespart blieben in unseren Untersuchungen bislang die mittleren Abschlüsse (mittlere Reife), die mit Blick auf die Anschlussmöglichkeiten an bildungsbiografisch nachgeordnete Systeme zuweilen als Mindesteingangsvoraussetzung Geltung erlangen. Um über die Relevanz einer Hinzunahme von Informationen über diese Abschlussart entscheiden zu können, sollte zukünftig geprüft werden, welchen Status dieser Abschluss im Lichte der mit ihm verbundenen Anschlussoptionen im Vergleich der Länder hat.

All die hier skizzierten Überlegungen um eine erkenntnisbereichernde Erneuerung des Indikatorensets der Dimension Zertifikatsvergabe unterliegen, wie auch in den Ausführungen zu den vorherigen drei Dimensionen stets angeklungen, bisweilen eingeschränkten Möglichkeiten angesichts der Datenlage. Gerade für die Frage nach den Chancen auf die Zertifizierung der schulischen Leistungen am Ende der Schullaufbahn im allgemeinen Schulsystem ist es wichtig zu erfahren, welche Faktoren in der Bildungskarriere zuvor moderierend wirken. Um also auf die Wirkungen spezifischer institutioneller Settings und sozialer Hintergrundmerkmale sowie ihrer Wechselbeziehungen hin analysieren zu können, werden Datensätze mit entsprechender Differenzierung und Beobachtungstiefe benötigt. Fokussierende Auswertungsoptionen, die auch den Zusammenhang von pädagogischen und organisatorischen Interventionen (z. B. Ganztagssteilnahme) sowie bildungsbiografischen Geschehnissen (z. B. Klassenwiederholung) einfangen können, sind erst auf Grundlage von schulstatistischen Individualdatensätzen möglich (vgl. auch Kühne 2015; Kemper 2015), die allerdings noch nicht von allen Ländern realisiert wurden. Aus Sicht eines vergleichenden Schulsystemmonitorings besteht hier Koordinations- und Handlungsbedarf, damit den Ländern ein höheres Maß an

Wissen über institutionelle Voraussetzungen gerechter Schulsysteme bereitgestellt werden kann.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt dieser explorativ vorbereitende Durchgang des Beobachtungsinventars des Chancenspiegels, dass zum einen vielfältige Erneuerungsbedarfe und auch konkrete Ansatzpunkte bestehen, die aber immer vor dem Hintergrund ihrer an Daten orientierten Darstellbarkeit zu betrachten sind, zum anderen aber den meisten der bisher verwendeten Indikatoren noch immer eine belastbare und tragfähige Beobachtungsleistung zu attestieren ist. Festgehalten werden können aber mehrere Querschnittsthemen, die sich aus der Indikatorendiskussion herausdestillieren lassen und prinzipiell jede der Gerechtigkeitsdimensionen tangieren:

- Institutionelle Differenzen erfassen
- Hintergrundmerkmale berücksichtigen
- Bildungsverläufe rekonstruieren
- Qualität beobachten

Diese mit der Untersuchung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen im Zusammenhang stehenden Querschnittsthemen, mit denen die indikatorenbasierte Beobachtung an analytischer Tiefe und Reichweite gewänne, verweisen auf Handlungsaufforderungen, die an mindestens drei Instanzen zu richten sind: erstens die an Bildungsfragen interessierte gesellschaftspolitische Öffentlichkeit, verstanden als themensetzende und Informationsbedarfe festlegende Rechtfertigungsordnung von kommunikationsfähigen Akteuren (Hermstein und Manitus 2015), in deren Aufgabenbereich die kollektive Verständigung über gerechtigkeitsrelevante Aspekte und deren Beobachtungsmöglichkeiten zu sehen ist (natürlich auch unter Berücksichtigung datenschutzbezogener Erwägungen); zweitens die statistischen Ämter der Länder, die zu einer breiten Realisierung und Harmonisierung individualstatistischer Datensätze aufzufordern sind; drittens die mit dem Schulsystemmonitoring befassten Akteure wie der Chancenspiegel, die für eine kreative und verlässliche Kombination der Datensätze unter Rückbezug auf transparente theoretische Folien und Wertungshorizonte Sorge zu tragen haben.

Weiterhin ist ganz grundlegend zu überlegen, ob im Rahmen des Schulsystemmonitorings neben statistischen Indikatoren noch weitere relevante Akteursgruppen zur Sprache zu bringen sind. Wie es etwa um die Integrationskraft oder Durchlässigkeit der Schulsysteme bestellt ist, könnte auch durch Befragungen von Lehrkräften oder Eltern ermittelt werden (vgl. als Beispiel zum schulischen Ganztags Bertelsmann Stiftung 2016). Solche ergänzenden Informationen können dann mit den bisher genutzten Quellen zusammengebracht werden, wodurch im Sinne

einer erweiterten Datenkonstellation ein vollständigeres Bild der Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme gezeichnet werden kann.

Ein solcher Schritt der Erweiterung von Informationsquellen bedarf zwar erhöhter finanzieller sowie erhebungs- und auswertungstechnischer Aufwände, ist aber als uneingeschränkt sinnvoll zu bezeichnen, können die Bemühungen um chancengerechte Schulsysteme doch nur gewinnen, wenn die meist von Expertensystemen (wie der Chancenspiegel eines ist) erzeugten Gerechtigkeitsbilder mit weiteren gesellschaftlichen Konstruktionen über gerechte und ungerechte Schulsysteme konfrontiert werden (im Sinne von Barlösius 2005). So darf nicht vernachlässigt werden, dass etwa vom Chancenspiegel als wenig gerecht klassifizierte Systemmerkmale (z. B. hohe Exklusionsquote) von Teilen der Schulsystemakteure womöglich anders aufgefasst werden (vgl. z. B. Speck 2016 zur Frage, was ein inklusives Schulsystem bedeuten kann).

Die Anlage des Chancenspiegels als auf Zeitreihendaten basierende Zeitwandelstudie, die so hervorgebrachten empirischen Befunde zur Schulsystementwicklung der Länder sowie die skizzierten weiterführenden Beobachtungsoptionen belegen die wissenschaftlichen wie gesellschaftspolitischen Bedarfe eines vergleichenden Schulsystemmonitorings.

Die Herausarbeitung spezifischer Entwicklungsverläufe im Verhältnis zu bestimmten institutionellen Konfigurationen der Systeme sowie die damit verbundene Aufgabe, die unterschiedlichen Schwerpunkte der Länder modellhaft zu extrahieren, sind die hervorragenden Mehrwerte von Untersuchungen dieser Art. Damit ist zugleich gesagt, dass sich wandelnde Schulsysteme immer eine Erneuerung des Beobachtungsrahmens und -spektrums erfordern, damit auch unter Bedingungen der gesellschaftlichen Modernisierung (von Institutionen und Ideen) weiterhin über die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen diskutiert werden kann. Die Frage, wie und was dann letztlich interessant ist für Beobachtungen, ist wieder ein Ergebnis von mitunter konflikthaften Auseinandersetzungen, da unterschiedliche Akteure differente Ansprüche anmelden. Klar ist aber auch: Nicht-wissen-Wollen ist für ein modernes Schulsystem im 21. Jahrhundert keine legitimierbare Alternative.

V Fazit und Ausblick: Der Wandel der deutschen Schulsysteme – zwischen dynamischer Reform und schleichender Modernisierung

Für die hier vorgelegte Zwischenbilanz der Schulsystementwicklung seit PISA 2000 wurde im einleitenden Kapitel ein Modell im Anschluss an Schimanks (2015) Vorschlag einer integrativen Theorie moderner Gesellschaften vorgestellt, die den Wandel moderner Gesellschaften primär als konflikthaften Modernisierungsprozess versteht. Konflikte entstehen dabei rund um die Selbst- und Fremdreferenzen gesellschaftlicher Teilsysteme, den Kampf um gesellschaftliche Positionen sowie um Leitprinzipien und Ideen der kulturellen Praktiken. Diese Konfliktfelder führen insgesamt zu einer auf Steigerung (im Sinne von Optimierung) hin ausgelegten Modernisierung der Gesellschaft, die durch den Wohlfahrtsstaat und die kapitalistischen Kräfte moderiert wird, die selbst in einer konfligierenden Beziehung zueinander stehend zu begreifen sind. Für etwaige Veränderungen des Schulsystems bedeutet dies, dass diese als Resultat konflikthaften Zusammenwirkens von diversen teilsystemischen Akteuren sowie strukturellen Kontexten der sich entwickelnden Gesellschaft zu verstehen sind. So können Modernisierungsprogramme spezifischer Teilsysteme auf das Schulsystem genauso einwirken wie globale Ideen, beispielsweise einer inklusiven Weltgesellschaft, die sich insbesondere für das Schulsystem in Gestalt der ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention zeigt. Aber auch der demographische Wandel als ein aus gewandelten Wertesystemen und Reproduktionserfordernissen resultierender Ausdruck sich verändernder Lebensstile und soziokultureller Verteilungsformen gehört in diesem Zusammenhang genannt. Entlang dieser theoretischen Folie ist in Bezug auf die Indikatoren des Chancenspiegels insgesamt und auf längere Sicht mit einer Steigerung der Indikatorenwerte zu rechnen, also mit einer fortwährenden Modernisierung im Sinne des Fortschritts.

Und in der Tat haben sich die bundesdeutschen Schulsysteme in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit deutlich verändert. In keinem der beobachteten Bereiche lässt sich ein lang anhaltender Stillstand feststellen. Vielmehr zeigt sich, dass die beobachteten Anteilswerte in den vier Gerechtigkeitsdimensionen ganz überwiegend zunehmen bzw. sich in eine aus gerechtigkeitsrechtlicher Sicht positive Richtung bewegen (vgl. auch die Zusammenfassung zum statisti-

schen Material unter Kap. 6.6). Diese Bewegung, so einer der zentralen Befunde, lässt sich weder global als dynamische Reform qualifizieren noch als eine bloß schleichende Modernisierung. Grundsätzlich gilt, dass die These einer Modernisierung des Teilsystems Schule, wie wir dies in Kapitel 2 theoretisch entfaltet haben, bestätigt wird. Damit partizipiert das Schulsystem an einer Entwicklung spätmoderner und ausdifferenzierter Gesellschaften. Ein Anstieg bzw. eine Senkung der durch die Indikatoren beobachteten Werte ist also bereits allein aufgrund der gesellschaftlichen Verfasstheit und der damit einhergehenden spezifischen Regelungsstrukturen zu erwarten und findet auch statt.

Hinzu kommen dann sogenannte Treiber der Entwicklung, die teilsystemspezifisch (Bildungspolitik, pädagogische Programme), gesellschaftlich und/oder endogen (Demographie) wirken. Die Ökologie des Schulsystems zeichnet sich durch strukturelle Mehrfacheinbettungen aus, wodurch Ideen des Fortschritts seitens verschiedener Ordnungselemente gesellschaftlichen Zusammenlebens (etc. Arbeitsmarkt/Wirtschaft, Bürokratie, transnationale Ideenproduzenten, Rechtsprechung) an Schule herangetragen werden. Dadurch verstärken und/oder überlagern sich die multiplen Triebkräfte des Schulsystems. Die Treiber entfalten dabei ihre Wirkung durch die mit ihnen verbundenen Konflikte, also etwa der Schulstrukturdebatte im Zusammenhang mit der Demographie. Die so entfachten Dynamiken wirken nun in den Bundesländern recht unterschiedlich, sodass es zu einer zum Teil erheblichen Auseinanderentwicklung der Bundesländer kommt. Wir haben es also mit einem Fahrstuhl- und Schereneffekt im Kontext der Modernisierungsprozesse der bundesdeutschen Schulsysteme zu tun. Wenngleich sich die Ergebnisse der Länder insgesamt verbessern (Fahrstuhleffekt), so lassen sich überaus differente Tempi in den je unterschiedlichen Gerechtigkeitsdimensionen je nach Bundesland feststellen, was zu einem Schereneffekt führt (Kap. 6.6).

Zudem konnten wir feststellen, dass fast alle Schulsysteme auch in Bezug auf dynamische Entwicklungen innerhalb eines Beobachtungsbereichs zumeist konservativ bzw. – besser formuliert – pfadabhängig sind. Dies bedeutet, dass wir in den Zeitreihen der Schulsysteme eher wenige Gruppenwechsel gesehen haben (im Sinne eines Fahrstuhleffekts), Schulsysteme somit häufig dort gut bleiben, wo sie bereits gut waren, oder aber auch schwach bleiben, wo in der Vergangenheit schon Mängel bestanden. Es ist dabei durchaus zu erkennen, dass bestimmte Ideen (Inklusion, Ganztage etc.) unterschiedliche Traditionen in den Ländern haben und insofern differente Entscheidungsprämissen in den Schulsystemen implementiert sind, die zu spezifischen Pfaden der Entwicklung führen. Tendenziell haben wir den Eindruck, dass dies in großen Flächenbundesländern (z. B. Bayern und Baden-Württemberg) noch deutlicher zu erkennen ist als in den Stadtstaaten oder kleineren Bundesländern (z. B. Thüringen). Hierauf weisen zumindest die anhand unserer Indikatoren sichtbar werdenden überdurchschnittlichen und bisweilen den allgemeinen Ländertrends entgegelaufenden Veränderungen hin, vor allem in der Dimension Integrationskraft.

Zwei zentrale Steuerungsprogramme sind zudem in den Zeitreihen erkennbar und verweisen damit auch auf die grundsätzliche Möglichkeit der Steuerung: die

Ausbauinitiative zum Ganzttag (vgl. ausführlich Chancenspiegel 2013; Berkemeyer et al. 2013) sowie die rechtlichen Regelungen zur Inklusion (vgl. Kap. 8). Allerdings muss betont werden, dass es hier nicht zwangsläufig zu synchronen Veränderungsbewegungen kommt. Die Modernisierungstempi der Bundesländer scheinen eher zu differieren. Auch hier sind, so unsere Arbeitsthese, kleinere Bundesländer schneller bzw. dynamischer und treten häufig als Vorreiter oder, in der Sprache der Innovationsforschung, als »early adoptors« auf.

Dies dürfte insofern nicht überraschen, als dass die zu steuernden Prozesse insgesamt weniger Koordination erfordern und die Nähe der Akteure zueinander hilfreich sein dürfte. Man bedenke, dass hier die auch in der Forschungsliteratur häufig in ihrem (materiellen) Einfluss auf die Schulsystementwicklung unterschätzte Ebene der kommunalen Schulträger (vgl. Chancenspiegel 2014; Berkemeyer et al. 2014) nicht in der Form wie in Flächenstaaten mit stärker gegliederten kommunalen Strukturen besteht. Es fehlt also eine potenziell die Beharrlichkeit unterstützende Akteursebene in der Schulsystemkonstellation. Allerdings zeichnen sich Länder wie etwa Bremen in Modernisierungsfeldern, wie dem Aufbau inklusiver Schulsysteme, insgesamt durch konsequentere Umgestaltungen der institutionellen Regelungsstrukturen aus – der realisierte Reformwille lässt sich deutlich an den Indikatoren ablesen.

Wirksam in Bezug auf den modernisierenden Wandel der Schulsysteme war und ist ebenfalls der demographische Wandel. Hier haben zahlreiche Bundesländer Strategien hin zu integrierten Schularten entwickelt. Ob dies bereits eine Lösung darstellt, kann kaum prognostiziert werden. Erkenntnisse aus Einzelfallbetrachtungen zeigen jedoch, dass eine formale Integration der Bildungsgänge bzw. eine Fusion von Schularten nach einem Modell kooperativer Gesamtschulen allein keine Wirkungen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Einzelstandorte hat. Wohl aber scheinen diese Schularten, möglicherweise auch aufgrund ihrer Historie als »Misch-Akteure« (in Bezug auf Bildungsgänge) ansprechbarer für weitere Schulreformelemente wie die Integration von Kindern mit besonderen Förderbedarfen zu sein (so verantworten diese integrierten Schularten einen Großteil der Inklusionsaufgabe, messbar an deren relativen Anteilen am von uns beobachteten Inklusionsanteil). Diesen Systemumbau gilt es entsprechend weiter zu beobachten (vgl. exemplarisch Maaz et al. 2013; Berkemeyer et al. 2014), den Normensetzungen der Reformprogramme gemäß auch mit differenzierteren Indikatoren (vgl. Kap. 9).

Wir haben für diese Untersuchung PISA 2000 (bzw. den darauf folgenden Impuls der KMK-Handlungsfelder von 2002) als Referenzpunkt bzw. als Geschichtszeichen der deutschen Schulsysteme gesetzt und der Studie damit vorab eine gewisse Wirkung unterstellt. Wenngleich PISA im Bereich der Ideen und zum Teil in Form einer Verwaltungsmodernisierung der Bildungsadministration wirksam geworden ist (Stichwort »Neue Steuerung«, vgl. Altrichter und Maag Merki 2016; Berkemeyer 2010), bleiben unmittelbare Effekte auf die Entwicklung des Schulsystems fraglich. Damit würden wir uns in eine Lesart der PISA-Wirkungsforschung einreihen, die von Tillmann und anderen bereits im Jahr 2008 vorgelegt wurde (sie haben

politische Legitimationslinien in vier Ländern im Anschluss an PISA 2000 herausgearbeitet) und die Effekte infolge von PISA 2000 nachzeichnet.

Das bundesweite Monitoring durch PISA hat nicht dazu beigetragen, dass die Schulsysteme sich in Deutschland hinsichtlich ihrer Steuerungsstrukturen weiter angenähert haben (abzulesen an der Umsetzung KMK-Monitoringstrategie 2015b). Eine klare politische Absicht diesbezüglich ist jedoch auch schwer zu erkennen, wie das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern im Schulbereich eindrücklich zeigt. Noch wurde ernsthaft auf die Reduzierung des Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft fokussiert, wie bereits die KMK-Handlungsfelder verdeutlichen. Insbesondere die vorzufindende Fokussierung auf Einzelschulentwicklung und individuelle Förderung birgt dabei das Risiko, Ungleichheitsproduktionen und institutionelle Diskriminierungen des Schulsystems zu überspielen bzw. zu invisibilisieren. Denn in dieser Form wählt die Bildungspolitik Aktivierungsstrategien einzelner Schülerinnen und Schüler sowie der Einzelschulen (Hermstein im Ersch.) und setzt somit ähnlich wie bei der Arbeitsmarktpolitik (Lessenich 2008) auf eine Aktivierung der Akteure, die sich durch organisatorische und pädagogische Eigenleistungen zurück in den Arbeitsmarkt oder auch zurück in die schulische »Normalbiografie« bringen sollen. Strukturelle Benachteiligungen sowie institutionelle Problemlagen, wie beispielsweise die Disparitäten der Schulangebotsstruktur und die Segregation, bleiben so womöglich unthematisiert oder möchten mittels pädagogischer (Unterstützung von sogenannten »Schulen in schwieriger Lage«) oder steuerungspolitischer (zusätzliche Mittelvergabe an benachteiligte Schulstandorte) Interventionen bearbeitet werden. Zudem droht hinsichtlich der gemeinsam initiierten und etablierten Steuerungsstrukturen eine schleichende Erosion, zumindest in Bezug auf die Schulinspektion, die in einigen Ländern an Rückhalt eingebüßt hat.

Es wird künftig auch darum gehen müssen, Entwicklungen der Schulsysteme gesellschaftstheoretisch informiert zu beschreiben, Treiber der Entwicklung konkret zu identifizieren und insbesondere die um diese Treiber herum entstehende Konfliktbearbeitung zu analysieren. In ersten Ansätzen konnten wir ein solches Vorgehen hier zeigen bzw. im Zusammenspiel von Theorie zur Schulsystementwicklung und statistischer Deskription den Rahmen von Diskussions- und Forschungsperspektiven abstecken. Es ist dabei offensichtlich geworden, dass die Ergebnisse der Konfliktbearbeitung in unterschiedlichen Bundesländern auch zu unterschiedlichen Lösungen führen. Dies kann nicht allein auf A- und B-Länder zurückgeführt werden.

Die Erkundung solcher auf Konflikten basierenden Entscheidungen wird künftig sehr stark auch von der Mitwirkung der Bundesländer selbst abhängen, da nur sie einen Feldzugang zur Thematik ermöglichen können. Eine diesbezügliche Anforderung an Statistikstellen und Monitoringakteure (wie den Chancenspiegel) haben wir in Kapitel 9 formuliert. Sich wandelnde Schulsysteme nötigen den Statistikstellen entsprechende Anpassungen ab; ansonsten sind viele, auch auf gesellschaftlichem Konsens beruhende, Beobachtungsinteressen nicht mehr zu bedie-

nen. Es wird sich zeigen, ob die Bundesländer an einer solchen kritischen Schulsystementwicklungsforschung (Berkemeyer 2016) interessiert sind.

Was lässt sich nun angesichts dieser Beschreibungen zur Modernisierung der Bundesländer in Bezug auf die Gerechtigkeit in den bundesdeutschen Schulsystemen aussagen? Insgesamt profitieren Schülerinnen und Schüler von den beschriebenen Modernisierungstrends der deutschen Schulsysteme. Weniger Jugendliche verlassen die Schule ohne Abschluss und mehr Schülerinnen und Schülern gelingt es, Hochschulreifezertifikate zu erwerben – um nur zwei wichtige Indikatoren zu nennen. Gleichzeitig steigen die Risiken des Scheiterns je nach Lebensraum der Kinder und Jugendlichen. Dies gilt nicht nur in Bezug auf Bundesländer, sondern auch und gerade in Bezug auf Kommunen (siehe Chancenspiegel 2014: Berkemeyer et al. 2014).

Die hoch differente Realisierung von Inklusion oder das kaum vergleichbare Angebot gebundener Ganztagschulen in Deutschland geben Grund zur Sorge. Gleiche Bildungs- und Lebenschancen bzw. gleiche schulsystemische Angebotsstrukturen sind hier jedenfalls nicht mehr zu erkennen. Ob dies bereits in einem streng juristischen Sinne gilt und insofern Anlass eines juristischen Prüfverfahrens ist, müssen die rechtswissenschaftlichen Experten entscheiden. Klar ist jedenfalls, dass die Schulaufsicht, die grundgesetzlich mit der Sicherstellung gleicher schulischer Bildungschancen betraut ist, dies offensichtlich strukturell nicht kann. Dabei geht es weniger um die Kompetenz der Schulaufsicht als vielmehr um ihre strukturelle Positionierung im System. Zudem muss beobachtet werden, ob die Bildungsexpansion, die im Grunde seit den 1960er-Jahren voranschreitet, nunmehr sukzessive erlahmt und womöglich auch Korrekturbewegungen stattfinden, wie dies bereits zum Ende der hier berichteten Zeitreihe bei einigen Indikatoren zu sehen ist. Insgesamt bedenklich ist die Entwicklung der Förderquote, die in vielen Ländern fast ungebremst steigt.

Eine in den jüngeren Jahren drängende Problematik, die vor allem die Schulsysteme der ostdeutschen Länder betrifft, ergibt sich in Bezug auf die Dimension Zertifikatsvergabe. Hier steigen die Quoten der Abgänger, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, innerhalb der Gruppe ausländischer Schüler deutlich an. Ob sich hier bereits Effekte der jüngeren fluchtbedingten Migration oder aber eine nachziehende Fehlsteuerung der Schulsysteme niederschlagen, ist erst in wenigen Jahren zu sagen. Jedenfalls sind die institutionalisierten Strukturen des Monitorings und der abschlussbezogenen pädagogischen Förderung, fokussiert auf diese Schülergruppe, verstärkt zu untersuchen.

Ob nach solch einer skizzenhaften Zwischenbilanz das Glas nun halb voll oder halb leer ist, dürfte eigentlich nicht die Frage sein. Vielmehr sollte deutlich geworden sein, dass die Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit voranschreiten müssen und teilweise auch zu intensivieren sind – insbesondere hinsichtlich einer vergleichbaren Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Bundesländer.

VI Anhang

1. Glossar

Ländermittelwert

Mit dem Begriff »Ländermittelwert« soll diese Kenngröße von dem allgemeinen »Bundeswert« unterschieden werden. Hiermit wird der Mittelwert aller einzelnen Länderwerte (Summe aller Länderwerte geteilt durch die Anzahl der Länder), bezogen auf die Indikatoren, bezeichnet. Diese Kenngröße eignet sich gegenüber dem Bundeswert besser für Vergleichszwecke, da er die spezifischen institutionellen Settings der Schulsysteme berücksichtigt und nicht die zahlenmäßige Größe eines Schulsystems. Somit können die Indikatorenausprägungen einzelner Landessysteme dem allgemeinen Trend, dargestellt als Ländermittelwert, gegenübergestellt werden.

Landeswert

Der Wert eines Landes bezogen auf den jeweiligen Indikator, der zumeist in Prozent angegeben wird.

Bundeswert

Die Bundeswerte zu den einzelnen Indikatoren werden auf Basis der gesamten Populationen des deutschen Bundesgebietes berechnet, etwa der gesamten Schülerschaft oder aller Schulen Deutschlands. Mit ihm kann beispielsweise gezeigt werden, wie groß der Anteil der Ganztagschüler innerhalb der gesamten Schülerschaft Deutschlands ist. Er gibt somit Auskunft über das effektive Vorkommen eines Merkmals in Bezug auf bundesdeutsche Populationen.

Ländergruppen (obere, mittlere, untere)

Im Chancenspiegel werden die Daten zumeist bezogen auf Ländergruppen aufbereitet und dargestellt. Hierfür werden die Länder im Zuge einer Rangreihung der vorliegenden Einzelwerte (der Länder) nach normativer Setzung eingeteilt in die obere Ländergruppe (25 % der Länder mit günstigeren Werten; grüne Einfärbung), mittlere Ländergruppe (50 % der Länder mit mittleren Werten) und untere Ländergruppe (25 % der Länder mit ungünstigeren Werten; orangene Einfärbung).

Gruppenmittelwerte

Gibt den indikatorenbezogenen Durchschnittswert einer Ländergruppe an. Der Gruppenmittelwert wird als Quotient aus der Summe der Werte der gruppenzugehörigen Länder und der Anzahl dieser Länder berechnet.

Deutschlandabbildungen: Extremwerte, Spannweite

Als ergänzende Informationen zu den empirischen Darstellungen sind die Extremwerte der Verteilung, sprich der höchste und der niedrigste Wert innerhalb der Gruppe der Länder, in Form von kleineren Punkten dargestellt. So wird ein Eindruck von der Gesamtspannweite vermittelt, also dem Unterschied zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert.

Chancengerechtigkeit

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

Integrationskraft

Die Integrationskraft von Schulsystemen wird vor allem als Inputvariable behandelt, in der einerseits danach gefragt wird, inwiefern Kinder und Jugendliche in das Regelschulsystem integriert werden; andererseits interessieren hier die sozialintegrativen Leistungen der Schulsysteme. Diese werden beispielsweise über die Analyse des schulischen Ganztags betrachtet, der als Möglichkeitsraum für kommunikativen

ves Handeln aufgefasst werden kann. Es sind also systemische und soziale Integrationsangebote des Schulsystems, die hier als Gradmesser für eine gerechte Gesellschaft gelten.

Durchlässigkeit

Mit der Dimension Durchlässigkeit rückt vor allem die Prozessebene in den Fokus. Selektionsprozesse können dann als gerecht gelten, wenn Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken im System unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler erfolgen und es nicht zu einer Verzerrung der inneren Zuweisungsprozesse kommt, also die Beschaffenheit des Systems (z. B. die Angebotsstrukturen) selbst zu ungerechten Schülerströmen führt. In dieser Dimension sind im Chancenspiegel Indikatoren wie der Übergang auf das Gymnasium, Wechselverhältnisse in der Sekundarstufe I oder Klassenwiederholungen Gegenstand der Analyse.

Kompetenzförderung

Die Kompetenzförderung bezieht sich auf eine Outputdimension des Schulsystems. Ein gerechtes Schulsystem fördert die Potenziale von Schülerinnen und Schülern und lässt keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zu. Hier interessieren also die Kompetenzleistungen von Schülerinnen und Schülern und inwiefern diese in Abhängigkeit von sozialen Merkmalen stehen.

Zertifikatsvergabe

Eine weitere Outputdimension ist die Zertifikatsvergabe. Die angemessene Vergabe schulischer Zertifikate, die als Lebenschancen aufgefasst werden müssen, steht hierbei im Mittelpunkt der Betrachtung. Angemessen heißt, die Vergabe der Zertifikate erfolgt nach den an sie gestellten Anforderungen und ist über Landesgrenzen hinweg vergleichbar. Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die Zahl der vergebenen Zertifikate, desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden.

Förderquote

Die Förderquote gibt den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem besonderem Förderbedarf an allen Schülern des allgemeinbildenden Schulsystems an.

Inklusionsanteil

Der Inklusionsanteil beschreibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf.

Exklusionsquote

Die Exklusionsquote gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem an.

Ganztagsschulanteil

Der Ganztagsschulanteil zeigt den Anteil der Ganztagsschulen (offen, teilgebunden und gebunden) an allen Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems.

Ganztagsschüleranteil

Der Ganztagsschüleranteil gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern des allgemeinbildenden Schulsystems an.

Schüleranteil geb. Ganzttag

Der Schüleranteil geb. Ganzttag zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztagsbetrieb an allen Schülern des allgemeinbildenden Schulsystems.

Übergangsquote Gymnasium

Diese Übergangsquote stellt den Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergegangen sind, an allen Neuzugängen in der Eingangsklasse der Sekundarstufe I dar.

Wiederholerquote

Die Wiederholerquote stellt den Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe des allgemeinbildenden Schulsystems an allen Schülern der Sekundarstufe dar.

Schulartwechselverhältnis

Das Schulartwechselverhältnis beschreibt das Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des allgemeinbildenden Schulsystems. Berücksichtigt werden ausschließlich Schulartwechsel, die aufgrund der Abschlussbezogenheit der Schularten einwandfrei als Auf- oder Abwärtswechsel deklariert werden können (z.B. vom Gymnasium zur Realschule, nicht aber vom Gymnasium zur Gesamtschule).

Anteil Neuzugänge Duales System

Der Anteil Neuzugänge Duales System beschreibt das Verhältnis der Neuzugänge in das Duale System mit maximal Hauptschulabschluss zu allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss in drei Sektoren des Berufsbildungssystems (zudem Schulberufssystem und Übergangssystem).

Hochschulreifequote allg.

Die Hochschulreifequote allg. gibt den Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen an.

Hochschulreifequote allg. und berufl.

Die Hochschulreifequote allg. und berufl. beschreibt den Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.

Abgängerquote

Die Abgängerquote stellt den Anteil der Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung dar.

Abgängerquote ausl.

Die Abgängerquote ausl. stellt den Anteil der ausländischen Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter dar.

Replikative Zeitwandelstudie

Ein solcher methodischer Ansatz eignet sich insbesondere für Messungen von Veränderungen und der empirischen Nachzeichnung von Wandel. Dabei geht es um Messungen von Merkmalen an vergleichbaren Untersuchungsgruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Es handelt sich um eine Abfolge von Querschnittsmessungen unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen, deren Ergebnisse über größere Zeiträume verglichen werden.

Ipsativer Bewertungsrahmen

Hierbei werden Kennwerte nach wiederholter Messung im Zeitverlauf dargestellt sowie Richtung und Ausmaß von Veränderungen interpretiert und bewertet (Döbert und Klieme 2010).

Sozialer Bewertungsrahmen

Vergleich von Kennzahlen, die für verschiedene Beobachtungseinheiten gleichen Typs ermittelt wurden. Somit können diese Einheiten auf ihre Unterschiede oder Ähnlichkeiten hinsichtlich bestimmter Merkmale untersucht und wertend gegenübergestellt werden.

Quotensummenverfahren

Beim Quotensummenverfahren wird je Entlassjahrgang die Zahl der Absolventen bzw. Abgänger durch die Zahl des entsprechenden Bevölkerungsjahrgangs geteilt. Dies wird auf jeden Jahrgang angewendet, in dem es für die jeweilige Abschlussart Fälle gibt. Letztlich werden die einzelnen jahrgangsbezogenen Quoten zu einer Gesamtquote addiert.

PISA

Das Programme for International Student Assessment ist eine international vergleichende Untersuchung zu Fähigkeiten und Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler, die seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt und von der OECD koordiniert wird. Anhand der stichprobenbasierten Testungen werden Informationen über die Leistungsstände sowie die Einflüsse von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund auf das Leistungsniveau im jeweiligen Teilnahmeland gewonnen.

IGLU

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) ist eine international vergleichende Untersuchung zum Leseverständnis und zur Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter sowie zu den Einflüssen von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund auf diese Merkmale. IGLU/PIRLS ist eine Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und wird im fünfjährigen Rhythmus durchgeführt.

TIMSS

Die Trends in International Mathematics and Science Study ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung. Im Fokus stehen mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Mit der Erhebung im Jahr 2015 hat sich Deutschland zum dritten Mal mit Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe an TIMSS beteiligt.

IQB-Ländervergleich und IQB-Bildungstrend

Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I wird im Rahmen der vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführten Ländervergleichsstudien untersucht, inwieweit in den einzelnen Ländern die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen vor Abschluss des jeweiligen Bildungsabschnitts erreicht werden. In der Primarstufe (Jahrgangsstufe 4) finden die stichprobenbasierten Testungen alle sechs Jahre in den Fächern Deutsch und Mathematik statt. In der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9) werden die Erhebungen alle drei Jahre alternierend in den sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch und Französisch) bzw. in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Biologie, Chemie, Physik) durchgeführt. Neben den Kompetenzständen werden unter anderem auch Informationen zur sozialen Herkunft, zum Geschlecht und dem Migrationshintergrund der getesteten Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Studienreihe IQB-Bildungstrend fokussiert zudem Veränderungen zwischen den Erhebungsjahren.

Soziale Herkunft

Die Merkmale des sozialen Status werden je nach Leistungsstudie unterschiedlich erfasst. Am gebräuchlichsten ist die Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit

nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (Erikson, Goldthorpe und Portocarero 1979), wo die Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnisse der Bezugsperson im Haushalt per Fragebogen erhoben werden (= EGP-Extremgruppenvergleich). In den IGLU-Untersuchungen wird der sozial-kulturelle Hintergrund dagegen über die Anzahl der Bücher im Haushalt ermittelt und zwischen Schülerinnen und Schülern mit mehr oder weniger als 100 Büchern im Haushalt klassifiziert.

Migrationshintergrund

Die Erfassung des Migrationsstatus im Rahmen von Studien zur Leistungsmessung erfolgt über die Erhebung des Geburtslandes der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, wobei mindestens folgende Unterscheidungen getroffen werden: Kinder bzw. Jugendliche ohne Migrationshintergrund, Kinder bzw. Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Kinder bzw. Jugendliche, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind.

2. Literatur

- Adick, Christel. *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart 2008.
- Allmendinger, Jutta, und Rita Nikolai. »Bildungs- und Sozialpolitik. Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich«. *Soziale Welt* (61) 2 2010. 105–119.
- Altrichter, Herbert, und David Kemethofer. »Stichwort: Schulinspektion«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) 2 2016. 1–22.
- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010.
- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2., aktual. Auflage. Wiesbaden 2016.
- Anderson, Elizabeth. »Warum eigentlich Gerechtigkeit?«. *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Hrsg. Angelika Krebs. Frankfurt am Main 2000. 117–171.
- Anger, Christina, Anja Katrin Orth und Axel Plünnecke. *Bildungsmonitor 2016. Ein Blick auf die Bildungsintegration von Flüchtlingen*. Köln 2016.
- Artelt, Cordulat, Wolfgang Schneider und Ulrich Schiefele. »Ländervergleich zur Lesekompetenz«. *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Opladen 2002. 55–94.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld 2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2016.
- Avenarius, Hermann, und Hans-Peter Füssel. *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. 8., neu bearb. Auflage. Kronach 2010.
- Avenarius, Hermann, Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt und Manfred Weiß (Hrsg.). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen 2003.
- Barlösius, Eva. *Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten*. Wiesbaden 2005.
- Bartl, Walter, und Reinhold Sackmann. »Path Dependency, Demographic Change, and the (De-)Differentiation of the German Secondary School System«. *Zeitschrift für Soziologie* (43) 1 2014. 50–69.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«. *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Opladen 2002. 159–202.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Anke Demmrich. »PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie«. *PISA*

2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert, Eckard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Petra Stanat und Klaus-Jürgen Tillmann. Opladen 2001. 15–68.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. Jürgen Baumert. Wiesbaden 2006. 95–188.
- Baumert, Jürgen, Eckard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Petra Stanat und Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß (Hrsg.). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen 2002.
- Beck, Ulrich. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main 1986.
- Beck, Ulrich, und Wolfgang Bonß. *Die Modernisierung der Moderne*. Berlin 2001.
- Becker, Rolf (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden 2009.
- Becker, Rolf, und Frank Schubert. »Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem«. *Integration durch Bildung*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 161–194.
- Bellenberg, Gabriele. *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh 2012.
- Bellmann, Johannes. »Kommentar: Der Isomorphismus zwischen privaten und öffentlichen Schulen im Kontext Neuer Steuerung«. *Private Schulen*. Hrsg. Margret Kraul. Berlin 2015. 203–207.
- Bellmann, Johannes, und Thomas Müller. *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden 2011.
- Below, Susanne von. »Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich«. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2009. 139–162.
- Bender, Saskia, und Martin Heinrich. »Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation. Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim 2016. 90–104.
- Benner, Dietrich, und Hans Merkens. »Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil«. *Zeitschrift für Pädagogik* (47) 6 2001. 801–810.
- Berkemeyer, Nils. *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden 2010.

- Berkemeyer, Nils. *Ausbau von Ganztag: Regelungen und Unterstützungsstrategien in den Bundesländern*. Gütersloh 2015.
- Berkemeyer, Nils. »Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms«. *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Hrsg. Ulrich Steffens und Tino Bargel. Münster 2016. 201–220.
- Berkemeyer, Nils, und Veronika Manitiu. »Gerechtigkeit als Kategorie in der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel«. *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos*. Hrsg. Knut Schwippert, Martin Bonsen und Nils Berkemeyer. Münster 2013. 223–240.
- Berkemeyer, Nils, und Sebastian Meißner. »Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Desiderat einer Soziologie der Schule«. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Hrsg. Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag. Wiesbaden im Ersch.
- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos und Veronika Manitiu. *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh 2012.
- Berkemeyer, Nils, Björn Hermstein und Veronika Manitiu. »Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten?«. *Zeitschrift für Pädagogik* (62) 1 2016. 48–61.
- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos, Veronika Manitiu, Björn Hermstein und Jana Khalatbari. *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh 2013.
- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos, Veronika Manitiu, Björn Hermstein, Melanie Bonitz und Ina Semper. *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh 2014.
- Bertelsmann Stiftung. »Wie Eltern den Ganztag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage«. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2016.
- Best, Heinrich. *Challenge and Response. Das Forschungsprogramm des SFB 580 in den Jahren 2004–2008*. Wissenschaftliche Hefte des SFB 580. Heft 15. Jena 2004.
- Blanck, Jonna M. »Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer«. WZB Discussion Paper. Berlin 2014. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf> (Download 14.11.2016).
- Bloem, Simone. *Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs*. Weinheim 2016.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn 2011.
- Bohl, Thorsten. »Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer. Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse«. *Zeitschrift für Pädagogik* (49) 4 2003. 550–566.

- Böhme, Katrin, und Lars Hoffmann. »Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen«. *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Hrsg. Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag. Münster 2016. 335–359.
- Böhme, Katrin, und Sebastian Weirich. »Der Ländervergleich im Fach Deutsch«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 103–116.
- Böhme, Katrin, Daniela Neumann und Stefan Schipolowski. »Beschreibung der im Ländervergleich im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 19–25.
- Böhme, Katrin, Simon P. Tiffin-Richards, Stefan Schipolowski und Michael Leucht. »Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 203–225.
- Boller, Sebastian, Martina Möller und Monika Palowski. »Wiederholen in der gymnasialen Oberstufe – wissenschaftliche Befunde und pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten«. *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*. Hrsg. Dorit Bosse, Franz Eberle und Barbara Schneider-Taylor. Wiesbaden 2013. 175–188.
- Boltanski, Luc, und Laurent Thévenot. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg 2014.
- Bonsen, Martin, Wilfried Bos und Hans-Günter Rolff. »Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung«. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 15 2008. 11–39.
- Borchert, Jens, und Stephan Lessenich. »Kategorien und Methoden vergleichender Gesellschaftsanalyse: Einführung und weiterführende Literatur«. *Der Vergleich in den Sozialwissenschaften. Staat – Kapitalismus – Demokratie*. Hrsg. Jens Borchert und Stephan Lessenich. Frankfurt am Main 2012. 21–35.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin und Gerd Walther (Hrsg.). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster 2004.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin (Hrsg.). *IGLU-E 2006. Die Länder in der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster 2008.
- Böttcher, Wolfgang. »Das Monitoring-Paradigma. Eine Kritik der deutschen Schulreform«. *Empirische Pädagogik* (27) 4 2013. 496–509.
- Böttcher, Wolfgang, Nina Hogrebe, Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Björn Hermstein, Anna Makles, Veronika Manitus, Kerstin Schneider, Alexandra Schwarz, Guido Schwerdt, Sybille Stöbe-Blossey, Kristina Tillmann und Horst Weishaupt. »Bil-

- dungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit«. *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*. Hrsg. Kerstin Drossel, Rolf Strietholt und Wilfried Bos. Münster 2014. 11–32.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- Brüsemeister, Thomas. »Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenenensystem der Schule«. *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Hrsg. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister. Wiesbaden 2007. 63–95.
- Brüsemeister, Thomas. »Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – kontrastiver Vergleich zwischen ›Schulinspektion‹ und ›Lernen vor Ort‹«. *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Hrsg. Ulrich Steffens und Tino Bargel. Münster 2016. 277–292.
- Brüsemeister, Thomas, und Klaus-Dieter Eubel. *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld 2003.
- Brüsemeister, Thomas, Bianca Preuß und Jochen Wissinger. »Schulentwicklung als Governance – Herausforderungen datenbasierter Schulentwicklung«. *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Hrsg. Detlef Fickermann und Norbert Maritzen. Münster 2014. 215–234.
- Büchler, Theresa. »Schulstruktur und Bildungsungleichheit. Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (68) 1 2016. 53–87.
- Burzan, Nicole, Brigitta Lökenhoff, Uwe Schimank und Nadine Schöneck. *Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland*. Wiesbaden 2008.
- Creemers, Bert P. M., und Leōnidas Kyriakidēs (Hrsg.). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London und New York 2008.
- Dahrendorf, Ralf. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück 1965.
- Dahrendorf, Ralf. *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main 1979.
- Dahrendorf, Ralf. *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. Stuttgart 1992.
- Dalin, Per. *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied und Kriftel 1999.
- Deaton, Angus. *The great escape. Health, wealth, and the origins of inequality*. 6. Auflage. Princeton 2015.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Diekmann, Andreas. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2005.

- Dietrich, Fabian, Martin Heinrich und Nina Thieme (Hrsg.). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?* Münster 2011.
- Ditton, Hartmut. »Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster«. *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Hrsg. Rolf Becker und Alexander Schulze. Wiesbaden 2013. 173–206.
- Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. »Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung«. *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 95–119.
- Dobbelstein, Peter, und Veronika Manitius (Hrsg.). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster im Ersch.
- Döbert, Hans, und Eckhard Klieme. »Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung«. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt. 3., durchges. Auflage. Wiesbaden 2010. 317–336.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt. »Bildungsmonitoring«. *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Hrsg. Albrecht Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger. Wiesbaden 2012. 155–175.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt (Hrsg.). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch*. Münster 2015.
- Dörre, Klaus, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa. *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt am Main 2009.
- Drechsel, Barbara, und Cordula Artelt. »Lesekompetenz im Ländervergleich«. *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und R. Reinhard Pekrun. Münster 2008. 107–126.
- Drechsel, Barbara, und Ulrich Schiefele. »Die Lesekompetenz im Ländervergleich«. *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Hrsg. Manfred Prenzel, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Jürgen Rost und Ulrich Schiefele. Münster 2005. 85–101.
- Drewek, Peter. »Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich«. *Zeitschrift für Pädagogik* (47) 6 2001. 811–818.
- Dumont, Hanna, Kai Maaz, Marko Neumann und Michael Becker. »Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) Sonderheft 2 2014. 141–165.
- Edelstein, Benjamin. »Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive«. *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Facetten, Analysen und Kritik*. Hrsg. Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Veronika Manitius. Weinheim und Basel 2016. 47–69.

- Edelstein, Benjamin, und Rita Nikolai. »Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg«. *Zeitschrift für Pädagogik* (59) 4 2013. 482–495.
- Ehmke, Timo, und Jürgen Baumert. »Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006«. *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und R Reinhard Pekrun. Münster 2008. 319–342.
- Ehmke, Timo, Thilo Siegle und Fanny Hohensee. »Soziale Herkunft im Ländervergleich.« *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Hrsg. Manfred Prenzel, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Jürgen Rost und Ulrich Schiefele. Münster 2005. 235–268.
- Elias, Norbert, und John L. Scotson. *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main 1993.
- Emmerich, Marcus. »Regionalisierung von Bildung«. *Stadtbaustein Bildung*. Hrsg. Thomas Coelen, Anna Juliane Heinrich und Angela Million. Wiesbaden 2015. 297–306.
- Emmerich, Marcus. »Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim 2016. 43–58.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe und Lucienne Portocarero. »Intergenerational class mobility in three Western European Societies: England, France, and Sweden«. *British Journal of Sociology* (30) 1979. 341–415.
- EWE – *Erwägen Wissen Ethik*. Heft 2. Stuttgart 2015.
- Fend, Helmut. *Theorie der Schule*. München 1980.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden 2006.
- Fend, Helmut. »Bildungslaufbahnen von Generationen. Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) Sonderheft 2 2014. 37–72.
- Fickermann, Detlef, und Norbert Maritzen (Hrsg.). *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster 2014.
- Forst, Rainer. *Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 2007.
- Forst, Rainer. *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik*. Berlin 2011.
- Fratzscher, Marcel. *Verteilungskampf. Warum Deutschland immer ungleicher wird*. München 2016.
- Frey, Andreas, Regine Asseburg, Timo Ehmke und Werner Blum. »Mathematische Kompetenz im Ländervergleich«. *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. Manfred Prenzel, Cordula Ar-

- telt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und Reinhard Pekrun. Münster 2008. 127–147.
- Friedeburg, Ludwig von. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main 1989.
- Giddens, Anthony. *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main 1988.
- Giddens, Anthony. *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main 1996.
- Giesinger, Johannes. »Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels«. *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Hrsg. Veronika Manitius, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos. Münster 2015.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden 2009.
- Haag, Nicole, und Alexander Roppelt. »Der Ländervergleich im Fach Mathematik«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 117–127.
- Haag, Nicole, Katrin Böhme und Petra Stanat. »Zuwanderungsbezogene Disparitäten«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 209–235.
- Haag, Nicole, Katrin Böhme, Camilla Rjosk und Petra Stanat. »Zuwanderungsbezogene Disparitäten«. *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Hrsg. Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag. Münster 2016. 431–479.
- Hadjar, Andreas. *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden 2008.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker. »Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland«. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. 2., überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden 2011. 203–222.
- Hartong, Sigrid, und Rita Nikolai. »Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim 2016. 105–123.
- Hascher, Tina, und Fabian Kessl. »Editorial«. *Erziehungswissenschaft* (26) 51 2015. 5–6.
- Heinemann, Ulrich. *Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Weinheim und Basel im Ersch.
- Heinrich, Martin. »Neue ›Vergessene Zusammenhänge‹? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung«. *Die deutsche Schule* (107) 3 2015. 285–298.

- Helbig, Marcel, und Rita Nikolai. *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn 2015.
- Helbig, Marcel, und Nico Schmolke. »Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs die Bildungswege beeinflusst«. *Zeitschrift für Soziologie* (44) 3 2015. 197–214.
- Helsper, Werner, Lena Dreier, Anja Gibson, Katrin Kotzyba und Mareke Niemann. »Exklusive« und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülersauswahl am städtischen höheren »Bildungsmarkt«. *Private Schulen*. Hrsg. Margret Kraul. Berlin 2015. 45–61.
- Hermstein, Björn. »Institutionelle Aktivierung im Schulsystem? Überlegungen am Beispiel lokaler Schulsystementwicklung unter Bedingungen von Regionalisierung«. *Ökonomisierung von Schule? Aktuelle Transformationen des schulischen Feldes in nationaler und internationaler Perspektive*. Hrsg. Sigrid Hartong, Björn Hermstein und Thomas Höhne. Weinheim und Basel im Ersch.
- Hermstein, Björn, und Nils Berkemeyer. »Zur Räumlichkeit lokaler Schulsystementwicklung. Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Schulträgern«. *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Hrsg. Edith Glaser und Werner Thole. Opladen im Ersch.
- Hermstein, Björn, und Thomas Höhne. »Beste Lehrer für beste Schulen? Grenzverschiebungen und Indifferenzierung durch veränderte Lehrkräfterekrutierung«. *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Facetten, Analysen und Kritik*. Hrsg. Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Veronika Manitus. Weinheim und Basel 2016. 154–180.
- Hermstein, Björn, und Veronika Manitus. »Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung. Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie«. *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Hrsg. Veronika Manitus, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos. Münster 2015. 270–292.
- Hermstein, Björn, Nils Berkemeyer und Veronika Manitus (Hrsg.). *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Facetten, Analysen und Kritik*. Weinheim und Basel 2016.
- Hermstein, Björn, Ina Semper, Nils Berkemeyer und Lisa Mende. »Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten seitens der empirischen Bildungsforschung. Die Beispiele Bildungsberichterstattung, Schulinspektion und Vergleichsarbeiten«. *Die deutsche Schule* (107) 3 2015. 248–263.
- Hillebrand, Annika. *Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster 2014.
- Hillmert, Steffen. »Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) Sonderheft 2 2014. 73–94.
- Höhne, Thomas. *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden 2015.
- Holtappels, Heinz Günter. *Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim 2002.

- Holtappels, Heinz Günter. »Ganztagsschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit?«. *Ganztagsschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse*. Hrsg. Katrin Höhmann und Heinz Günter Holtappels. Stuttgart 2006. 10–33.
- Honneth, Axel. *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin 2011.
- Honneth, Axel. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort*. 8. Auflage. Frankfurt am Main 2014.
- Honneth, Axel, und Martin Saar (Hrsg.). *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*. Frankfurt am Main 2004.
- Hopf, Wulf, und Martin Kronauer. »Welche Inklusion?«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim 2016. 7–13.
- Horster, Detlef. »Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht«. *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Hrsg. Veronika Manitus, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos. Münster 2015. 42–50.
- Hurrelmann, Klaus. »Das Schulsystem in Deutschland: Das ›Zwei-Wege-Modell‹ setzt sich durch«. *Zeitschrift für Pädagogik* (59) 4 2013. 455–468.
- im Brahm, Grit, und Gabriele Bellenberg. »Verzicht auf Klassenwiederholung und Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler«. *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I + II*. Hrsg. Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher. 5. aktual. Auflage. Baltmannsweiler 2016. 247–257.
- Jähnen, Stefanie, und Marcel Helbig. »Der Einfluss schulrechtlicher Reformen auf Bildungsungleichheiten zwischen den deutschen Bundesländern«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (67) 3 2015. 539–571.
- Jarsinski, Stephan. *Quantitative Datenanalyse zur längsschnittlichen Erfassung der Rechtschreibkompetenz in NEPS unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzstruktur und der Einflussfaktoren*. Dissertation Technische Universität Dortmund 2014.
- Jude, Nina, und Eckhard Klieme. »Das Programme for International Student Assessment (PISA)«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 11–22.
- Kemper, Thomas. *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der Schulstatistik*. Münster 2015.
- Kemper, Thomas. »Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern«. *Sonderpädagogische Förderung heute* (61) 2 2016. 192–202.
- Kiener, Urs, und Moritz Rosenmund. »Systembeschreibung als Science Fiction? Zum Wandel der Beschreibung von Bildungssystemen«. *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Hrsg. Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel. Wiesbaden 2008. 171–186.
- Klemm, Klaus. »Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) 4 2014. 625–637.
- Klemm, Klaus, und Dirk Zorn (Hrsg.). *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagsschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich*. Gütersloh 2016.

- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. 2. Auflage. Bonn 2003.
- KMK – Kultusministerkonferenz. »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz«, 6.5.1994. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf (Download 14.11.2016).
- KMK – Kultusministerkonferenz. »PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern«, 17.10.2002. www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf (Download 15.8.2016).
- KMK – Kultusministerkonferenz. »Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zu Konzeption und Entwicklung«, 16.12.2004. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Download 8.7.2016).
- KMK – Kultusministerkonferenz. »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz«, 20.10.2011. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Download 14.11.2016).
- KMK – Kultusministerkonferenz. »Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015«, 03./04.12.2015a. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2015_2.pdf (Download 27.7.2016).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Berlin und Bonn 2015b. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (Download 20.7.2016).
- Knigge, Michel, und Michael Leucht. »Soziale Disparitäten im Spracherwerb«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 185–200.
- Köller, Olaf, Michel Knigge und Bernd Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster 2010.
- Kramer, Rolf-Torsten. *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden 2011.
- Kraul, Margret. »Bildung und Erziehung zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Elternwillen«. *Pädagogische Rundschau* (69) 3 2015. 253–266.
- Kuhl, Poldi, Thilo Siegle und Anna Eva Lenski. »Soziale Disparitäten«. *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Hrsg. Hans Anand Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle und Claudia Pöhlmann. Münster 2013. 275–296.
- Kuhl, Poldi, Nicole Haag, Felicitas Federlein, Sebastian Weirich und Stefan Schipolowski. »Soziale Disparitäten«. *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompeten-*

- zen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Hrsg. Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag. Münster: 2016. 431–479.
- Kuhlmann, Christian. *Bildungspolitik und Leistungsvergleichsstudien. PISA 2000 und die Ganztagschulentwicklung*. Wiesbaden 2012.
- Kühn, Svenja Mareike. »Sind 12 Schuljahre ausreichend für den Zugang zur Hochschule? Der doppelte Abiturjahrgang aus empirischer Perspektive«. *Beiträge zur Hochschulforschung* (36) 3 2014. 8–33.
- Kühn, Svenja Mareike, Christian Reintjes, Isabell van Ackeren, Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm. »Mehr Zeit für Bildung? Erste Erfahrungen mit dem neuen neun-jährigen Bildungsgang an Gymnasien in NRW«. *Schulpädagogik heute* (4) 7 2013.
- Kühne, Stefan. »Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen«. *Die Deutsche Schule* (107) 4 2015. 324–340.
- Kuper, Harm, und Felicitas Thiel. »Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung«. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. Rudolf Tippelt. 3., durchges. Auflage. Wiesbaden 2010. 483–498.
- Kussau, Jürgen, und Thomas Brüsemeister (Hrsg.). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden 2007.
- Lenzen, Dieter. »Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1) 3 1998. 323–339.
- Lessenich, Stephan. *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld 2008.
- Lessenich, Stephan. *Theorien des Sozialstaats zur Einführung*. Hamburg 2012.
- Lundgreen, Peter. »»Bildungspolitik« und »Eigendynamik« in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert«. *Zeitschrift für Pädagogik* (49) 1 2003. 34–41.
- Luthe, Ernst-Wilhelm. *Bildungsrecht. Leitfaden für Ausbildung, Administration und Management*. Berlin 2003.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Marko Neumann, Michael Becker und Hanna Dumont (Hrsg.). *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster 2013.
- Manitius, Veronika, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos (Hrsg.). *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster 2015.
- Maurer, Andrea. *Herrschaftssoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt am Main 2004.
- Mayntz, Renate. »Uwe Schimanks theoretisches Modell der modernen Gesellschaft: Realtypus oder Idealtypus?«. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie* (4) 2 2015. 269–274.
- Mertens, Gerhard. »Einführung in das Thema«. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. (92) 1 2016. 3–9.
- Meulemann, Heiner. »Klassenlage, Entscheidungsfeld und Bildungsaspirationen. Ein Versuch zur theoretischen Präzisierung und kausalen Erklärung von Zusammenhängen zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung«. *Zeitschrift für Soziologie* (8) 4 1979. 391–414.

- Meyer, John W., und Georg Krücken. *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main 2005.
- Meyer, John W., und Francisco O. Ramirez »The World Institutionalization of Education«. *Discourse formation in comparative education*. Hrsg. Jürgen Schriewer. New York 2000. 111–132.
- Miller, Susanne, Bettina Streese und Susanne Schwab (Hrsg.). *Schulische Inklusion (und Exklusion) – Soziale und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern*. Landau in der Pfalz 2016.
- Moser, Vera, und Birgit Lütje-Klose. »Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim und Basel 2016. 7–13.
- Münch, Richard. *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt am Main 2009.
- Neubrand, Michael, Eckhard Klieme. »Mathematische Grundbildung«. *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Opladen 2002. 95–128.
- Neumann, Marko, Michael Becker und Kai Maaz. »Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) Sonderheft 2 2014. 167–203.
- Nida-Rümelin, Julian. *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg 2014.
- Nussbaum, Martha Craven. *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt am Main 1999.
- Ostrom, Elinor. *Future of the commons. Beyond market failure and government regulation*. London 2012.
- Palowski, Monika. »Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe«. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1 2012. 200–220.
- Pant, Hans Anand, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle und Claudia Pohlmann (Hrsg.). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster 2013.
- Parsons, Talcott. »Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft«. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Hrsg. Talcott Parsons. Eschborn bei Frankfurt am Main 1968. 161–193.
- Piketty, Thomas. *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München 2014.
- Pöhlmann, Claudia, Nicole Haag und Petra Stanat. »Zuwanderungsbezogene Disparitäten«. *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Hrsg. Hans Anand Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle und Claudia Pöhlmann. Münster 2013. 297–330.

- Prenzel, Annedore. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen 1993.
- Prenzel, Manfred (Hrsg.). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster 2008.
- Prenzel, Manfred, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Jürgen Rost und Ulrich Schiefele (Hrsg.). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* Münster 2005.
- Radtke, Frank-Olaf. »Erziehung, Markt und Gerechtigkeit«. *Zeitschrift für Pädagogik* (52) 1 2006. 52–59.
- Radtke, Frank-Olaf. »Konditionierte Strukturverbesserung. Umbau und Neuformierung der deutschen Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz«. *Zeitschrift für Pädagogik* 5 2016. 707–731.
- Rahm, Sibylle. *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim 2005.
- Rauschenbach, Thomas, Bettina Arnoldt, Christiane Steiner und Heinz-Jürgen Stolz. *Ganztagssschule als Hoffnungsträger für die Zukunft. Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh 2013.
- Rawls, John. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 1979.
- Rawls, John (Hrsg.). *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main 2006.
- Reuter, Lutz R. »Bildungsforschung aus politik- und rechtswissenschaftlicher Perspektive«. *Die Deutsche Schule* (106) 1 2014. 85–95.
- Richter, Dirk, Poldi Kuhl und Hans Anand Pant. »Soziale Disparitäten«. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Hrsg. Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. Münster 2012. 191–207.
- Ricken, Norbert. »Was heißt ›jemandem gerecht werden?‹ Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit«. *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Hrsg. Veronika Manitus, Björn Herstein, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos. Münster 2015. 131–149.
- Rolff, Hans-Günter. *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg 1967.
- Rolff, Hans-Günter. *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim und Basel 1980.
- Roppelt, Alexander, Christiane Penk, Claudia Pöhlmann und Elke Pietsch. »Der Ländervergleich im Fach Mathematik«. *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster 2013. 123–138.
- Rosa, Hartmut. »Verstrickt im Steigerungsspiel: Wie der Kampf gegen Ungleichheit diese reproduziert«. *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten*. Hrsg. Steffen Mau und Nadine Schöneck. Berlin 2015. 27–35.
- Rösner, Ernst. »Private Gymnasien – Bedrohung oder Chance für öffentliche Schulen?«. *Private Schulen*. Hrsg. Margret Kraul. Berlin 2015. 177–184.

- Rürup, Matthias, Hans-Werner Fuchs und Horst Weishaupt. »Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring«. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Hrsg. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki. 2., überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden 2016. 411–437.
- Sackmann, Reinhold, und Walter Bartl. »Personalflexibilität im öffentlichen Dienst in Krisensituationen. Ein Challenge-Response-Modell«. *Herausforderung – Akteur – Reaktion. Diskontinuierlicher sozialer Wandel aus theoretischer und empirischer Perspektive*. Hrsg. Dorothee de Nève, Marion Reiser und Kai-Uwe Schnapp. Baden-Baden 2007. 145–170.
- Schimank, Uwe. *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 4., völlig überarb. Auflage. Weinheim und München 2010.
- Schimank, Uwe. »Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft«. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie* 2 2015. 236–268.
- Schipolowski, Stefan, und Katrin Böhme. »Der Ländervergleich im Fach Deutsch«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 87–97.
- Schneider, Ulrich, Gwendolyn Stilling und Christian Woltering. *Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland*. Berlin 2016.
- Schumpeter, Joseph Alois. *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. 8. Auflage. Tübingen und Basel 2005.
- Schwabe, Franziska, und Miriam Gebauer. »(Test-)Fairness – eine Herausforderung an standardisierte Leistungsdiagnostik«. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 17. *Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Nele McElvany, Miriam M. Gebauer, Wilfried Bos und Heinz-Günter Holtappels. Weinheim und Basel 2013. 217–236.
- Schwippert, Knut. *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen: eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster 2002.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg und Martin Goy. »Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich«. *IGLU-E 2006. Die Länder in der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 111–126.
- Sen, Amartya. *Development as freedom*. Oxford und New York 2001.
- Sen, Amartya. *Die Idee der Gerechtigkeit*. Bonn 2010.
- Solga, Heike, Justin J. W. Powell und Peter A. Berger (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main und New York 2009.
- Speck, Otto. »Das Provokative Essay: Was ist ein inklusives Schulsystem?«. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (85) 3 2016. 185–195.
- Stanat, Petra, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster 2016.
- StEG – Konsistorium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen Ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse*

- der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Online unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf (Download 4.8.2016).
- Stichweh, Rudolf. *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. 2., erw. Auflage. Bielefeld 2016.
- Stojanov, Krassimir. »Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung«. *Zeitschrift für Pädagogik* (54) 4 2008. 516–532.
- Stubbe, Tobias C., Wilfried Bos und Sabine Hornberg. »Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 103–109.
- Sturm, Tanja, und Monika Wagner-Willi. »Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim 2016. 76–90.
- Tenorth, Heinz-Elmar. »Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen«. *Die deutsche Schule* (107) 1 2015. 264–284.
- Terhart, Ewald, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarb. und erw. Auflage. Münster und New York 2014.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Kathrin Dederling, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann und Isa Nessel. *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden 2008.
- Tilly, Charles. *Big structures, large processes, huge comparisons*. New York 1984.
- Tippelt, Rudolf. »Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 2000. 7–20.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.). *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen und Farmington Hills 2009.
- Tippelt, Rudolf, und Stepanka Kadera. »Im Fokus: Potentiale von Large-Scale-Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven«. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 03 2014. 15–28.
- Tippelt, Rudolf, und Bernhard Schmidt (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchges. Auflage. Wiesbaden 2010.
- Trute, Hans-Heinrich, Doris Kühlers und Arne Pilniok. »Rechtswissenschaftliche Perspektiven«. *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Hrsg. Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. Wiesbaden 2007. 240–252.
- Valtin, Renate, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg, Martin Goy und Britta Potthoff. »Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahr-

- gangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 51–101.
- van Ackeren, Isabell, und Getrud Hovestadt. »Indikatorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen – Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung«. *Bildungsreform Band 4*. Hrsg. BMBF. Berlin 2003.
- van Ackeren, Isabell und Klaus Klemm. *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden 2009.
- van Ackeren, Isabell, Nina Bremm, Sarah Eiden, Christine Neumann, Kathrin Racherbäumer, Heinz Günter Holtappels, Annika Hillebrand, Tanja Webs und Eva Wisberg. »Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Forschungs- und Entwicklungsprojekt für Schulen an benachteiligten Standorten in der Metropole Ruhr«. *Schulverwaltung NRW (27) 2* 2016. 41–42.
- van den Ham, Ann-Katrin, Alexander Roppelt, Annika Nissen, Timo Ehmke und Christine Sälzer. »Mathematische Kompetenz in PISA, IQB-Ländervergleich und NEPS – Drei Studien, gleiches Konstrukt?«. *Unterrichtswissenschaft (42) 4* 2014. 321–341.
- Walper, Sabine, und Rudolf Tippelt. »Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung«. *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert. Opladen 2002. 189–224.
- Walter, Oliver, und Päivi Taskinen. »Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern«. *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. Manfred Prenzel. Münster 2008. 343–374.
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim 2002.
- Weinert, Franz Emanuel, und Andreas Helmke. »Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 34. Beiheft. Hrsg. Achim Leschinsky. Weinheim 1996. 223–233.
- Weishaupt, Horst. »Demografie und regionale Schulentwicklung«. *Zeitschrift für Pädagogik (55) 1* 2009. 56–72.
- Weishaupt, Horst. »Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform«. *Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft. Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose. Weinheim 2016. 27–41.
- Wendt, Heike, und Wilfried Bos (Hrsg.). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz*. Münster und New York 2015.
- Wigger, Lothar. »Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit«. *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Hrsg. Thomas Meyer und Udo Vorholt. Bochum 2011. 21–39.

- Wulf, Christoph, und Hans-Günther Roßbach. »Inklusive Schulbildung«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17) 4 2014. 597–599.
- Zapf, Wolfgang (Hrsg.). *Theorien des sozialen Wandels*. 3. Auflage. Köln und Berlin 1971.
- Zapf, Wolfgang. »Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaften«. *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Hrsg. Hermann Korte und Bernhard Schäfers. 5., erw. und aktual. Auflage. Wiesbaden 2000. 237–251.
- Zymek, Bernd. »Re-Partikularisierung des Bildungssystems?«. *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen*. Hrsg. Jörg Schlömerkemper. Weinheim 2000. 6–20.
- Zymek, Bernd. »Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann«. *Zeitschrift für Pädagogik* (59) 4 2013. 469–481.
- Zymek, Bernd. »Bildungsforschung – Disziplinäre Zugänge«. *Die Deutsche Schule* (107) 2 2015. 203–221.

3. Tabellenverzeichnis

Tabellen im Textteil

- Tabelle 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen
- Tabelle 2: Im Chancenspiegel berücksichtigte Indikatoren je Gerechtigkeitsdimension
- Tabelle 3: Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen und ihre Veränderung vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer Annahmen und gerechtigkeits-theoretischer Erwartungen
- Tabelle 4: Anteil der Schularten mit Hochschulreifevergabeoption an allen Sekundarschulen des allgemeinbildenden Schulsystems je Land, 2005/06 und 2014/15
- Tabelle 5: Anteile der Privatschulen und Privatschüler, 2002/03 bis 2014/15
- Tabelle 6: Erreichte Mittelwerte in den Domänen Lesekompetenz und mathematische Kompetenz in der Primarstufe und Sekundarstufe I; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 7: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch (IQB-Bildungstrend 2015)
- Tabelle 8: Leistungsstreuung in der Lesekompetenz und mathematischen Kompetenz in der Primarstufe und Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 9: Vergleich der Leistungsstreuung im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 (IQB-Bildungstrend 2015)
- Tabelle 10: Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz/mathematische Kompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 11: Soziale Gradienten im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich (IQB-Bildungstrend 2015)
- Tabelle 12: Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Primarstufe und Sekundarstufe I in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 13: Differenzen der Mittelwerte der erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund
- Tabelle 14: Kenngrößen zur Bestimmung der Schulsystementwicklung im Hinblick auf die Veränderungsrichtung der Gerechtigkeitsindikatoren und Disparitäten zwischen den Ländergruppen, 2002–2014

- Tabelle 15: Orientierungshilfe zum Nachvollzug der einzelnen Momente der Beschreibung der Indikatoren in den Länderporträts (Lesebeispiel)
- Tabelle 16: Strukturfaktoren Baden-Württemberg
- Tabelle 17: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Baden-Württemberg, 2002–2014
- Tabelle 18: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Baden-Württembergs; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 19: Strukturfaktoren Bayern
- Tabelle 20: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Bayern, 2002–2014
- Tabelle 21: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Bayerns; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 22: Strukturfaktoren Berlin
- Tabelle 23: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Berlin, 2002–2014
- Tabelle 24: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Berlins; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 25: Strukturfaktoren Brandenburg
- Tabelle 26: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Brandenburg, 2002–2014
- Tabelle 27: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Brandenburgs; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 28: Strukturfaktoren Bremen
- Tabelle 29: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Bremen, 2002–2014
- Tabelle 30: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Bremens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 31: Strukturfaktoren Hamburg
- Tabelle 32: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Hamburg, 2002–2014

- Tabelle 33: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Hamburgs; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 34: Strukturfaktoren Hessen
- Tabelle 35: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Hessen, 2002–2014
- Tabelle 36: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Hessens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 37: Strukturfaktoren Mecklenburg-Vorpommern
- Tabelle 38: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Mecklenburg-Vorpommern, 2002–2014
- Tabelle 39: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 40: Strukturfaktoren Niedersachsen
- Tabelle 41: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Niedersachsen, 2002–2014
- Tabelle 42: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Niedersachsens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 43: Strukturfaktoren Nordrhein-Westfalen
- Tabelle 44: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Nordrhein-Westfalen, 2002–2014
- Tabelle 45: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Nordrhein-Westfalens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 46: Strukturfaktoren Rheinland-Pfalz
- Tabelle 47: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Rheinland-Pfalz, 2002–2014
- Tabelle 48: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems von Rheinland-Pfalz; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 49: Strukturfaktoren Saarland
- Tabelle 50: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Saarland, 2002–2014

- Tabelle 51: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems des Saarlands; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 52: Strukturfaktoren Sachsen
- Tabelle 53: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Sachsen, 2002–2014
- Tabelle 54: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Sachsens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 55: Strukturfaktoren Sachsen-Anhalt
- Tabelle 56: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Sachsen-Anhalt, 2002–2014
- Tabelle 57: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Sachsen-Anhalts; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 58: Strukturfaktoren Schleswig-Holstein
- Tabelle 59: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Schleswig-Holstein, 2002–2014
- Tabelle 60: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Schleswig-Holsteins; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 61: Strukturfaktoren Thüringen
- Tabelle 62: Die Zeitreihen zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe im Überblick, Thüringen, 2002–2014
- Tabelle 63: Übersicht zur Kompetenzförderung des Schulsystems Thüringens; zusammenfassende Darstellungen auf Basis von zwölf Untersuchungen (Gruppierungsergebnis)
- Tabelle 64: Muster im zeitlichen Verlauf der Kennwerte Förderquote, Inklusionsanteil und Exklusionsquote von 2002/03 bis 2014/15
- Tabelle 65: Ausgewählte Fälle und ihre Zuordnungsmuster
- Tabelle 66: Schulrechtliche Fassung der betrachteten Regelungsgegenstände zur sonderpädagogischen Förderung (Stand: September 2016)
- Tabelle 67: Triebkräfte und Widerstände des datenbasierten Schulsystemmonitorings

Tabellen im Anhang

Alle Tabellen stehen unter www.chancen-spiegel.de als Download zur Verfügung.

Tabelle 1 zu Abbildung 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Förderquote)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	5,8	5,9	6,0	6,0	6,1	6,2	6,4	6,7	6,8	6,9	7,0	7,1	7,3
Bayern	5,3	4,9	5,1	5,0	5,0	5,3	5,5	5,5	5,8	6,0	6,2	6,3	6,4
Berlin	6,1	6,4	6,7	6,5	6,7	6,9	7,1	7,5	7,5	7,5	7,5	7,4	7,5
Brandenburg	7,3	7,7	8,1	8,2	8,3	8,6	8,5	8,6	8,5	8,4	8,4	8,3	8,1
Bremen	8,4	7,5	7,0	7,6	7,7	7,3	7,5	7,4	7,5	6,3	6,1	5,9	6,5
Hamburg	5,7	5,8	5,5	5,8	5,7	5,6	5,7	5,8	6,1	6,6	8,3	8,8	8,3
Hessen	4,4	4,6	4,6	4,7	4,8	4,8	4,8	5,0	5,2	5,4	5,6	5,7	5,7
Mecklenburg-Vorp.	8,1	8,7	9,2	9,6	10,9	11,6	11,7	11,9	11,3	10,9	10,5	10,8	11,0
Niedersachsen	4,4	4,5	4,5	4,6	4,5	4,5	4,7	4,8	4,8	4,9	5,0	5,3	5,7
Nordrhein-Westfalen	5,3	5,4	5,5	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,5	6,6	6,8	7,1	7,4
Rheinland-Pfalz	4,2	4,2	4,4	4,4	4,4	4,5	4,5	4,7	4,7	4,9	5,1	5,4	5,6
Saarland	4,7	4,9	5,1	5,1	5,4	5,7	6,2	6,5	6,8	7,3	7,9	8,1	8,3
Sachsen	6,3	6,7	7,1	7,4	7,8	8,0	8,3	8,2	8,4	8,4	8,5	8,5	8,6
Sachsen-Anhalt	7,8	8,2	8,4	8,6	9,0	9,3	9,6	9,5	9,7	9,4	9,4	9,0	9,2
Schleswig-Holstein	5,3	5,2	5,0	5,1	5,2	5,3	5,3	5,4	5,6	5,8	5,9	6,2	6,2
Thüringen	8,5	8,8	8,9	9,0	9,2	9,2	9,0	8,4	7,8	7,2	7,0	6,8	6,6
Ländermittelwert	6,1	6,2	6,3	6,5	6,7	6,8	6,9	7,0	7,1	7,0	7,2	7,3	7,4
Bundeswert	5,5	5,6	5,6	5,7	5,8	5,9	6,0	6,2	6,4	6,4	6,6	6,8	7,0
Gruppenwert obere Gr.	4,4	4,6	4,6	4,7	4,7	4,9	4,8	5,0	5,1	5,2	5,4	5,6	5,8
Gruppenwert untere Gr.	8,2	8,3	8,6	8,9	9,3	9,7	9,7	9,6	9,5	9,3	9,2	9,3	9,6
Gruppenwert mittlere Gr.	5,9	6,1	6,0	6,1	6,3	6,5	6,6	6,7	6,9	6,8	7,1	7,2	7,4

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 2 zu Abbildungen 2 und 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Inklusionsanteil)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	23,4	23,6	25,3	24,2	25,7	25,7	26,0	26,6	27,4	27,7	27,7	28,7	29,1
Bayern	12,9	8,0	11,1	11,8	12,5	16,8	16,1	15,7	20,2	22,4	24,8	26,2	26,8
Berlin	29,2	29,9	32,2	30,7	33,6	35,8	38,8	41,3	43,9	47,3	50,6	54,5	57,4
Brandenburg	22,1	23,3	24,7	24,9	28,2	34,1	36,4	36,5	38,8	40,0	42,0	43,9	45,2
Bremen	55,7	49,1	44,9	45,6	44,9	39,2	39,0	36,9	41,2	55,5	63,1	68,5	77,1
Hamburg	14,5	17,1	12,1	16,0	15,1	14,0	14,5	16,2	24,4	36,3	54,0	59,1	59,6
Hessen	9,9	10,3	10,2	10,4	10,8	10,6	11,0	12,3	14,8	17,3	20,5	21,5	23,1
Mecklenburg-Vorp.	9,0	10,0	10,3	13,5	20,5	22,7	21,7	25,4	26,8	30,4	31,7	37,2	37,9
Niedersachsen	2,9	3,6	4,0	6,0	4,7	6,3	6,6	7,2	8,5	11,1	14,7	23,3	31,4
Nordrhein-Westfalen	8,7	8,5	8,9	9,5	10,2	11,1	12,4	14,0	16,1	19,2	23,9	28,9	33,3
Rheinland-Pfalz	8,9	7,0	11,2	11,7	13,0	15,2	16,9	19,0	20,5	23,0	24,9	27,0	29,1
Saarland	22,7	24,0	24,5	24,5	26,0	28,7	31,2	33,1	36,1	39,1	42,9	44,8	45,9
Sachsen	5,7	6,8	8,3	9,6	11,4	14,1	16,4	17,9	20,9	23,7	26,2	28,3	30,4
Sachsen-Anhalt	1,9	2,6	3,1	4,0	5,5	7,0	8,6	12,7	16,9	20,5	24,1	25,1	30,4
Schleswig-Holstein	26,0	26,6	25,6	28,1	32,2	36,7	40,9	45,5	49,9	54,1	57,5	60,5	63,4
Thüringen	9,0	10,1	11,2	11,3	13,3	14,8	16,9	21,1	25,2	27,8	28,7	31,4	33,3
Ländermittelwert	16,4	16,3	16,7	17,6	19,2	20,8	22,1	23,9	27,0	31,0	34,8	38,1	40,8
Bundeswert	13,3	12,8	13,9	14,5	15,7	17,5	18,4	19,8	22,3	25,0	28,2	31,4	34,1
Gruppenwert obere Gr.	33,5	32,4	32,0	32,3	34,7	36,4	38,8	40,0	43,5	49,2	56,3	60,7	64,4
Gruppenwert untere Gr.	4,8	5,0	6,1	7,3	7,8	8,8	9,7	11,6	14,1	17,1	20,8	24,0	27,0
Gruppenwert mittlere Gr.	13,6	13,9	14,4	15,4	17,2	19,0	19,9	21,9	25,2	28,8	31,1	33,8	36,0

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 3 zu Abbildung 5: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Exklusionsquote)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,6	4,7	4,9	5,0	5,0	5,0	5,1	5,2
Bayern	4,6	4,6	4,5	4,4	4,4	4,4	4,6	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6	4,7
Berlin	4,4	4,5	4,6	4,5	4,5	4,5	4,4	4,4	4,2	4,0	3,7	3,4	3,2
Brandenburg	5,7	5,9	6,1	6,1	6,0	5,7	5,4	5,4	5,2	5,0	4,9	4,7	4,4
Bremen	3,7	3,8	3,9	4,2	4,2	4,5	4,6	4,7	4,4	2,8	2,3	1,9	1,5
Hamburg	4,9	4,8	4,9	4,9	4,8	4,8	4,9	4,9	4,6	4,2	3,8	3,6	3,4
Hessen	4,0	4,1	4,2	4,2	4,3	4,3	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5	4,4
Mecklenburg-Vorp.	7,4	7,8	8,2	8,3	8,7	9,0	9,2	8,9	8,3	7,6	7,2	6,8	6,9
Niedersachsen	4,3	4,4	4,4	4,3	4,3	4,2	4,4	4,4	4,4	4,3	4,3	4,1	3,9
Nordrhein-Westfalen	4,9	5,0	5,0	5,0	5,1	5,2	5,2	5,3	5,5	5,3	5,2	5,1	4,9
Rheinland-Pfalz	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	4,0
Saarland	3,6	3,7	3,8	3,8	4,0	4,1	4,2	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5
Sachsen	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	6,9	6,9	6,8	6,6	6,4	6,3	6,1	6,0
Sachsen-Anhalt	7,7	7,9	8,1	8,2	8,5	8,6	8,7	8,3	8,0	7,5	7,1	6,8	6,4
Schleswig-Holstein	3,9	3,8	3,7	3,7	3,5	3,3	3,1	2,9	2,8	2,7	2,5	2,4	2,3
Thüringen	7,8	7,9	7,9	8,0	8,0	7,8	7,5	6,6	5,8	5,2	5,0	4,6	4,4
Ländermittelwert	5,1	5,2	5,3	5,3	5,3	5,4	5,4	5,3	5,1	4,8	4,7	4,5	4,4
Bundeswert	4,8	4,8	4,9	4,8	4,8	4,9	4,9	5,0	4,9	4,8	4,8	4,7	4,6
Gruppenwert obere Gr.	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0	4,1	3,3	3,1	2,8	2,6
Gruppenwert untere Gr.	7,2	7,5	7,7	7,8	8,0	8,1	8,1	7,6	7,2	6,7	6,4	6,5	6,1
Gruppenwert mittlere Gr.	4,7	4,7	4,8	4,8	4,7	4,7	4,8	5,0	5,0	4,7	4,6	4,6	4,4

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 4 zu Abbildung 6: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Ganztagschulanteil)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	7,3	9,1	10,3	11,2	12,4	16,1	20,3	21,8	25,6	27,9	30,7	32,9	37,0
Bayern	9,3	12,0	14,4	17,4	19,1	22,1	22,8	39,3	43,9	46,0	47,5	48,5	49,2
Berlin	24,5	24,9	27,0	61,9	65,4	69,0	77,9	78,0	77,1	78,0	78,2	85,2	84,9
Brandenburg	9,8	10,4	17,7	26,2	34,0	41,4	46,3	49,0	52,8	52,7	53,3	54,1	54,8
Bremen	3,2	17,3	18,4	18,5	23,1	24,5	27,4	25,3	28,4	30,5	36,7	36,1	27,6
Hamburg	8,8	9,3	20,0	28,4	29,2	35,4	39,2	40,3	48,0	51,4	66,9	89,8	93,5
Hessen	18,0	17,9	22,9	26,9	32,0	36,7	43,1	48,6	50,3	54,7	55,2	58,7	60,0
Mecklenburg-Vorp.	7,4	10,5	15,6	20,6	22,3	30,4	30,9	37,7	36,9	40,9	39,3	40,6	38,6
Niedersachsen	6,5	9,3	11,8	17,1	17,1	18,5	22,0	33,6	41,8	48,6	53,5	57,6	60,6
Nordrhein-Westfalen	10,0	13,6	20,5	30,6	46,2	58,3	60,8	63,8	66,0	68,6	70,3	71,5	72,9
Rheinland-Pfalz	13,4	16,4	20,8	25,2	28,6	31,2	35,6	54,6	60,2	65,4	67,6	67,9	69,2
Saarland	23,6	31,9	38,3	66,9	73,3	82,0	87,5	88,8	92,4	93,6	78,3	78,6	79,1
Sachsen	72,8	76,8	78,8	72,4	80,7	90,7	95,3	95,8	96,5	96,7	96,7	97,4	97,4
Sachsen-Anhalt	12,3	8,2	11,2	22,0	21,1	22,2	21,9	22,5	22,6	23,5	23,9	24,7	25,2
Schleswig-Holstein	1,5	4,1	10,6	23,0	29,4	37,6	29,2	50,7	56,3	59,8	60,9	61,1	61,8
Thüringen	58,7	73,5	73,1	70,0	69,3	75,6	77,8	78,6	77,8	77,2	76,7	76,5	76,8
Ländermittelwert	17,9	21,6	25,7	33,6	37,7	43,2	46,1	51,8	54,8	57,2	58,5	61,3	61,8
Bundeswert	14,6	16,9	20,8	27,0	32,1	37,8	40,6	47,7	51,3	54,2	56,1	58,0	59,4
Gruppenwert obere Gr.	44,9	51,8	54,3	67,8	72,2	79,3	84,6	85,3	85,9	86,4	82,5	87,7	88,7
Gruppenwert untere Gr.	4,7	7,1	10,9	16,0	17,4	19,7	21,8	25,8	28,4	30,7	32,6	33,6	32,1
Gruppenwert mittlere Gr.	11,1	13,0	18,8	25,4	30,6	36,9	39,1	48,0	52,4	55,9	59,4	62,0	63,1

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
 Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 5 zu Abbildung 7: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15* (Ganztagschüleranteil)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	5,8	7,1	8,9	11,2	11,9	17,5	24,5	25,6	16,1	17,2	18,9	19,9	21,4
Bayern	2,3	2,6	2,9	3,2	3,5	4,0	4,6	8,5	10,5	11,4	12,4	14,2	15,0
Berlin	21,9	22,1	23,6	35,4	38,5	41,9	43,5	45,0	48,0	54,2	53,1	64,7	64,2
Brandenburg	10,7	11,2	15,6	20,8	27,0	32,7	38,9	42,5	45,6	46,6	46,7	47,5	47,8
Bremen	4,6	7,4	9,2	10,7	13,4	16,1	19,8	22,5	26,2	28,3	31,2	32,9	35,4
Hamburg	5,7	6,2	10,1	25,8	35,6	33,2	43,4	47,1	54,8	56,8	61,7	86,9	88,3
Hessen	13,7	13,6	16,2	18,6	22,0	27,7	29,4	31,6	35,4	37,6	39,4	41,1	42,4
Mecklenburg-Vorp.	8,1	12,9	15,4	19,7	23,5	28,3	32,4	35,6	39,3	39,8	40,9	40,0	42,4
Niedersachsen	6,2	7,3	10,5	13,5	16,0	19,2	20,4	25,9	29,5	33,3	36,8	39,6	43,8
Nordrhein-Westfalen	14,6	15,3	16,3	17,8	20,4	23,4	25,4	27,8	30,7	34,8	37,8	41,0	44,0
Rheinland-Pfalz	5,7	7,1	8,3	10,0	11,7	13,2	14,5	18,5	20,3	22,3	23,5	24,6	26,0
Saarland	4,3	5,5	5,7	6,8	8,2	11,4	14,0	15,9	19,7	24,5	27,3	27,1	28,6
Sachsen	22,3	24,4	27,0	34,6	46,8	54,3	71,3	72,7	73,3	78,5	79,1	79,2	79,3
Sachsen-Anhalt	9,6	10,0	14,0	16,9	16,1	17,5	19,1	19,9	21,0	22,0	22,3	22,6	22,4
Schleswig-Holstein	3,6	4,4	8,0	13,4	16,7	19,0	19,7	19,6	21,6	22,7	23,7	24,8	25,6
Thüringen	21,4	31,9	34,9	37,8	40,9	48,1	51,7	52,6	52,6	51,0	51,9	51,3	51,3
Ländermittelwert	10,0	11,8	14,2	18,5	22,0	25,5	29,5	32,0	34,0	36,3	37,9	41,1	42,4
Bundeswert	9,8	10,8	12,5	15,2	17,6	20,9	24,1	26,9	28,0	30,7	32,7	35,4	37,3
Gruppenwert obere Gr.	20,0	23,4	25,4	33,4	40,4	44,4	52,4	54,3	57,2	60,1	61,5	70,5	70,8
Gruppenwert untere Gr.	3,7	4,7	6,2	7,7	8,8	11,2	13,1	15,6	16,7	18,2	19,3	20,3	21,1
Gruppenwert mittlere Gr.	8,2	9,6	12,5	16,5	19,4	23,2	26,3	28,9	31,2	33,5	35,5	36,8	38,8

* Im Schuljahr 2004/05 liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen vor; 2005/06 nicht für Bremen, Hessen und Niedersachsen; 2006/07, 2007/08, 2008/09 nicht für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt; 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15 nicht für Hessen und Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 6 zu Abbildung 8: Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15* (Schüleranteil geb. Ganztag)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	5,1	6,2	7,7	8,7	9,1	11,3	12,6	13,2	10,4	10,3	11,1	11,5	12,2
Bayern	0,5	0,5	0,6	0,7	0,9	1,1	1,6	3,2	4,3	5,1	5,9	7,1	7,6
Berlin	16,3	16,2	16,3	18,5	18,3	19,8	20,4	20,8	22,3	25,9	23,5	29,4	31,1
Brandenburg	10,7	11,1	10,9	11,0	11,1	11,3	11,1	11,3	12,2	13,1	14,4	14,8	15,0
Bremen	2,0	2,7	x	x	x	x	x	20,7	24,7	26,7	27,3	28,4	30,7
Hamburg	3,6	3,3	3,5	5,9	6,9	13,6	9,3	12,0	20,9	22,1	26,0	33,4	32,1
Hessen	2,0	2,0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mecklenburg-Vorp.	1,6	5,1	8,1	10,6	13,0	16,4	17,4	21,8	24,5	26,7	27,6	27,3	28,6
Niedersachsen	3,7	4,7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nordrhein-Westfalen	14,6	14,7	14,9	14,8	15,2	15,7	16,4	17,6	20,0	21,9	23,8	26,4	28,5
Rheinland-Pfalz	4,6	6,3	7,5	9,2	10,9	12,6	13,7	16,1	17,8	19,4	20,7	21,5	22,1
Saarland	2,2	2,7	2,6	2,5	2,7	2,9	3,3	3,1	2,8	5,7	6,6	6,4	6,9
Sachsen	7,0	7,5	x	7,8	7,9	8,0	25,5	28,7	28,1	30,9	29,3	28,2	28,9
Sachsen-Anhalt	0,7	0,9	2,6	2,9	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Schleswig-Holstein	3,6	3,7	4,0	4,0	4,1	2,9	3,0	3,4	3,9	4,2	4,6	5,2	5,3
Thüringen	8,8	10,8	10,2	11,1	11,3	12,7	15,2	14,4	12,9	12,7	12,5	13,2	13,5
Ländermittelwert	5,4	6,1	7,4	8,3	9,3	10,7	12,5	14,3	15,8	17,3	17,9	19,5	20,2
Bundeswert	6,6	7,2	7,6	7,5	7,9	8,7	9,9	11,9	12,7	13,7	14,7	16,1	17,4
Gruppenwert obere Gr.	12,6	13,2	14,0	13,9	15,5	17,3	21,1	23,0	24,9	27,6	27,5	29,9	30,7
Gruppenwert untere Gr.	1,0	1,2	2,0	2,0	2,5	2,3	2,6	3,2	3,7	5,0	5,7	6,2	6,6
Gruppenwert mittlere Gr.	3,7	4,7	6,8	7,7	9,5	11,6	13,1	14,1	15,7	16,6	17,7	19,1	20,0

* Im Schuljahr 2004/05 liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen vor; 2005/06 nicht für Bremen, Hessen und Niedersachsen; 2006/07, 2007/08, 2008/09 nicht für Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt; 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15 nicht für Hessen und Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. In den betreffenden Jahren wurden diese Länder von der Gruppenbildung ausgeschlossen.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 7 zu Abbildung 9: Anteil der Fünftklässler*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Übergangsquote Gymnasium)

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	34,3	35,0	35,9	37,6	37,8	39,2	39,2	39,6	40,0	40,1	43,7	47,3	49,0
Bayern	33,4	33,2	35,1	36,0	37,2	37,7	38,9	40,2	39,7	39,8	39,6	39,5	39,0
Berlin	43,8	42,4	43,4	44,9	45,8	48,0	49,2	49,8	50,8	50,2	50,5	52,0	53,4
Brandenburg	34,1	36,2	38,3	42,6	44,8	47,8	46,1	47,0	47,8	47,5	46,1	46,3	44,9
Bremen	35,0	37,4	40,7	42,9	44,9	49,0	48,2	41,6	34,2	27,2	28,9	28,1	28,2
Hamburg	x	x	x	x	48,3	49,5	50,5	51,8	52,6	52,1	52,9	53,0	54,9
Hessen	35,1	37,2	39,8	42,8	44,1	44,7	44,0	44,8	45,4	45,4	46,2	47,8	48,8
Mecklenburg-Vorp.	37,7	39,6	43,8	45,6	45,5	47,3	44,3	47,8	48,1	48,9	49,0	48,4	47,1
Niedersachsen	34,2	36,1	40,8	42,3	43,7	44,9	43,1	42,7	41,7	42,0	42,3	43,1	43,3
Nordrhein-Westfalen	34,9	35,1	36,6	38,1	39,1	38,7	38,7	38,8	39,5	41,1	41,8	41,8	41,6
Rheinland-Pfalz	34,5	35,7	36,8	38,5	39,5	41,2	40,9	42,3	42,6	43,2	43,3	44,2	44,6
Saarland	37,2	37,4	38,4	40,2	40,8	40,4	38,6	38,5	41,0	41,2	41,4	42,7	41,5
Sachsen	31,5	32,8	36,6	44,2	45,7	45,7	45,9	46,4	45,5	41,2	41,9	42,6	42,5
Sachsen-Anhalt	40,6	41,0	44,8	47,5	44,4	47,1	45,6	45,0	44,6	44,6	48,0	48,2	48,1
Schleswig-Holstein	34,7	34,7	34,6	36,7	39,0	41,2	39,1	38,7	38,4	39,5	39,3	39,8	40,7
Thüringen	36,4	37,1	40,8	42,0	44,5	45,9	44,8	44,6	44,5	45,1	44,8	43,8	43,5
Ländermittelwert	35,8	36,7	39,1	41,5	42,8	44,3	43,6	43,7	43,5	43,1	43,7	44,3	44,4
Bundeswert	35,0	35,5	37,5	39,3	40,5	41,3	41,2	41,7	41,8	42,1	42,9	43,7	44,0
Gruppenwert obere Gr.	39,8	39,6	42,7	45,5	46,3	48,6	48,5	49,1	49,8	49,7	50,1	50,4	51,5
Gruppenwert untere Gr.	33,0	33,6	35,2	36,7	38,3	39,0	38,8	38,9	38,0	36,6	37,3	37,3	37,3
Gruppenwert mittlere Gr.	34,9	36,1	38,2	41,2	43,3	44,7	43,5	43,5	43,2	43,0	43,8	44,7	44,5

* In Berlin und Brandenburg werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule auch die Übergänge, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgten, einbezogen. In Hamburg liegen keine Daten für die Jahre 2002/03 bis 2005/06 vor. In Bremen und Niedersachsen werden für 2002/03 und 2003/04 und in Sachsen-Anhalt für 2002/03 die Übergänge aus Klasse 6 der Orientierungsstufe berichtet. In Mecklenburg-Vorpommern werden ab 2006/07 die Übergänge aus der Orientierungsstufe (Klassenstufe 6) der Schularten mit mehreren Bildungsgängen in die Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein Sport- oder Musikgymnasium übergegangen sind, einbezogen.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 8 zu Abbildung 10: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe*, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Wiederholerquote)**

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	2,5	2,4	2,2	2,2	2,0	1,8	1,7	1,6	1,6	1,5	1,7	1,7	1,8
Bayern	5,6	5,6	5,7	5,4	5,4	5,0	4,8	4,7	4,6	4,4	4,7	4,6	4,8
Berlin	3,6	3,7	3,9	4,0	4,7	4,7	4,4	3,9	3,4	3,2	2,5	2,0	1,8
Brandenburg	1,2	1,6	3,0	3,3	3,0	2,7	2,3	1,9	1,5	1,6	1,5	2,1	2,5
Bremen	5,3	5,5	4,0	2,6	3,4	3,2	3,1	2,7	3,2	3,1	2,7	2,7	2,6
Hamburg	2,6	2,7	2,6	2,7	2,7	2,7	2,3	3,1	2,4	2,3	2,2	2,0	1,9
Hessen	4,3	4,8	4,2	4,1	3,5	3,3	3,2	3,2	3,1	3,1	3,2	3,0	2,9
Mecklenburg-Vorp.	3,9	4,3	4,2	5,3	4,1	4,4	4,8	4,2	3,4	3,1	3,1	3,9	3,7
Niedersachsen	2,5	2,8	2,5	3,4	2,9	2,9	2,7	3,2	3,1	3,1	2,9	2,6	2,6
Nordrhein-Westfalen	4,3	4,1	3,3	3,3	3,4	3,2	2,8	2,5	2,4	2,3	2,4	2,5	2,5
Rheinland-Pfalz	3,1	2,6	2,7	2,7	2,7	2,7	2,6	2,5	2,2	2,1	2,2	1,9	1,9
Saarland	4,5	4,4	3,7	3,5	3,1	2,9	2,5	2,7	2,6	2,1	2,2	1,9	2,0
Sachsen	2,9	3,0	3,0	2,7	2,5	2,6	2,0	2,0	1,8	1,8	1,8	1,7	1,6
Sachsen-Anhalt	4,1	4,3	4,4	5,0	4,7	5,1	4,8	4,0	3,1	2,9	3,1	2,1	2,7
Schleswig-Holstein	4,2	4,0	3,8	3,5	3,3	3,0	2,6	1,7	1,7	1,7	1,5	1,7	2,0
Thüringen	3,0	2,8	2,9	3,4	3,1	3,3	2,7	2,5	2,0	1,8	1,8	2,1	2,1
Ländermittelwert	3,6	3,7	3,5	3,6	3,4	3,3	3,1	2,9	2,6	2,5	2,5	2,4	2,5
Bundeswert	3,7	3,8	3,5	3,6	3,5	3,3	3,0	2,9	2,8	2,7	2,7	2,6	2,7
Gruppenwert obere Gr.	2,2	2,3	2,5	2,6	2,5	2,5	2,1	1,8	1,7	1,7	1,6	1,8	1,8
Gruppenwert untere Gr.	5,1	5,1	4,6	4,9	4,7	4,8	4,7	4,2	3,6	3,8	3,5	3,5	3,5
Gruppenwert mittlere Gr.	3,7	3,6	3,4	3,5	3,2	3,1	2,8	2,8	2,6	2,7	2,5	2,2	2,3

* Sekundarstufe als Zusammenfassung von Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, nur allgemeine Schulen (ohne Förderschulen)

** Für die Schuljahre 2002/03 und 2003/04 liegen keine Angaben zu Wiederholern aus den Integrierten Gesamtschulen vor.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 9 zu Abbildung 11: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15*/ (Schulartwechselverhältnis)**

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Baden-Württemberg	1:3,6	1:3,4	1:2,8	1:2,9	1:3,6	1:4,0	1:3,9	1:3,1	1:3,2	1:2,2	1:2,6	1:2,8	1:4,5
Bayern	1:0,7	1:0,9	1:1,4	1:2,1	1:2,4	1:2,1	1:2,3	1:2,2	1:2,4	1:2,4	1:3,1	1:3,6	1:4,4
Berlin	1:2,1	1:4,3	1:20,6	1:16,0	1:15,5	1:18,7	1:15,1	1:13,9	1:9,6	1:9,1	x	x	x
Brandenburg	1:3,4	1:2,8	1:3,3	1:1,6	1:1,3	1:1,5	1:2,4	1:1,6	1:1,5	1:1,8	1:2,0	1:2,2	1:2,7
Bremen	1:8,6	1:5,4	1:3,3	1:3,4	1:2,7	1:2,3	1:3,6	1:3,7	1:3,7	1:9,8	1:4,1	1:10,4	1:2,1
Hamburg	x	x	x	x	1:0,3	1:0,3	1:4,1	1:1,7	1:1,1	1:2,0	x	x	x
Hessen	1:7,5	1:6,2	1:6,4	1:6,5	1:5,6	1:5,5	1:6,3	1:8,7	1:7,7	1:9,2	1:7,8	1:7,7	1:7,6
Mecklenburg-Vorp.	1:4,7	1:5,4	1:5,0	1:4,2	1:5,5	1:6,4	1:3,0	1:3,3	1:1,5	1:2,0	1:3,8	1:2,3	1:3,6
Niedersachsen	1:31,4	1:18,5	1:11,2	1:5,7	1:7,8	1:9,4	1:17,6	1:11,8	1:11,6	1:9,1	1:9,1	1:8,7	1:8,8
Nordrhein-Westfalen	1:19,0	1:18,4	1:13,2	1:10,3	1:10,1	1:13,1	1:12,4	1:8,5	1:7,3	1:7,5	1:8,4	1:10,0	1:11,9
Rheinland-Pfalz	1:7,2	1:6,5	1:5,2	1:5,6	1:4,7	1:5,2	1:4,1	1:3,1	1:3,8	1:5,5	1:4,5	1:5,0	1:6,2
Saarland	1:6,7	1:11,6	1:9,9	1:8,8	1:4,7	1:5,6	1:5,3	1:3,3	1:3,0	1:3,4	1:4,8	1:63,0	1:2,7
Sachsen	1:2,7	1:2,7	1:2,9	1:4,1	1:6,3	1:11,7	1:10,6	1:11,2	1:9,0	1:7,0	1:8,7	1:5,2	1:4,8
Sachsen-Anhalt	1:16,2	1:0,1	1:0,2	1:4,2	1:5,0	1:6,5	1:5,7	1:3,4	1:2,7	1:3,5	1:2,3	1:1,6	1:3,6
Schleswig-Holstein	1:5,5	1:12,4	1:10,5	1:11,4	1:7,1	1:4,9	1:4,1	1:5,0	1:6,3	1:7,7	1:6,8	1:7,8	1:6,1
Thüringen	1:3,8	1:3,1	1:4,7	1:3,0	1:2,8	1:2,0	1:3,2	1:4,6	1:4,1	1:4,5	1:6,9	1:5,5	1:6,4
Ländermittelwert	1:8,2	1:6,8	1:6,7	1:6,0	1:5,3	1:6,2	1:6,5	1:5,6	1:4,9	1:5,4	1:5,4	1:9,7	1:5,4
Bundeswert	1:2,4	1:1,9	1:2,6	1:4,2	1:3,9	1:4,0	1:5,0	1:4,3	1:4,3	1:4,2	1:4,7	1:5,1	1:6,0
Gruppenwert obere Gr.	1:2,3	1:1,6	1:1,8	1:2,4	1:1,7	1:1,5	1:2,7	1:2,3	1:1,6	1:2,0	1:2,5	1:2,2	1:2,9
Gruppenwert untere Gr.	1:22,2	1:16,4	1:15,0	1:12,6	1:10,1	1:13,2	1:13,9	1:11,4	1:9,5	1:9,3	1:8,7	1:27,8	1:9,4
Gruppenwert mittlere Gr.	1:6,0	1:5,7	1:6,0	1:5,3	1:4,8	1:5,1	1:4,6	1:4,5	1:4,3	1:5,2	1:5,5	1:6,2	1:5,4

* Die starken Anstiege des Werts der oberen Gruppe sowie des Ländermittelwerts im Jahr 2013/14 sind auf einen extremen Einzelwert von 1:63 zurückzuführen. Dieser wird durch eine ungewöhnlich geringe Anzahl statistisch ausgewiesener Aufwärtswechsel im Saarland in diesem Schuljahr verursacht. Die Ursache ließ sich auch nach Rücksprache mit der Statistikstelle nicht vollständig aufklären.

** 2002/03 bis 2005/06 ohne Hamburg. Ab 2006/07 werden in Mecklenburg-Vorpommern die Wechsler in Klasse 7 aus den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (SmBg) nicht mitgezählt, da es sich dabei um keinen Schulartwechsel handelt. Es werden nur die Wechsler in die SmBg mitgezählt. Ab 2012/13 ohne Berlin und Hamburg, da dort aufgrund der Schulstruktur keine sinnvollen Werte mehr berechnet werden können.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 10 zu Abbildung 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss in drei Sektoren des Berufsbildungssystems, 2005* bis 2014 (Anteil Neuzugänge Duales System)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	33,8	30,8	37,3	38,8	36,2	33,6	35,6	36,8	36,2	33,9
Bayern	52,4	52,3	56,2	57,0	51,8	47,7	51,7	53,1	52,3	51,6
Berlin	39,8	45,0	47,2	48,1	43,4	41,5	41,0	41,1	40,8	38,9
Brandenburg	74,9	72,1	80,4	82,6	70,4	56,6	53,4	52,4	50,5	50,5
Bremen	38,0	40,9	46,9	43,7	42,4	41,8	42,3	39,4	38,3	38,2
Hamburg	28,4	34,5	38,0	42,4	39,9	42,2	43,9	45,8	53,2	53,1
Hessen	43,2	45,1	49,5	52,4	44,6	38,6	42,0	44,2	43,1	46,1
Mecklenburg-Vorp.	76,2	73,9	78,8	77,2	66,9	57,0	56,6	55,8	52,4	52,8
Niedersachsen	28,2	29,9	33,2	34,7	34,8	34,4	37,0	37,5	36,9	37,3
Nordrhein-Westfalen	36,7	36,4	40,2	42,7	38,2	36,5	39,1	38,9	38,5	37,8
Rheinland-Pfalz	32,5	34,8	39,7	37,9	38,8	38,0	39,6	36,9	36,9	38,4
Saarland	36,5	44,4	44,5	45,0	43,7	40,3	41,3	41,1	41,5	38,0
Sachsen	48,7	52,7	58,0	58,7	52,4	46,1	45,4	44,9	43,3	42,6
Sachsen-Anhalt	47,1	45,4	49,8	50,9	43,2	38,9	39,1	38,1	38,5	38,3
Schleswig-Holstein	44,0	44,7	44,0	44,9	42,4	30,6	33,5	38,3	37,0	35,8
Thüringen	41,4	41,7	46,1	45,7	41,3	35,9	42,7	44,5	41,4	41,6
Ländermittelwert	43,9	45,3	49,4	50,2	45,7	41,2	42,8	43,0	42,5	42,2
Bundeswert	40,1	40,2	44,5	45,6	41,9	38,6	40,9	41,6	41,0	40,5
Gruppenwert obere Gr.	63,1	62,7	68,4	68,9	60,4	51,8	51,8	51,8	52,1	52,0
Gruppenwert untere Gr.	30,7	32,5	37,0	38,4	37,0	33,6	35,4	37,3	36,7	36,2
Gruppenwert mittlere Gr.	40,8	43,0	46,0	46,7	42,6	39,7	41,2	41,5	40,7	40,3

* Für die Jahre 2002, 2003 und 2004 liegen keine Daten vor.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 11 zu Abbildung 13: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen* Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2002 bis 2014/** (Hochschulreifequote allg.)**

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	21,6	21,9	20,8	21,9	23,4	24,0	24,8	25,9	26,7	28,4	28,4	29,1	28,5
Bayern	19,2	18,9	19,3	19,5	20,3	21,2	21,8	22,7	24,2	24,2	27,3	28,5	28,2
Berlin	30,9	31,1	32,8	34,0	34,1	33,3	34,4	35,0	36,0	38,1	38,1	44,7	44,5
Brandenburg	28,9	27,4	29,9	28,4	29,5	30,8	31,5	37,3	36,7	35,3	35,3	43,5	39,1
Bremen	30,6	30,9	29,8	33,7	33,7	31,7	35,1	34,9	37,4	40,9	40,9	43,0	42,4
Hamburg	29,6	30,1	31,0	31,5	33,3	35,0	37,2	40,2	40,2	46,7	53,0	52,3	52,6
Hessen	26,7	26,4	27,9	26,5	28,6	28,6	29,4	29,8	31,6	33,9	33,9	33,9	33,9
Mecklenburg-Vorp.	22,0	21,9	22,6	23,3	24,7	25,4	25,4	30,4	29,3	30,4	37,9	34,4	35,2
Niedersachsen	23,3	23,4	23,8	24,9	24,4	24,4	23,6	24,9	27,8	27,8	32,7	30,2	30,9
Nordrhein-Westfalen	29,6	29,6	31,1	31,4	32,4	32,4	34,3	35,0	36,3	37,8	42,6	42,6	41,4
Rheinland-Pfalz	23,8	23,9	24,8	25,0	25,8	26,8	27,8	28,6	29,9	30,9	32,5	32,5	31,4
Saarland	22,3	22,9	22,5	23,4	25,6	25,3	26,7	26,7	27,5	28,8	31,5	31,3	31,8
Sachsen	24,4	23,7	24,6	24,7	25,4	26,0	27,8	29,1	23,8	25,6	28,5	30,8	31,9
Sachsen-Anhalt	25,3	25,2	25,7	26,1	25,4	25,4	29,4	28,3	25,2	27,8	30,0	28,6	29,6
Schleswig-Holstein	22,5	22,5	23,5	24,0	24,3	25,9	25,8	27,4	30,1	28,1	30,4	30,1	30,8
Thüringen	24,9	26,3	27,1	26,8	27,5	28,3	30,1	31,5	31,0	29,4	34,0	34,7	35,5
Ländermittelwert	25,3	25,4	26,1	26,6	27,4	27,8	29,1	30,5	30,9	32,1	34,8	35,6	35,5
Bundeswert	24,8	24,8	25,6	25,9	26,8	27,2	28,2	29,3	30,3	31,3	34,2	34,6	34,1
Gruppenwert obere Gr.	30,2	30,4	31,2	32,6	33,4	33,1	35,2	36,9	37,7	40,9	43,7	45,9	45,2
Gruppenwert untere Gr.	21,3	21,3	21,3	22,0	23,1	23,7	23,9	25,1	25,0	26,4	28,6	29,1	29,3
Gruppenwert mittlere Gr.	25,0	24,9	25,9	25,8	26,6	27,1	28,6	30,0	30,4	30,7	33,5	33,8	33,7

* In den Jahren 2002 bis 2005 liegt den Berechnungen der Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter zugrunde.

** In den folgenden Abschlussjahren wurden den Berechnungen wegen doppelter Abiturjahrgänge die Daten des Vorjahres zugrunde gelegt: Sachsen-Anhalt 2007; Mecklenburg-Vorpommern 2008; Saarland 2009; Hamburg 2010; Niedersachsen und Bayern 2011; Baden-Württemberg, Bremen und Berlin 2012 sowie Nordrhein-Westfalen 2013. In den Jahren 2012, 2013 und 2014 wurden in Hessen verstärkte Abiturjahrgänge entlassen, daher werden für diese Jahre die Daten des Jahres 2011 verwendet. Zudem werden für folgende Fälle und Jahre aufgrund von fehlenden Werten in den Statistiken Vorjahresdaten genutzt: Niedersachsen, 2007; Hessen 2007; Brandenburg 2012.

*** Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird seit dem Abgangsjahr 2013 in allen Bundesländern als mittlerer Abschluss nachgewiesen (in Sachsen-Anhalt schon seit 2012), was zur Folge hat, dass Personen mit diesem Merkmal statistisch nicht mehr als Absolventen mit Hochschulreife erfasst werden.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 12 zu Abbildung 14: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen* Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2002 bis 2014/** (Hochschulreifequote allg. und berufl.)**

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	39,7	41,0	42,3	44,0	45,2	47,1	47,9	51,0	53,5	57,0	57,0	58,6	58,1
Bayern	30,7	31,3	32,4	34,0	34,1	35,3	35,7	37,7	41,2	41,2	45,8	46,7	46,1
Berlin	38,5	40,3	42,5	44,7	44,8	43,2	44,7	45,7	47,3	49,9	49,9	57,0	56,8
Brandenburg	37,3	36,3	39,9	39,3	39,8	41,5	42,1	49,3	48,4	46,6	46,6	55,2	51,5
Bremen	41,0	44,1	43,0	49,0	46,2	43,6	46,6	46,8	50,5	54,1	54,1	56,6	56,1
Hamburg	46,4	44,6	45,9	45,4	44,7	46,2	48,7	52,5	52,5	58,8	66,6	63,4	62,5
Hessen	41,7	44,0	46,4	46,7	48,1	48,1	47,6	48,5	51,5	55,4	55,4	55,4	55,4
Mecklenburg-Vorp.	28,8	28,0	29,2	31,3	32,3	33,3	33,3	37,5	37,3	38,3	45,4	40,9	41,7
Niedersachsen	37,0	38,1	40,4	41,8	41,1	41,1	40,3	42,4	47,5	47,5	56,3	52,5	53,1
Nordrhein-Westfalen	46,2	47,9	51,8	52,4	52,7	52,5	54,0	54,4	56,6	59,1	64,5	64,5	54,1
Rheinland-Pfalz	36,8	37,6	38,6	37,2	37,7	41,3	43,8	45,3	47,7	49,8	52,0	46,5	46,7
Saarland	41,2	42,3	45,3	46,8	47,6	48,7	52,0	51,9	53,3	55,8	59,9	57,9	59,7
Sachsen	32,9	33,4	36,4	36,5	37,2	37,0	39,8	42,2	38,0	40,6	44,7	45,5	45,7
Sachsen-Anhalt	32,8	32,9	34,4	35,0	34,4	34,4	38,7	38,3	35,1	36,8	38,6	37,3	38,1
Schleswig-Holstein	35,6	35,7	38,3	38,3	40,5	41,3	41,1	43,5	48,3	47,4	50,7	50,4	46,1
Thüringen	34,1	36,8	38,8	38,5	40,1	41,1	43,7	45,3	45,9	43,7	49,5	48,9	49,9
Ländermittelwert	37,5	38,4	40,4	41,3	41,7	42,2	43,8	45,8	47,2	48,9	52,3	52,3	51,4
Bundeswert	38,2	39,3	41,5	42,4	43,0	43,6	44,8	46,7	49,2	51,1	54,9	55,0	52,2
Gruppenwert obere Gr.	43,9	45,1	47,3	48,7	48,7	49,1	50,7	52,5	54,0	57,7	62,0	61,1	59,3
Gruppenwert untere Gr.	31,3	31,4	33,1	34,2	34,5	35,0	36,9	38,9	37,9	39,2	43,6	42,5	41,8
Gruppenwert mittlere Gr.	37,5	38,5	40,5	41,2	41,7	42,4	43,7	45,8	48,4	49,3	51,8	52,8	51,0

* In den Jahren 2002 bis 2005 liegt den Berechnungen der Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter zugrunde.

** In den folgenden Abschlussjahren wurden den Berechnungen wegen doppelter Abiturjahrgänge im allgemeinbildenden Schulsystem die Daten des Vorjahres zugrunde gelegt: Sachsen-Anhalt 2007; Mecklenburg-Vorpommern 2008; Saarland 2009; Hamburg 2010; Niedersachsen und Bayern 2011; Baden-Württemberg, Bremen, Berlin und Brandenburg 2012 sowie Nordrhein-Westfalen 2013. In den Jahren 2012, 2013 und 2014 wurden in Hessen verstärkte Abiturjahrgänge entlassen, daher werden hier die Daten des Jahres 2011 verwendet. Zudem werden für folgende Fälle und Jahre aufgrund von fehlenden Werten in den Statistiken Vorjahresdaten genutzt: Niedersachsen 2007; Hessen 2007; Brandenburg 2012.

*** Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird seit dem Abgangsjahr 2013 in allen Bundesländern als mittlerer Abschluss nachgewiesen (in Sachsen-Anhalt schon seit 2012), was zur Folge hat, dass Personen mit diesem Merkmal statistisch nicht mehr als Absolventen mit Hochschulreife erfasst werden.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent; Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 13 zu Abbildung 15: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen* Wohnbevölkerung, 2002 bis 2014 (Abgängerquote)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	7,7	7,1	7,0	6,6	6,3	5,9	5,6	5,5	5,2	5,1	5,1	4,7	5,0
Bayern	9,5	8,6	8,4	7,5	7,3	6,9	6,4	5,9	5,6	5,2	4,9	4,5	4,5
Berlin	11,9	12,0	11,1	10,0	9,7	10,0	10,6	10,2	10,5	9,7	9,3	8,1	9,2
Brandenburg	8,6	7,9	8,7	9,3	11,7	12,0	11,8	11,0	9,8	8,6	8,6	8,0	7,7
Bremen	9,9	10,4	12,0	10,4	8,9	9,2	8,4	7,5	6,2	8,0	6,9	7,3	7,3
Hamburg	11,6	11,2	11,3	11,0	11,3	10,6	8,8	8,1	8,3	6,9	6,7	4,6	4,9
Hessen	8,7	8,9	8,6	7,9	8,2	8,2	7,0	7,1	6,2	5,5	5,4	4,9	4,9
Mecklenburg-Vorp.	10,6	9,8	9,2	9,9	12,6	12,5	15,8	14,4	13,8	13,3	12,0	10,4	8,4
Niedersachsen	9,9	10,7	9,5	8,8	8,2	8,2	7,3	6,1	5,9	5,8	5,5	5,0	4,9
Nordrhein-Westfalen	7,1	6,9	6,9	7,0	6,8	6,9	6,8	6,5	6,0	5,7	5,7	5,9	6,2
Rheinland-Pfalz	8,9	8,7	7,7	7,2	7,4	7,5	7,2	6,8	5,8	5,8	5,5	5,5	5,6
Saarland	8,9	8,8	8,4	7,9	7,4	7,3	6,7	6,5	5,4	4,8	5,3	5,2	5,3
Sachsen	10,3	9,9	9,4	9,4	9,0	10,0	10,5	10,1	9,5	9,3	9,1	9,6	8,3
Sachsen-Anhalt	13,7	14,2	13,9	11,4	11,8	12,0	13,6	12,1	12,6	12,1	11,6	9,8	9,7
Schleswig-Holstein	10,8	9,4	9,5	9,5	9,6	9,1	8,3	7,0	7,1	7,0	7,0	7,3	7,6
Thüringen	11,6	9,4	8,8	7,8	8,5	7,8	8,0	8,1	8,6	7,8	6,8	7,7	7,2
Ländermittelwert	10,0	9,6	9,4	8,8	9,0	9,0	8,9	8,3	7,9	7,5	7,2	6,8	6,7
Bundeswert	9,2	8,9	8,5	8,0	8,0	7,8	7,4	6,9	6,5	6,2	6,0	5,7	5,8
Gruppenwert obere Gr.	8,0	7,6	7,7	7,1	7,0	6,7	6,4	6,1	5,5	5,1	5,2	4,7	4,8
Gruppenwert untere Gr.	12,2	12,0	12,1	10,7	11,8	11,8	13,0	11,9	11,7	11,1	10,5	9,5	8,9
Gruppenwert mittlere Gr.	9,8	9,4	9,1	8,8	8,9	8,7	8,2	7,8	7,2	7,0	6,6	6,5	6,5

* In den Jahren 2002 bis 2005 liegt den Berechnungen der Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter zugrunde. Ab 2006 wurde der Anteil der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren zur Berechnung benutzt, jeweils mit Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres.

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
Quellen: siehe Anhangstabelle 23

Tabelle 14 zu Abbildung 16: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2002 bis 2014 (Abgängerquote ausl. Schüler)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	17,9	17,4	16,7	16,3	16,4	15,8	14,9	14,1	12,8	12,5	11,9	11,2	11,1
Bayern	20,3	18,0	17,3	16,5	15,9	15,1	14,8	13,9	12,3	11,2	12,8	11,3	12,6
Berlin	25,1	27,0	23,2	22,7	19,8	19,5	19,7	14,1	15,6	14,3	16,0	13,8	16,9
Brandenburg	2,0	4,2	3,4	6,5	7,2	5,6	4,4	2,4	3,7	4,0	5,9	4,5	3,8
Bremen	13,0	16,9	18,4	16,2	16,3	16,8	14,2	12,8	12,2	16,3	11,7	14,4	12,7
Hamburg	15,6	17,1	19,3	20,0	22,0	20,6	18,0	16,1	16,5	12,5	11,0	8,6	12,9
Hessen	19,0	19,6	19,5	18,6	19,9	20,7	16,5	17,7	15,3	13,5	12,5	11,4	10,7
Mecklenburg-Vorp.	6,2	7,2	7,9	5,5	6,8	7,1	6,9	7,8	8,3	10,6	9,2	12,6	10,4
Niedersachsen	20,1	22,9	20,7	21,3	19,8	16,5	18,3	15,2	15,2	13,5	13,5	12,3	12,3
Nordrhein-Westfalen	12,8	12,3	13,0	13,6	13,7	14,8	14,3	13,5	13,0	11,8	13,6	13,3	14,5
Rheinland-Pfalz	16,0	21,6	19,3	13,2	15,4	13,7	13,8	12,2	10,4	10,1	10,9	10,7	11,3
Saarland	14,5	14,7	15,6	14,2	12,9	15,5	13,7	12,7	11,2	9,3	10,9	11,4	12,9
Sachsen	11,9	11,6	9,5	10,7	11,0	14,7	20,2	16,4	17,8	17,4	19,3	25,4	27,2
Sachsen-Anhalt	7,3	10,9	13,5	11,0	12,3	10,2	9,6	9,1	10,0	10,2	9,0	8,1	12,7
Schleswig-Holstein	14,2	14,1	15,2	14,9	17,7	16,3	14,1	11,9	12,9	11,2	12,6	14,2	14,9
Thüringen	6,5	5,7	4,8	7,1	7,4	4,8	4,9	5,6	6,0	5,9	6,3	13,0	10,0
Ländermittelwert	13,9	15,1	14,8	14,3	14,7	14,2	13,6	12,2	12,1	11,5	11,7	12,3	12,9
Bundeswert	16,7	16,9	16,5	16,2	16,2	15,9	15,3	14,0	13,2	12,1	12,8	12,1	12,9
Gruppenwert obere Gr.	5,5	7,0	6,4	7,4	8,1	6,9	6,5	6,2	7,0	7,3	7,6	8,0	8,7
Gruppenwert untere Gr.	21,1	22,8	21,1	20,6	20,4	19,4	19,0	16,3	16,3	16,0	15,6	17,0	18,4
Gruppenwert mittlere Gr.	14,5	15,3	16,5	14,5	15,1	15,3	14,6	13,2	12,5	11,9	11,8	12,1	12,3

Extremwerte obere Gruppe sind fett markiert; Extremwerte untere Gruppe sind kursiv markiert; Angaben in Prozent;
 Quellen: siehe Anhangstabelle 23

**Tabelle 15: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie PISA-E 2000**

QUELLENINFORMATIONEN				
BEZEICHNUNG INDIKATOR	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne Lesekompetenz in der Sekundarstufe I	Neunklässler/innen	erreichte Testpunkte in drei Subskalen: Informieren, textbezogene Interpretationen, reflektieren und bewerten – 5-stufiges Kompetenzmodell	ohne Hamburg und Berlin wegen unzureichender Beteiligungsquoten (<80%)	Artelt et al. 2002: 74
Erreichte Mittelwerte in der Domäne mathematische Kompetenz in der Sekundarstufe I	Neunklässler/innen	erreichte Testpunkte in drei Typen des mathematischen Arbeitens: technische Aufgaben, rechnerisch zu bearbeitende Aufgaben und Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann	ohne Hamburg und Berlin wegen unzureichender Beteiligungsquoten (<80%)	Neubrand und Klieme 2002: 114
Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I	15-Jährige	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnisse der Bezugsperson im Haushalt	keine Werte angegeben, nur Balkendiagramm; Bestimmung durch Messen der Balken und anschließende Berechnung der Unterschiede in der Lesekompetenz Ohne Beteiligung von Berlin und Hamburg	Baumert und Schümer 2002: 179
Abstand in den erreichten Testpunkten der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Lesekompetenz	Neunklässler/innen	Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Länder, in denen der Anteil an Zuwanderern unter 5 % liegt, werden nicht berichtet (ostdeutsche Länder) Ohne Beteiligung von Berlin und Hamburg	Artelt et al. 2002: 81, 84
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Sekundarstufe I in der mathematischen Kompetenz	Neunklässler/innen	Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Länder, in denen der Anteil an Zuwanderern unter 10 % liegt, werden nicht berichtet Ohne Beteiligung von Berlin und Hamburg	Neubrand und Klieme 2002: 118–119

**Tabelle 16: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie PISA-E 2003**

BEZEICHNUNG INDIKATOR	QUELLENINFORMATIONEN			
	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne Lesekompetenz in der Sekundarstufe I	15-Jährige	erreichte Testpunkte in drei Subskalen: Informieren, textbezogene Interpretationen, reflektieren und bewerten – 5-stufiges Kompetenzmodell		Drechsel und Schiefele 2005: 88–89
Erreichte Mittelwerte in der Domäne mathematische Kompetenz in der Sekundarstufe I	15-Jährige	erreichte Testpunkte in drei Typen des mathematischen Arbeitens: technische Aufgaben, rechnerisch zu bearbeitende Aufgaben und Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann – 6-stufiges Kompetenzmodell		Neubrand et al. 2005: 60–61
Leistungsstreuung in der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen	15-Jährige	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Drechsel und Schiefele 2005: 88–89
Leistungsstreuung in der mathematischen Kompetenz in der Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen	15-Jährige	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Neubrand et al. 2005: 60–61
Unterschiede im Kompetenzerwerb (mathematische Kompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I	15-Jährige	Steigung des sozialen Gradienten: um wie viel höher läge der Kompetenzwert, wenn der Kennwert für den ESCS (Economic, Social and Cultural Status) um eine Standardabweichung höher ausfiele	keine Angaben über Sozialschichtzugehörigkeit für 15-Jährige auf Sonder- und Förderschulen	Ehmke et al. 2005: 254
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Sekundarstufe I in der Lesekompetenz	15-Jährige	Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland oder selbst im Ausland geboren	Länder, in denen der Anteil an Zuwanderern unter 5 % liegt, werden nicht berichtet (ostdeutsche Länder)	Drechsel und Schiefele 2005: 96
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Sekundarstufe I in der mathematischen Kompetenz	15-Jährige	Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland oder selbst im Ausland geboren	Länder, in denen der Anteil an Zuwanderern unter 10 % liegt, werden nicht berichtet	Neubrand et al. 2005: 72

**Tabelle 17: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie PISA-E 2003**

BEZEICHNUNG INDIKATOR	QUELLENINFORMATIONEN			
	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne Lesekompetenz in der Sekundarstufe I	15-Jährige	erreichte Testpunkte in drei Subskalen: Informieren, textbezogene Interpretationen, reflektieren und bewerten – 5-stufiges Kompetenzmodell		Drechsel und Artelt 2008: 109
Erreichte Mittelwerte in der Domäne mathematische Kompetenz in der Sekundarstufe I	15-Jährige	erreichte Testpunkte in drei Typen des mathematischen Arbeitens: technische Aufgaben, rechnerisch zu bearbeitende Aufgaben und Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann – 6-stufiges Kompetenzmodell		Frey et al. 2008: 135
Leistungsstreuung in der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen	15-Jährige	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Drechsel und Artelt 2008: 109
Leistungsstreuung in der mathematischen Kompetenz in der Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen	15-Jährige	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Frey et al. 2008: 135
Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I	15-Jährige	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnisse der Bezugsperson im Haushalt	keine Angaben für die Bundesländer Berlin und Hamburg	Ehmke und Baumert 2008: 334

**Tabelle 18: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie IQB 2009**

BEZEICHNUNG INDIKATOR	QUELLENINFORMATIONEN			
	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne Lesekompetenz in der Sekundarstufe I	9. Jahrgangsstufe	erreichte Testpunkte in drei Subskalen: Informieren, textbezogene Interpretationen, reflektieren und bewerten – 5-stufiges Kompetenzmodell		Schipolowski und Böhme 2010: 88
Leistungsstreuung in der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen	9. Jahrgangsstufe	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Schipolowski und Böhme 2010: 88
Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I	9. Jahrgangsstufe	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnisse der Bezugsperson im Haushalt – Quantifizierung durch sozialen Gradienten		Knigge und Leucht 2010: 189–194
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Sekundarstufe I in der Lesekompetenz	9. Jahrgangsstufe	Migrationshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland oder der/die Jugendliche und beide Elternteile sind selbst im Ausland geboren	Länder, in denen der Anteil an Zuwanderern unter 10 % liegt, werden nicht berichtet. Die Befunde stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Werte unter Vorbehalt.	Böhme et al. 2010: 216

**Tabelle 19: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie IQB 2011**

QUELLENINFORMATIONEN				
BEZEICHNUNG INDIKATOR	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne Lesekompetenz in der Primarstufe	4. Jahrgangsstufe	erreichte Testpunkte in drei Subskalen: Informieren, textbezogene Interpretationen, reflektieren und bewerten – 5-stufiges Kompetenzmodell		Böhme und Weirich 2012: 104
Erreichte Mittelwerte in der Domäne mathematische Kompetenz in der Primarstufe	4. Jahrgangsstufe	erreichte Testpunkte in drei Typen des mathematischen Arbeitens: technische Aufgaben, rechnerisch zu bearbeitende Aufgaben und Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann – 6-stufiges Kompetenzmodell		Haag und Roppelt 2012: 118
Leistungsstreuung in der Lesekompetenz in der Primarstufe, gemessen an den Standardabweichungen	4. Jahrgangsstufe	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Böhme und Weirich 2012: 106
Leistungsstreuung in der mathematischen Kompetenz in der Primarstufe, gemessen an den Standardabweichungen	4. Jahrgangsstufe	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Haag und Roppelt 2012: 119
Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe	4. Jahrgangsstufe	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnisse der Bezugsperson im Haushalt – Quantifizierung durch sozialen Gradienten		Richter et al. 2012: 202
Unterschiede im Kompetenzerwerb (mathematische Kompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe	4. Jahrgangsstufe	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnissen der Bezugsperson im Haushalt – Quantifizierung durch sozialen Gradienten		Richter et al. 2012: 203
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Primarstufe in der Lesekompetenz	4. Jahrgangsstufe	Migrationshintergrund: Ein Elternteil ist im Ausland geboren, beide Elternteile sind im Ausland geboren oder beide Elternteile und der/die SchülerIn ist im Ausland geboren	Liegen keine genauen Angaben über den Migrationshintergrund vor, werden die Schüler und Schülerinnen in eine separate Gruppe eingeordnet (S. 212)	Haag et al. 2012: 216
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Primarstufe in der mathematischen Kompetenz	4. Jahrgangsstufe	Migrationshintergrund: Ein Elternteil ist im Ausland geboren, beide Elternteile sind im Ausland geboren oder beide Elternteile und der/die SchülerIn ist im Ausland geboren	Liegen keine genauen Angaben über den Migrationshintergrund vor, werden die Schüler und Schülerinnen in eine separate Gruppe eingeordnet (S. 212)	Haag et al. 2012: 218

Tabelle 20: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie IQB 2012

QUELLENINFORMATIONEN				
BEZEICHNUNG INDIKATOR	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne mathematische Kompetenz in der Sekundarstufe I	9. Jahrgangsstufe	erreichte Testpunkte in drei Typen des mathematischen Arbeitens: technische Aufgaben, rechnerisch zu bearbeitende Aufgaben und Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann – 6-stufiges Kompetenzmodell		Roppelt et al. 2013: 124
Leistungsstreuung in der mathematischen Kompetenz der Sekundarstufe I, gemessen an den Standardabweichungen	9. Jahrgangsstufe	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Roppelt et al. 2013: 127
Unterschiede im Kompetenzerwerb (mathematische Kompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I	9. Jahrgangsstufe	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf und Weisungsbefugnisse der Bezugsperson im Haushalt – Quantifizierung durch sozialen Gradienten		Kuhl et al. 2013: 288
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Sekundarstufe I in der mathematischen Kompetenz	9. Jahrgangsstufe	Migrationshintergrund: Ein Elternteil ist im Ausland geboren, beide Elternteile sind im Ausland geboren oder beide Elternteile und der/ die SchülerIn ist im Ausland geboren	Liegen keine genauen Angaben über den Migrationshintergrund vor, werden die Schüler und Schülerinnen in eine separate Gruppe eingeordnet	Pöhlmann et al. 2013: 305

**Tabelle 21: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie IQB 2016**

QUELLENINFORMATIONEN				
BEZEICHNUNG INDIKATOR	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz	9. Jahrgangsstufe	erreichte Testpunkte in drei Komponenten: Lesestrategien kennen und anwenden, literarische Texte verstehen und nutzen, Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen		Böhme und Hoffmann 2016: 337
Leistungsstreuung in der Lesekompetenz	9. Jahrgangsstufe	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Böhme und Hoffmann 2016: 337
EGP-Extremgruppenvergleich für Lesen im Fach Deutsch	9. Jahrgangsstufe	Klassifikation der Sozialschichtzugehörigkeit nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP-Klassen) – Klassifikation des Berufes, Berücksichtigung der Stellung im Beruf, der Weisungsbefugnisse der Bezugsperson und erforderliche Kenntnisse – Quantifizierung durch sozialen Gradienten	In Berlin, Hamburg und Saarland stehen die Daten aufgrund der zu geringen Rücklaufquote (mehr als 20 % fehlende Werte) unter Vorbehalt.	Kuhl et al. 2016: 416, 423
Steigung des sozialen Gradienten	9. Jahrgangsstufe	Steigung des sozialen Gradienten: um wie viel höher läge der Kompetenzwert, wenn der Kennwert für den ESCS (Economic, Social and Cultural Status) um eine Standardabweichung höher ausfiele	In Berlin, Hamburg und Saarland stehen die Daten aufgrund der zu geringen Rücklaufquote (mehr als 20 % fehlende Werte) unter Vorbehalt.	Kuhl et al. 2016: 416, 419
Abstand in den erreichten Testpunkten der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund der Neuntklässler in der Lesekompetenz	9. Jahrgangsstufe	Migrations- und Zuwanderungshintergrund: Jugendliche mit einem oder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	In Berlin, Hamburg und Saarland stehen die Daten aufgrund der zu geringen Rücklaufquote (mehr als 20 % fehlende Werte) unter Vorbehalt. Im Vergleich mit 2009 werden nun Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen unterschieden.	Haag et al. 2016: 441

**Tabelle 22: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension
»Kompetenzförderung«, Studie IGLU-E 2006**

BEZEICHNUNG INDIKATOR	QUELLENINFORMATIONEN			
	POPULATION	OPERATIONALISIERUNG	ANMERKUNGEN	QUELLEN- NACHWEIS
Erreichte Mittelwerte in der Domäne Lesekompetenz in der Primarstufe	4. Jahrgangsstufe	Drei Testbereiche: 1. Verständnis der Information des Textes, 2. Leseintention unterschieden in literarische und informierende Texte, 3. Leseselbstkompetenz – 5-stufiges Kompetenzmodell		Valtin et al. 2008: 61
Leistungsstreuung in der Lesekompetenz in der Primarstufe, gemessen an den Standardabweichungen	4. Jahrgangsstufe	Standardabweichungen der erreichten Mittelwerte im Leistungstest		Valtin et al. 2008: 61
Unterschiede im Kompetenzerwerb (Lesekompetenz) nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe	4. Jahrgangsstufe	Variable der Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikator für die Bildungsnähe der Elternhäuser und damit für die Sozialschicht der Schülerfamilien		Stubbe et al. 2008: 105
Abstand in den erreichten Testpunkten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Primarstufe in der Lesekompetenz	4. Jahrgangsstufe	Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil oder beide im Ausland geboren		Schwippert et al. 2008: 119

Tabelle 23: Quellen und Anmerkungen zu den Indikatoren der Dimension Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe

INDIKATOR (KURZBEZEICHNUNG)	QUELLEN	ANMERKUNGEN
Förderquote/ Inklusionsanteil/ Exklusionsquote	<p>2002/03: KMK; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen, 2002–2011; KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen, 2001–2010; eigene Berechnungen</p> <p>2003/04: KMK; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012; KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003–2012; eigene Berechnungen</p> <p>2004/05: KMK; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004–2013; KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003–2012; eigene Berechnungen</p> <p>2005/06–2014/15: KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen</p>	
Ganztagsschulanteil	<p>2002/03: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2002–2006; eigene Berechnungen</p> <p>2003/04: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2003–2007; eigene Berechnungen</p> <p>2004/05: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2004–2008; eigene Berechnungen</p> <p>2005/06: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; eigene Berechnungen</p> <p>2006/07: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; eigene Berechnungen</p> <p>2007/08: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2007–2011; eigene Berechnungen</p> <p>2008/09: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2008–2012; eigene Berechnungen</p> <p>2009/10: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2009–2013; eigene Berechnungen</p> <p>2010/11–2014/15: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 2014/15; KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2010–2014; eigene Berechnungen</p>	

<p>Ganztagsschüleranteil/ Schüleranteil geb. Ganztag</p>	<p>2002/03: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2002–2006; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002–2011; eigene Berechnungen</p> <p>2003/04: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2003–2007; KMK; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012; eigene Berechnungen</p> <p>2004/05: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2004–2008; KMK; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004–2013; eigene Berechnungen</p> <p>2005/06: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; KMK; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen.</p> <p>2006/07: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2006–2010; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen</p> <p>2007/08: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2007–2011; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen</p> <p>2008/09: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2008–2012; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen</p> <p>2009/10: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2009–2013; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen</p> <p>2010/11–2014/15: KMK, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2010–2014; KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014; eigene Berechnungen</p>	
<p>Übergangsquote Gymnasium</p>	<p>2002/03–2006/07: Datenbereitstellung des Statistischen Bundesamtes, »Schüler/innen nach Schularten, Klassenstufen und schulischer Herkunft« seit 1995; eigene Berechnungen</p> <p>2003/04 (zusätzlich): Datenbereitstellung des Statistischen Amtes Saarland zu den »Schüler/innen nach schulischer Herkunft, Klassen-/Jahrgangs-/Besuchsstufen und Schularten«, 2003</p> <p>2007/08–2014/15: Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; eigene Berechnungen</p> <p>2008/09 (zusätzlich): Landesamt für Statistik Niedersachsen, Datenlieferung zu »Schüler/innen nach schulischer Herkunft, Klassen-/Jahrgangsstufen, Phasen, Besuchsstufen und Schularten«, 2008</p>	
<p>Wiederholerquote</p>	<p>Stat. Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; Stat. Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2014/15; eigene Berechnungen</p>	<p>Sekundarstufe als Zusammenfassung von Sekundarstufe I und Sekundarstufe II 2002/03–2003/04: Es liegen keine Angaben zu Wiederholern aus den Integrierten Gesamtschulen vor; Niedersachsen: 2006/07–2008/09: ohne Wiederholer der Sekundarstufe II</p>

Schulartwechselverhältnis	2002/03–2006/07: Statistisches Bundesamt, Datenbereitstellung zu den Schüler/innen nach Schularten, Klassenstufen und schulischer Herkunft für alle Bundesländer für das jeweilige Schuljahr; eigene Berechnungen 2007/08–2014/15: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; eigene Berechnungen	
Anteil Neuzugänge Duales System	2005–2008: Quelle: Stat. Bundesamt, Einmündung (Anfänger) in Ausbildung nach Ausbildungsformen, Geschlecht und schulischer Vorbildung für die Berichtsjahre 2005 bis 2008; eigene Berechnungen 2009–2014: Quelle: Stat. Bundesamt, Einmündung (Anfänger) in Ausbildung nach Ausbildungsformen, Geschlecht und schulischer Vorbildung für das jeweilige Berichtsjahr; eigene Berechnungen	2002–2004: Daten liegen nicht vor 2005–2014: Die Rohdaten liegen als gerundete Werte vor, was zu Abweichungen bei der Summenbildung führen kann
Hochschulreifequote allg.	2002–2005; 2014: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, 2014/15; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen 2006–2008: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen zu den Studienberechtigten aus den allgemeinbildenden Schulen des jeweiligen Jahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen 2009: Statistisches Bundesamt, Datenbereitstellung zu den Studienberechtigten aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12.2008; eigene Berechnungen 2010–2013: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen	2002–2005: Keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für die Hochschulreife-Absolventen keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen. Anmerkung: Bevölkerung im typischen Abschlussalter ist der Durchschnitt der 17- bis unter 20-jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-jährigen deutschen und ausländischen Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres. 2006–2014: Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres 2012–2014: Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird ab dem Abgangsjahr 2012 in Sachsen-Anhalt und ab dem Abgangsjahr 2013 in allen Bundesländern beim mittleren Schulabschluss nachgewiesen
Hochschulreifequote allg. und berufl.	2002–2005: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, 2014/15; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen 2006–2008: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen zu den Studienberechtigten aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen des jeweiligen Jahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen 2009: Statistisches Bundesamt, Datenbereitstellung zu den Studienberechtigten aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2009; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12.2008; eigene Berechnungen 2010, 2011: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Datenbereitstellung zu den Studienberechtigten aus den beruflichen Schulen des jeweiligen Jahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen 2012–2014: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 2 des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen	2002–2005: Keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für die Hochschulreife-Absolventen keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen. Anmerkung: Bevölkerung im typischen Abschlussalter ist der Durchschnitt der 17- bis unter 20-jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-jährigen deutschen und ausländischen Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres 2006–2014: Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres 2012–2014: Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird ab dem Abgangsjahr 2012 in Sachsen-Anhalt und ab dem Abgangsjahr 2013 in allen Bundesländern beim mittleren Schulabschluss nachgewiesen

VI Anhang

<p>Abgängerquote</p>	<p>2002–2005: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Schuljahr 2014/15; Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsfortschreibung, Stichtag 31.12 des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen</p> <p>2006–2008: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung zu den Abgänger/innen ohne Hauptschulabschluss nach Geburtsjahren/Alter, Schularten und Geschlecht des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstands, Stichtag 31.12 des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen</p> <p>2009: Statistisches Bundesamt, Datenbereitstellung zu den Abgänger/innen ohne Hauptschulabschluss nach Geburtsjahren/Alter, Schularten und Geschlecht des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstands, Stichtag 31.12 des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen</p> <p>2010–2014: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsfortschreibung, Stichtag 31.12 des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen</p>	<p>2002–2005: In diesen Jahren ist keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für die Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen. Deshalb wurde die Berechnung anhand der durchschnittlichen Bevölkerung im typischen Abschlussalter vorgenommen. Bevölkerung im typischen Abschlussalter: Durchschnitt der 14- bis unter 17-Jährigen (BW, BY, HH, HE, NI, RP, SL, SN, SH, TH) bzw. 15- bis unter 18-Jährigen (BE, BB, HB, MV, NW, ST) der Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres</p> <p>2006–2014: Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung nach dem Quotensummenverfahren; gleichaltrige Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres</p>
<p>Abgängerquote ausl. Schüler</p>	<p>Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, des jeweiligen Schuljahres; Statistisches Bundesamt: Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Stichtag 31.12 des jeweiligen Vorjahres; eigene Berechnungen</p>	<p>Es ist keine Berechnung nach dem Quotensummenverfahren möglich, da für ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss keine Angaben zu Geburtsjahren vorliegen. Ausländische Bevölkerung im typischen Abschlussalter: Durchschnitt der 14- bis unter 17-Jährigen (BW, BY, HH, HE, NI, RP, SL, SN, SH, TH) bzw. 15- bis unter 18-Jährigen (BE, BB, HB, MV, NW, ST) der ausländischen Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Vorjahres</p>

Anhangstabellen online

Die Tabellen 24–40 stehen ausschließlich unter www.chancen-spiegel.de als Download zur Verfügung.

- Tabelle 24: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Baden-Württembergs in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 25: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Bayerns in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 26: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Berlins in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 27: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Brandenburgs in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 28: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Bremens in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 29: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Hamburgs in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 30: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Hessens in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 31: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Mecklenburg-Vorpommerns in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 32: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Niedersachsens in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 33: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Nordrhein-Westfalens in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 34: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Rheinland-Pfalz in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensi-

- onen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 35: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems des Saarlands in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 36: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Sachsens in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 37: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Sachsen-Anhalts in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 38: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Schleswig-Holsteins in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 39: Ausgewählte Informationen zu Veränderungsdynamiken des Schulsystems Thüringens in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014
- Tabelle 40: Wertebereiche für die Veränderungsdynamiken der Schulsysteme der BRD in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe, 2002 bis 2014

4. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Konflikt dreieck moderner Gesellschaften
- Abbildung 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Inklusionsanteil)
- Abbildung 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Förderquote)
- Abbildung 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Inklusionsanteil)
- Abbildung 5: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Exklusionsquote)
- Abbildung 6: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Ganztagschulanteil)
- Abbildung 7: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Ganztagschüleranteil)
- Abbildung 8: Anteil der Schüler in gebundener Ganztagsform an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Schüleranteil geb. Ganztag)
- Abbildung 9: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Übergangsquote Gymnasium)
- Abbildung 10: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Wiederholerquote)
- Abbildung 11: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 (Schulartwechselverhältnis)
- Abbildung 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss in drei Sektoren des Berufsbildungssystems, 2005 bis 2014 (Anteil Neuzugänge Duales System)
- Abbildung 13: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2002 bis 2014 (Hochschulreifequote allg.)
- Abbildung 14: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2002 bis 2014 (Hochschulreifequote allg. und berufl.)
- Abbildung 15: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2002 bis 2014 (Abgängerquote)

Abbildung 16: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2002 bis 2014 (Abgängerquote ausl. Schüler)

5. Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung.

Prof. Dr. Wilfried Bos, Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund. Professur für Bildungsforschung und Qualitätssicherung. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

Björn Hermstein, wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund. Koordination des Projekts »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Bildungssoziologie, Theorie und Empirie zur sozialen Einbettung und zum Wandel des Schulwesens unter Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Gesellschaftstheorie, Schulsystemmonitoring, Lehrerbildung.

Sonja Abendroth, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schulsystemmonitoring.

Ina Semper, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung, Bildungstheorie, Schulentwicklungsforschung, Schulsystemmonitoring, Organisation von Schule.

6. Abstract

Educational opportunities are life opportunities. However, the chances for pupils to participate in education and attain educational achievement in the school systems of Germany's 16 Federal States differ enormously depending on a pupil's social background and place of residence, as national and international studies in education and school research have been demonstrating for years. Thus, the questions of to what extent do German school systems ensure equal opportunities and of how efficient they are remain relevant. At regular intervals, education reports and school achievement surveys continue to reflect the discrepancies in the distribution of opportunities for educational participation and achievement – despite numerous reforms. The “Chancenspiegel” a project run by the Bertelsmann Stiftung, the Technical University of Dortmund and Friedrich Schiller University Jena, also seeks to contribute to this debate with what is now the fourth edition of a scientifically-based paper. As a tool for monitoring school systems that is based on data and focused on equal opportunities, the Chancenspiegel draws the attention of scholars and the public to a key social policy goal: reducing institutionally rooted educational inequality.

The Chancenspiegel offers an ongoing and systematic comparison of Germany's 16 different school systems and of their development in the various dimensions of equal opportunities. With the aid of secondary statistical evaluations of data sets produced by public statistics agencies as well as of empirical school achievement surveys, the Chancenspiegel has performed an indicator-based stocktaking of the German education system each year since 2012. The system-related understanding of fairness in the Chancenspiegel derives from selected considerations of school and justice theory. Thus, “equal opportunities” is interpreted as *a fair chance to freely participate in society that is also ensured by a school, as an institution based on fairness, in which pupils do not experience any additional disadvantages owing to their social and natural characteristics, by a fostering of the abilities of all, and by a mutual respect for everyone participating in a school*. The measuring concept of the Chancenspiegel is derived from this basic theoretical understanding. Observations focus on the abilities of school systems to integrate all pupils (dimension of “integration capacity”), to enable them to move on to different types of schools or to switch from one type to another (dimension of “permeability”), to provide good support for skills development among all pupils (dimension of “skills promotion”), and to award degrees that give children and youths the best-possible starting point from which to continue on to their lives ahead (dimension of “certificate award”). With the aid of these four fairness dimensions and the school statistics indicators and analyses they are based on, the 16 German school systems and their developments can be described in a systematic fashion. At the same time, the Federal States are ranked according to their indicator and dimension results in a manner that allows the differences between school systems in terms of levels of equal opportunities to be shown.

This final edition of the report series examines the development trends of the school systems in Germany since the first PISA survey. Immediately following its publication, Germany's Federal States agreed in 2002 on a comprehensive catalogue of measures to optimise educational conditions in schools. Measures such as establishing quality-assurance instruments, raising the provision of full-time schooling, and guaranteeing the right to inclusive education have sparked a lot of change in the German education landscape.

The new *Chancenspiegel* reviews this eventful period and casts light on the changes in the German school systems regarding the four central dimensions of "integration capacity", "permeability", "skills promotion" and "certificate award" since 2002. The statistical time series sometimes demonstrate considerable developmental differences between the school systems of individual Federal States, but it also reflects trends at the federal level. The analyses make it possible to see the specific progress that each state has made towards modernising its school system while also highlighting the need for further development. According to the evaluations, it appears that the school systems are generally headed in the same direction, but that the pace of development can vary significantly. Disparities between the states have increased over the last few years, especially with regard to integration and graduation prospects, but also in terms of skills development among pupils. Based on a comparative survey of school legislation frameworks, the significance of diverging institutional structures has been demonstrated in relation to the provision of equal opportunities by school systems. Such types of observation in school-system monitoring offer those responsible for education policy specific occasions for identifying the causes of unequal educational opportunities and developing specific options for improvement.

Given the findings from the empirical analyses, the *Chancenspiegel* reveals that education policy and research need to further explore the circumstances and impacts of the disparate opportunity-related situations of the states' education systems as part of research into school-system development informed by socio-ecological and institution theory. The aim of this kind of more in-depth research must be to improve equal opportunities among school systems, to enable better access to good education, to promote achievement and to prevent discrimination. It is only in this way that school systems can offer their pupils the best-possible conditions for developing their full potentials.

