

# **Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems**

*Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges*

In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer*. VS Verlag: Wiesbaden 2010, S. 557-584.

# Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

Alle geschichtliche Erfahrung bestätigt es, daß man das Mögliche nicht erreicht hätte, wenn nicht immer wieder in der Welt nach dem Unmöglichen gegriffen worden wäre.  
(Max Weber)

Die internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS, IGLU und PISA haben einen erschreckenden Tatbestand empirisch in aller Deutlichkeit belegt: In allen Gesellschaften hängen die Schulleistungen und die damit verknüpften Bildungschancen von der sozialen Herkunft der Schüler ab, aber Deutschland gehört zu denjenigen Ländern der entwickelten Welt, in denen diese Unterschiede zwischen Schülern von Oben und Unten besonders weit auseinander klaffen. Die schichtspezifische Bildungsungleichheit ist in Deutschland besonders stark ausgeprägt und die Zahl der Bildungsverlierer aus den sozial schwachen Schichten besonders hoch – eine deutsche Bildungsaltlast, die den wenigen Bildungsforschern, die sich auch in der Prä-PISA-Ära mit dem Thema soziale Ungleichheit der Bildungschancen befasst haben, geläufig war.<sup>1</sup>

Interventionen in die Bildungsprozesse mit der Absicht, diese Altlast abzutragen, setzen möglichst genaue Kenntnisse über die Ursachen der Bildungsungleichheit voraus. Allerdings ist das hoch komplexe Geflecht von Faktoren, die an der Genese der enormen Chancenungleichheit in Deutschland beteiligt sind, bisher nur bruchstückhaft empirisch-theoretisch aufgeheilt. In unserem Beitrag stehen die *institutionellen Hürden* im Zentrum, auf die Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien in Deutschland stoßen. Die internationalen Vergleichsstudien fordern dazu heraus, die Unterschiede in den *institutionellen Rahmenbedingungen* der Bildungsprozesse zu studieren, die zwischen Ländern mit hoher und niedriger sozialer Bildungsungleichheit bestehen. Denn das Handeln der Hauptbeteiligten im Bildungsprozess – der Schüler, Lehrer und Eltern – wird von den spezifischen Bildungsinstitutionen einer Gesellschaft wesentlich mitbestimmt.

Wir gehen dabei in vier Schritten vor. In einem ersten Teil stellen wir wichtige Ergebnisse empirischer Studien zusammen, die im internationalen Vergleich und im deutschen Ländervergleich zeigen, dass die Bildungsungleichheit umso größer ist, je früher Schüler auf die verschiedenen Ebenen eines hierarchisch gestuften Schulsystems verteilt werden. Diese „Black-Box-Analysen“ lassen offen, welche Feinmechanismen innerhalb der Systeme

---

1 Vgl. Geißler 1994b und 2004; Geißler/Weber-Menges 2010. Die in Deutschland ebenfalls besonders stark ausgeprägten Zusammenhänge von Bildungschancen und ethnischer Herkunft klammern wir in diesem Beitrag aus. Migrantenkinder als Bildungsverlierer werden unausgesprochen z. T. miterfasst, weil diese durch die im internationalen Vergleich extreme tendenzielle Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch Migranten besonders häufig aus sozial schwachen Familien stammen und daher vor ähnlichen Schwierigkeiten im Bildungssystem stehen wie die Einheimischen aus diesen Familien (dazu vgl. Geißler/Weber-Menges 2008).

zu mehr oder weniger Ungleichheit führen. Diesen Feinmechanismen ist der zweite Teil gewidmet. Hier werden Ergebnisse aus Studien präsentiert, die das Zusammenwirken der systeminternen Faktoren in den Institutionen des deutschen Bildungssystems verdeutlichen. Der dritte Teil stellt ein Kontrastmodell zu Deutschland vor und ist dem kanadischen Bildungssystem gewidmet. Am Beispiel Kanada wird verdeutlicht, wie Bildungsinstitutionen aussehen können, die hohe Leistungen bei wenig Ungleichheit hervorbringen. Im letzten Teil werden schließlich die bildungspolitischen Konsequenzen aus den vorangehenden Analysen und aus dem Vergleich Deutschland – Kanada gezogen.

## **1 Je früher die selektive Trennung der Schüler, umso größer die Bildungsungleichheit**

Der Kurztitel dieses Kapitels muss noch etwas präzisiert werden: *Je früher junge Menschen auf verschiedene Ebenen eines hierarchisch gestuften Bildungssystems verteilt werden (selektive Trennung), umso größer sind die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen aus den oberen und unteren Bereichen des Schichtgefüges.* Wichtig ist dabei, dass eine spätere Trennung nicht mit dem Leistungsprinzip kollidiert und die Kompetenzentwicklung der Leistungsstarken nicht beeinträchtigt. Im Gegenteil: In vielen Gesellschaften mit einem Sekundarbereich I ohne Niveaustufen, in dem Lernbehinderte und Hochbegabte 9 oder 10 Jahre lang gemeinsam in einer Klasse lernen, ist nicht nur die Bildungsungleichheit erheblich kleiner, sondern auch das durchschnittliche Leistungsniveau höher. *Die bessere Kompetenzentwicklung bei den Leistungsschwachen erfolgt nicht zu Lasten der Leistungsstärkeren.* Mehrere Analysen mit den Daten von TIMSS, PISA und IGLU haben die skizzierten Zusammenhänge belegt. Ihre Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengestellt.

### *1.1 Internationale Vergleiche*

Die TIMSS-Studien aus den Jahren 1995 und 1999 messen das kulturelle Kapital der Familien mit dem Bücherbestand und unterscheiden 5 Gruppen:

- höchstens 10 Bücher
- ein Regalbrett voll (11–25 Bücher)
- ein Bücherregal voll (26–100 Bücher)
- zwei Bücherregale voll (101–200 Bücher)
- drei oder mehr Bücherregale voll (mehr als 200 Bücher).

Nach den Berechnungen von Wößmann und seinem Team beeinflusst dieser einfache Indikator der Schichtzugehörigkeit die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen erheblich. In Deutschland beträgt der Leistungsabstand zwischen den 13–14-Jährigen aus zwei benachbarten Gruppen im Durchschnitt fast 26 TIMSS-Punkte. Ein Jugendlicher aus einer Familie mit einem vollen Bücherregal ist also einem Gleichaltrigen aus einer Familie mit einem Regalbrett voller Bücher um 26 Punkte voraus; das entspricht in etwa dem durch-

schnittlichen Leistungsunterschied zwischen der 7. und 8. Klasse. In 25 der 29 untersuchten Länder sind die Abstände geringer, in 6 Ländern sind sie nicht einmal halb so groß. Zu diesen gehört auch Kanada mit einer Differenz von knapp 10 Punkten. Der Einfluss des kulturellen Familienmilieus ist schwächer, wenn die Schüler länger gemeinsam unterrichtet werden. Bei einem Aufschub der selektiven Trennung um 4 Jahre verringert sich die sozial bedingte Leistungsungleichheit im OECD-Durchschnitt um ein Viertel, in Deutschland um 4,3 Punkte oder 17 Prozent (Schütz/Wößmann 2005: 17 f.; Wößmann 2007c: 141 ff.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie der OECD (2005: 57 ff.). In allen Gesellschaften hängt die Lesekompetenz mit dem sozioökonomischen Status – hier gemessen mit dem international bewährten Index HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) – ab. Je höher der Status, desto höher die Leseleistung. Aber die schichtspezifischen Einflüsse sind stärker ausgeprägt, wenn die selektive Trennung früh erfolgt. In Ländern, wo der gemeinsame Unterricht aller bereits im Alter von 14 Jahren oder früher beendet ist, sind die Zusammenhänge von Schicht und Leseleistung am stärksten. Dazu gehört Deutschland mit einem Korrelationskoeffizienten von 0.38; es wird unter 39 Staaten nur von Chile übertroffen. Am schwächsten sind die Zusammenhänge in Ländern, in denen die Trennung frühestens im Alter von 16 Jahren erfolgt wie z. B. in Kanada mit einem Koeffizienten von 0.28.

Sacher (2005: 43) kann auf der Basis der OECD-Studien „Education Policy Analysis“ und „Reading for Change“ zeigen, dass der Anteil von Risikoschülern in früh selektierenden Ländern höher ist. Wenn die Trennung vor dem 14. Lebensjahr stattfindet, ist der Anteil der Leistungsschwachen, die im Lesen höchstens das Niveau I erreichen, mit 25 % um mehr als die Hälfte höher, als in Gesellschaften mit einer Trennung im 14. Lebensjahr oder später; dort liegt der Anteil der Leistungsschwachen nur bei 16 %. Die spätere Selektion geht dabei nicht auf Kosten der Durchschnittsleistung oder der Spitzenschüler, die das Kompetenzniveau V erreichen. Deren Anteil liegt bei früher Trennung bei 6 % und bei später Trennung sogar bei 9 % – ein statistisch nicht signifikanter, aber vermutlich realer Trend.

Unser letztes Beispiel vergleicht die Leistungsunterschiede in Primarschule und Sekundarstufe I. Bereits Hartmut Ditton (2004: 262) hatte bei einem Vergleich der PISA-Untersuchungen zur Sekundarstufe I und der IGLU-Studie zu den Viertklässlern darauf hingewiesen, dass die deutsche Bildungsungleichheitsmisere offensichtlich insbesondere ein Problem der hierarchisch gestuften Sekundarstufe ist. Denn im Gegensatz zu PISA, wo enorme schichttypische Kompetenzunterschiede der 15-Jährigen bei insgesamt mittelmäßigen Leistungen festgestellt werden, bescheinigt IGLU den deutschen Grundschulern gute Leistungen und „normale“ Disparitäten zwischen den Schichten. Die Besonderheit der deutschen Situation wird durch den internationalen Vergleich von Hanushek/Wößmann (2005: 7 ff.) eindrucksvoll untermauert. Sie vergleichen die Unterschiede in den Leseleistungen zwischen der eingliedrigen 4. Klasse der Primarstufe und den 15-Jährigen in der Sekundarstufe I und stellen fest: In Deutschland mit seiner mehrgliedrigen Sekundarstufe öffnet sich die Kluft zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen am weitesten. Deutschland avanciert von einem Rangplatz im unteren Bereich bei den Primarstufenungleichheiten zum Spitzenreiter in der Sekundarstufenungleichheit. Der Vergleich dieser Leistungsentwicklung von den Viertklässlern zu den 15-Jährigen in den 18 Ländern, die sowohl an PISA 2003 als auch an IGLU 2001 teilgenommen haben, führt zu zwei wichtigen Erkenntnissen hinsichtlich

der frühen Selektion (Einzelheiten in Abb.1): „In Ländern, die ihre Schüler in verschiedene Schulformen aufteilen, nimmt die relative Ungleichheit systematisch zu, während sie in Ländern, die ihre Schüler nicht selektieren, systematisch abnimmt“ (Schütz/Wößmann 2005: 22). Zu letzteren gehört Kanada. In seiner eingliedrigen Sekundarstufe gelingt es, den Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern abzubauen. Bei der Primarstufenungleichheit liegt Kanada international im Mittelfeld, aber bei den 15-Jährigen gehört es zu den drei Ländern mit den geringsten Leistungsunterschieden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang wiederum, dass der Abbau der Leistungsdifferenzen nicht zu Lasten der Leistungsstarken geht, sondern ausschließlich durch bessere Leistungen der schwachen Schüler bewirkt wird. Es wird empirisch belegt, „dass die frühe Selektion nicht mit einem stärkeren Anstieg des durchschnittlichen Leistungsniveaus der Schüler einhergeht. Und noch mehr: Offenbar schneiden nicht einmal die besten 25 Prozent, oder gar nur die besten 5 Prozent, der Schüler besser ab, wenn die Aufgliederung früh erfolgt“ (Wößmann 2007c: 148).<sup>2</sup>

Abbildung 1 *Deutschland als Spitzenreiter beim Anstieg der Ungleichheit*

Anstieg bzw. Rückgang der Unterschiede in der Leseleistung  
zwischen Viertklässlern (IGLU 2001) und 15-Jährigen (PISA 2003)\*

<b>Deutschland</b>	+ 0.71
<b>Griechenland</b>	+ 0.30
<b>Tschechien</b>	+ 0.25
<b>Italien</b>	+ 0.22
Schweden	+ 0.21
Lettland	+ 0.12
<b>Niederlande</b>	+ 0.11
<b>Frankreich</b>	+ 0.09
<b>Russland</b>	+ 0.08
<b>Ungarn</b>	+ 0.04
Island	- 0.07
<b>Slowakei</b>	- 0.08
Hongkong	- 0.13
Norwegen	- 0.14
USA	- 0.27
Kanada	- 0.32
Neuseeland	- 0.50
Türkei	- 0.63

Fettdruck: mehrgliedrige Sekundarstufe I

Normaldruck: eingliedrige Sekundarstufe I

\* Der Messwert zeigt die Zunahme bzw. Abnahme der Streuung der Leseleistungen bei 15-Jährigen im Vergleich zu Viertklässlern

Quelle: zusammengestellt nach Wößmann 2007c: 148 und Wößmann 2007b auf der Basis von Hanushek/Wößmann 2005

2 Weitere Belege für die ungleichheitsfördernden Effekte der frühen selektiven Trennung bei Wößmann (2008: 514 f.) für Leistungsunterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften (Daten der PISA-Studie 2003) und bei Ammermüller (2005) für Unterschiede in der Lesekompetenz (Daten von PISA 2000 und IGLU 2001). Beide Analysen verwenden den internationalen Vergleich.

## 1.2 Deutsche Ländervergleiche

Die Ergebnisse über die institutionellen Effekte aus den internationalen Vergleichsstudien werden durch innerdeutsche Ländervergleiche bestätigt: Berlin und Brandenburg sind die beiden einzigen Bundesländer mit einer 6-jährigen Grundschule, in allen anderen Bundesländern werden die Schüler bereits nach vier Schuljahren – z. T. über die Zwischenstation von unterschiedlich gestalteten Orientierungsstufen – auf die Hierarchien des mehrgliedrigen Schulsystems verteilt. Nach den Berechnungen der PISA 2003-Daten durch Wößmann (2007c: 143 ff.) ist der schichttypische Familieneinfluss auf die Mathematikleistungen – gemessen mit dem ESCS-Index (Economic, Social and Cultural Status) – in beiden Ländern geringer als in den anderen Ländern mit 4-jähriger Grundschule. Dabei werden wichtige andere mögliche Einflussfaktoren kontrolliert, und es wird gleichzeitig gezeigt, „dass die kleinere Kluft zwischen Oben und Unten nicht auf Kosten des Leistungsniveaus geht“ (Wößmann 2007c: 144).

Auch die Länder-Unterschiede in der Viergliedrigkeit beeinflussen die Schichteffekte. Nicht alle Bundesländer waren 2003 strikt hierarchisch dreigliedrig bzw. (wenn man die Sonder- und Förderschulen berücksichtigt) viergliedrig. Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt haben nach der Vereinigung keine Haupt- und Realschulen eingeführt, sondern diese beiden Ebenen der Hierarchie gesamt-schulartig strukturiert. Auch das Saarland hat eine ähnliche Sekundarstufe. Die partielle Integration schwächt die schichttypischen Familieneffekte auf die Mathematikleistungen ab, ohne das Leistungsniveau zu beeinträchtigen. In Sachsen und im Saarland sind die Effekte im Vergleich zu den anderen Ländern mit 4-jähriger Grundschule am niedrigsten, und Thüringen und Sachsen-Anhalt liegen auf den Rängen 9 bzw. 6 der 16 Länder (Wößmann 2007c: 145).

## 2 Die Feinmechanismen der zunehmenden Ungleichheit in der deutschen Sekundarstufe

Die in Kapitel 1 skizzierten „Black-Box-Analysen“ geben keine Auskunft darüber, warum sich in der mehrgliedrigen deutschen Sekundarstufe die schichttypische Schere im Leistungsvermögen so gravierend öffnet. Auch wenn diese Warum-Frage bisher wissenschaftlich nur unzureichend geklärt ist, so sind doch einige der Feinmechanismen gut belegt, die für die schichttypische Leistungspreizung mitverantwortlich sind. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass ungleiche Lernmilieus auf den verschiedenen Stufen des hierarchischen Bildungssystems, schichttypische Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschulzeit, schichttypische Bildungsentscheidungen der Eltern sowie eine erheblich unterentwickelte Kultur des Förderns in verhängnisvoller Weise zusammenspielen.

### 2.1 *Ungleiche Lernmilieus in der hierarchisch gestuften Sekundarstufe I – Spreizung der schichttypischen Leistungsunterschiede*

Der grundlegende Mechanismus für die Leistungsspreizung in der Sekundarstufe I sind die unterschiedlich effizienten Lernmilieus auf den verschiedenen Ebenen des hierarchischen Schulsystems. Die BIJU-Studie (Bildungsverläufe im Jugendalter) des Berliner Max-Planck-Instituts hat die Lernfortschritte in Mathematik zwischen der 7. und 10. Klasse in den 90er Jahren untersucht und dabei festgestellt: In allen Bundesländern wird in den Gymnasien deutlich mehr gelernt als in Realschulen und in Realschulen wieder deutlich mehr als in Hauptschulen – und zwar unabhängig von der Schichtzugehörigkeit der Schüler sowie von ihren Mathematikleistungen und ihren kognitiven Grundfähigkeiten, die sie in die 7. Klasse mitbringen.

Abbildung 2 *Ungleiche Lernfortschritte in der hierarchisch gestuften Sekundarstufe I (Nordrhein-Westfalen)*

Entwicklung der Mathematikleistung*				
	Klasse 7	Klasse 10	Differenz	Index
<b>Hauptschule</b>	100	141	41	100
<b>Realschule</b>	100	171	71	173
<b>Gymnasium</b>	100	191	91	221

\* unter Kontrolle der Schichtzugehörigkeit sowie der Mathematikleistungen und der kognitiven Grundfähigkeiten am Anfang der 7. Klasse

Quelle: zusammengestellt nach Baumert et al. 2003: 287

Abb. 2 enthält genaue Zahlen am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen: Dort ist der Lernfortschritt in den Realschulen um das 1,7-fache und in den Gymnasien um das 2,2-fache größer als in den Hauptschulen.<sup>3</sup>

Diese ungleichen Lernumwelten haben schichttypische Folgen, weil die verschiedenen Ebenen der Schulhierarchie schichttypisch besucht werden. Obwohl sich die gymnasialen Chancen der Arbeiterkinder und der Kinder aus Familien der unteren Dienstleistungsschicht zwischen 2000 und 2006 etwas verbessert haben, kommen weiterhin mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse (vor allem Akademiker und größere Selbständige) in den Genuss der guten Lernmilieus an den Gymnasien, aber nur 14% der Jugendlichen aus Familien der un- und angelernten Arbeiter. Und 28% von diesen sind den schlechten Lernmilieus der Hauptschulen ausgesetzt im Vergleich zu lediglich 9% der Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse (Ehmke/Baumert 2007: 329).

Die Leistungsspreizung durch die hierarchische Sekundarstufe wird zusätzlich noch dadurch verschärft, dass der Besuch der verschiedenen Schultypen zum Teil vom meritokratischen Modell – dem Schulbesuch nach Leistung – abweicht. Bereits in der ersten PISA-Studie

3 Die ungleichen Lernmilieus sind auch bei Lehmann/Lenkeit o. J.: 23, 32 f. für die Klassen 5 und 6 der grundständigen Gymnasien in Berlin im Vergleich zu den Grundschulklassen 5 und 6 belegt.

wurde festgestellt, dass Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse sechsmal häufiger ein Gymnasium besuchen als Facharbeiterkinder; und selbst bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz sind ihre gymnasialen Chancen noch um das Dreifache höher (Baumert/Schümer 2002: 166, 169). Es lässt sich also nur die Hälfte der schichttypischen Unterschiede beim Besuch des Gymnasiums auf Leistung zurückführen, die andere Hälfte wird durch einen leistungsunabhängigen sozialen Filter zu Lasten der Arbeiterkinder bewirkt.

Müller-Benedikt (2007: 626) belegt die Abweichung vom meritokratischen Modell mit anschaulichen Prozentwerten (Abb. 3). In allen drei Leistungsgruppen besuchen Jugendliche aus Familien der beiden Dienstklassen häufiger das Gymnasium als Arbeiterkinder. Besonders stark ausgeprägt sind die schichttypischen Unterschiede bei mittleren und schlechten Leistungen. Aus der mittleren Leistungsgruppe kommen noch Zweidrittel der Dienstklassenkinder in den Genuss der günstigen gymnasialen Lernumwelt im Vergleich zu einem Drittel der Arbeiterkinder, und auch von den leistungsschwachen Dienstklassenkindern sind es immerhin noch ein gutes Drittel (Arbeiterkinder 13 %). Von der Homogenisierung der Leistungen innerhalb der Schulformen profitieren an den Gymnasien insbesondere die Leistungsschwächeren. Sie werden in guten Lernmilieus besonders gefördert, sie werden nicht „abgehängt“, sondern „mitgerissen“ und erzielen überdurchschnittliche Leistungsfortschritte.<sup>4</sup>

Abbildung 3 Besuch des Gymnasiums nach Schicht und Leistung  
(15-Jährige in Prozent)

	alle	Leistung*		
		gut	mittel	schlecht
<b>obere/untere Dienstklasse</b>	66	86	65	35
<b>Facharbeiter/ Un- und Angelernte/ Landarbeiter</b>	30	63	35	13

\* gemittelter Index aus Lesekompetenz und dem Mittel aus Deutsch- und Mathematiknote  
Quelle: zusammengestellt nach Müller-Benedikt 2007: 623, 626 (Datenbasis PISA 2000)

Zusammenfassend lässt sich zu den Effekten der ungleichen Lernmilieus in der schichtspezifisch und zum Teil leistungsunabhängig besuchten hierarchischen Sekundarstufe I festhalten: Kinder aus bildungsnahen Schichten, darunter auch ein gutes Drittel der leistungsschwachen Dienstklassenkinder, werden bei der Entfaltung ihres Leistungspotentials durch die günstigen Lernumwelten an den Gymnasien besonders gefördert. Das Gegenteil erfahren die Kinder aus bildungsfernen Schichten. Sie werden bei der Entfaltung ihres Leistungspotentials durch die mittelmäßigen oder ungünstigen schulischen Lernumwelten an Real- und Hauptschulen gebremst. Diesen Bremseffekten ist auch ein gutes Drittel der leistungsstarken Arbeiterkinder ausgesetzt.

Viele Hauptschüler sind nicht nur durch schlechte Lernmilieus, sondern auch durch zusätzliche Stigmatisierungen benachteiligt; der Volksmund hält dafür z. B. den Begriff „Endstation

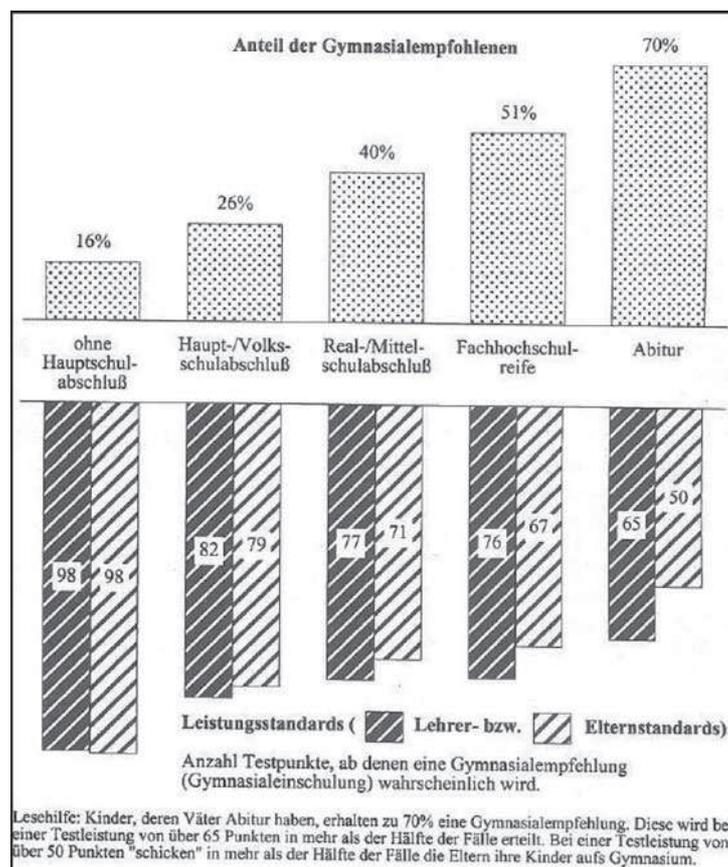
4 Lehmann et al. 1999 nach Ditton 2004: 267; Lehmann/Lenkeit o. J.: 24, 33.

Hauptschule“ bereit. Dies trifft insbesondere auf Hauptschulen in sozial oder ethnisch segregierten Großstadtvierteln zu, wo sich Schüler aus problematischen Familienmilieus – Eltern ohne abgeschlossene Berufsausbildung, arbeitslos, keine oder wenig Deutschkenntnisse – konzentrieren (dazu Trautwein et al. 2007: 4 ff.).

## 2.2 Grundschulempfehlungen: schichttypisch und teilweise leistungsunabhängig

Die Hamburger LAU-Studie aus den 90er Jahren (Lehmann/Peek 1997) hat gezeigt, dass die Schullaufbahneempfehlungen in hohem Maße schichttypisch erfolgen. 70% der Kinder aus bildungsnahen Familien (Vater mit Abitur) erhalten eine Gymnasialempfehlung, aber nur 14% der Kinder aus bildungsfernen Familien (Vater ohne Hauptschulabschluss) (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4 Gymnasialempfehlung und Schülerleistung nach Schulabschluss des Vaters 1996 (in Prozent bzw. Testpunkten)



Quelle: Schnitzer et al. 1998: 85 (Datenbasis: Lehmann/Peek 1997)

Gleichzeitig wurde zutage gefördert, dass diese Empfehlungen nur teilweise dem meritokratischen Modell entsprechen<sup>5</sup>: Die schwarzen Balken in Abb. 4 markieren die Ergebnisse eines aufwändigen Schulleistungstests und zeigen die durchschnittliche Anzahl der Testpunkte – die sogenannte „kritische Grenze“ – an, die Kinder aus den verschiedenen Bildungsschichten erzielen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Die Leistungsanforderungen nehmen mit der Bildungsferne der Schichten kontinuierlich zu. Bei den Kindern von Vätern mit Abitur reichen 65 Testpunkte aus, Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss mussten dagegen 98 Punkte – also 50% mehr! – vorweisen.

An dieser Situation hat sich in den letzten eineinhalb Jahrzehnten nichts Wesentliches geändert. Die Analysen der PISA 2000-Daten von Müller-Benedikt (2007: 634) sowie Dittons Studie an bayrischen Grundschulen (Ditton/Krüsken 2006) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Ein Vergleich der beiden IGLU-Studien zeigt sogar an, dass der Einfluss der leistungsunabhängigen Schichtmerkmale zwischen 2001 und 2006 noch etwas zugenommen hat. Der durchschnittliche „kritische Wert“ der Lesekompetenz für eine Gymnasialempfehlung ist in diesem Zeitraum konstant geblieben – 2001 lag er bei 580 und 2006 bei 581 Punkten. Bei Kindern aus Familien der Oberen Dienstklasse ist er in diesen fünf Jahren von 551 auf 537 Punkte gesunken, bei Kindern von un- und angelernten Arbeitern stieg er dagegen von 601 auf 614 Punkte an. Schüler aus Familien der Oberen Dienstklasse erhalten also bereits eine Gymnasialempfehlung, wenn ihre Leseleistung deutlich unter dem Durchschnitt aller Empfohlenen liegt – 2001 genügen ihnen durchschnittlich 29 Punkte und 2006 sogar 44 Punkte weniger. Bei Schülern aus Familien von un- und angelernten Arbeitern verhält es sich genau umgekehrt: Ihnen werden 2001 21 Punkte und 2006 33 Punkte mehr abverlangt als dem Durchschnitt aller Empfohlenen (Arnold et al. 2007: 288).

Bisher fehlt es an genaueren Untersuchungen zu den Motiven dieser teilweise nicht-meritokratischen Grundschulempfehlungen. Offensichtlich handelt es sich nicht um schichtspezifische Voreingenommenheiten oder gar um bewusste und gezielte Diskriminierungen, sondern eher um einen gut gemeinten Schutz vor antizipierten Misserfolgen auf Grund von vermuteten Defiziten an ökonomischen und psychologischen Ressourcen im Elternhaus. Angesichts der schulischen Auf- und Abstiege in der Sekundarstufe I sind derartige schichttypische Bedenken durchaus realistisch. Es dominieren in überwältigendem Ausmaß die schulischen Abstiege, und von diesen sind wiederum – teilweise unabhängig von ihren Leistungen – Schüler aus bildungsfernen Familien erheblich stärker betroffen (vgl. S. 568).<sup>6</sup> Unter den gegebenen institutionellen Bedingungen nehmen sich die Lehrerempfehlungen also rational aus; sie sind eine Konsequenz des institutionellen Rahmens der Sekundarstufe I.

---

5 So auch bereits Ditton 1992: 130.

6 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 51 f.; Ditton 2004: 267; Bellenberg/im Brahm in diesem Band.

### 2.3 *Bildungsentscheidungen der Eltern: noch stärker schichttypisch und leistungsunabhängig als Lehrerempfehlungen*

Die Bildungswünsche und Bildungsentscheidungen der Eltern sind noch stärker schichttypisch ausgeprägt als die Grundschulempfehlungen und weichen auch stärker vom meritokratischen Modell ab. Dieser Sachverhalt ist in älteren und neueren Studien mehrfach belegt.<sup>7</sup> Ein Beispiel dafür enthält Abb. 4: Während die Eltern aus der höchsten Bildungsschicht ihre Kinder bereits auf ein Gymnasium schicken, wenn sie die „kritische Grenze“ von 50 Leistungspunkten erreichen, müssen Kinder aus der untersten Bildungsschicht mit 98 Testpunkten das Doppelte bringen, ehe sich die Eltern für das Gymnasium entscheiden. In Bayern gelingt es den Eltern aus den beiden Dienstklassen doppelt so häufig, ihre Kinder bei gleichen Noten und Testleistungen an der gewünschten Schulform anzumelden, als den Eltern aus der Arbeiterschaft (Ditton/Krüsken 2006: 367).

Die Unterschiede in den Bildungsentscheidungen der Eltern lassen sich recht gut mit der Rational-Choice-Theorie erklären. Diese lenkt den Blick auf die Abwägung von Kosten und Nutzen, von Vorteilen und Nachteilen. Bildungsentscheidungen im frühen Alter von 10 Jahren bergen relativ hohe Risiken. Nach vier Jahren Schulzeit sind Prognosen über die Leistungsentwicklung der Kinder in den folgenden 6 oder 9 Jahren schwierig. Dies ist insbesondere in den bildungsfernen Schichten der Fall, die in der Regel über keinerlei Erfahrungen mit längeren Bildungswegen auf den höheren oder auch mittleren Ebenen des hierarchischen Bildungssystems verfügen. Dazu kommt der Mangel an Ressourcen für außerschulische Hilfen, z. B. bei den Hausaufgaben, sowie die schlechte Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen. Im Gegensatz zu den oberen Schichten spielen die finanziellen Kosten bei den Bildungsentscheidungen der unteren Schichten eine Rolle (Becker/Lauterbach 2004b: 16). Die frühe selektive Trennung hat daher zur Folge, dass bildungsferne und ressourcenarme Familien häufig einfache Bildungsgänge mit geringeren Ansprüchen und Risiken wählen (vgl. Müller/Pollak 2004: 315). Dass dadurch auch die potentielle Leistungsentwicklung ihrer Kinder beeinträchtigt wird, dürfte ihnen kaum bewusst sein. Erst wenn besonders gute Leistungen ihrer Kinder die Risiken des möglichen Scheiterns mindern, wagen sie den Schritt aufs Gymnasium.

### 2.4 *Erheblich unterentwickelte Kultur des Förderns*

Erstaunlicherweise ist ein erschreckendes PISA-Ergebnis in der deutschen Öffentlichkeit bisher kaum beachtet worden: Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu denjenigen Ländern, in denen sich die Schüler von ihren Lehrern nur wenig unterstützt fühlen. Beim PISA-Index „Lehrerunterstützung“ rangiert Deutschland im Jahr 2003 unter 29 OECD-Ländern auf Rang 27, dem drittletzten Platz.

Auch bei PISA 2000 gehört Deutschland zu den Schlusslichtern: Unter den 32 Ländern ist es Fünftletzter (Abb. 5). In Deutschland ist also die *Kultur des Förderns erheblich unterentwickelt*, Deutschland gehört zu den *OECD-Meistern im Nichtunterstützen*.

7 Z. B. Ditton 1992: 130; Merckens/Wessel 2002: 189 ff.; Ditton et al. 2005: 290, 296; Ditton/Krüsken 2006: 364 ff.

Kanadische Schüler fühlen sich dagegen von ihren Lehrern besonders gut unterstützt. Kanada gehört zur Spitzengruppe der Länder mit hohen Werten beim Lehrerunterstützungsindex; 2003 rangiert es auf Platz 4 (Senkbeil et al. 2004: 300; vgl. auch BMBF 2003: 91 f.).

Das deutsche PISA-Konsortium nimmt von diesen Ergebnissen kaum Notiz und geht den vielschichtigen Ursachen des Förderdefizits nicht nach. Im Bericht zu PISA 2000 taucht der Index „Lehrerunterstützung“ nicht auf. Der Bericht über 2003 beschränkt sich auf die Präsentation einer Tabelle mit den Index-Werten aller OECD-Länder, und im Kommentar dazu wird nicht einmal auf das sehr schlechte Abschneiden Deutschlands verwiesen (Senkbeil et al. 2004: 300).

Abbildung 5 Lehrerunterstützung im internationalen Vergleich

Rangplätze Deutschlands unter 32 Ländern

Lehrer hat Interesse am Lernen aller Schüler	◆ 27
Lehrer gibt Schülern Gelegenheit, Meinung zu äußern	◆ 22
Lehrer hilft Schülern bei der Arbeit	◆ 23
Lehrer unterrichtet, bis alle Schüler verstehen	◆ 28
Lehrer tut eine Menge, um den Schülern zu helfen	◆ 26
Lehrer hilft den Schülern beim Lernen	◆ 29
Lehrer kontrolliert Hausaufgaben der Schüler	◆ 10
<b>PISA-Index „Lehrerunterstützung“</b>	<b>◆ 28</b>

Quelle: Sacher 2005: 29 (Datenbasis PISA 2000)

Einseitige Schuldzuweisungen an die Lehrerschaft sind hier fehl am Platz. Es wäre eine verzerrende Verkürzung der Realität sowie auch ungerecht und unfair, die Lehrerschaft zum Sündenbock für das gravierende Förderdefizit abzustempeln. Die Ursachen sind vielmehr in den institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Lernens zu suchen, z. B. im Mangel an Förderpersonal. Zudem besteht nur wenig institutioneller Druck, den Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten. Stattdessen existieren zwei *institutionalisierte Abschiebemechanismen für leistungsschwache Schüler*: Klassenwiederholungen und schulische Abstiege innerhalb der Schulhierarchie gehören zu den allgemein akzeptierten Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags und ermöglichen es den Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemkinder zu entledigen, statt sie zu fördern.

Von den 15-Jährigen ist fast jede bzw. jeder Vierte mindestens einmal im Laufe seiner Schulzeit sitzen geblieben – 2000 waren es 24 % und 2003 23 %. Die *Klassenwiederholungen* sind insbesondere ein Phänomen der Sekundarstufe I und dort wiederum der Hauptschulen, denn die Sitzenbleiberquoten nehmen mit der Höhe der Schulhierarchie ab – von 35 % an den Hauptschulen über 23 % an den Realschulen bis zu 10 % an den Gymnasien (Tillmann/Meier 2001: 471).<sup>8</sup> Während in verschiedenen Ländern wie z. B. Kanada Klassenwiederholungen nicht

8 Daten für 2003 bei Drechsel/Senkbeil 2004: 286; vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 242.

oder nur in extremen Ausnahmefällen zulässig sind, gehört Deutschland im internationalen Vergleich zu den Spitzenreitern beim Sitzenlassen. Betroffen von den Klassenwiederholungen sind wiederum vor allem Kinder und Jugendliche aus benachteiligten sozialen Verhältnissen sowie – bei gleichen Leistungen – Migrantenkinder (Krohne/Tillmann 2006: 10).

Die Praxis des Sitzenlassens ist *pädagogisch höchst fragwürdig*. Klassenwiederholer gehören trotz höheren Alters in der Regel immer wieder zu den Leistungsschwachen. Sitzenbleiben wird als massiver Misserfolg erlebt und wirkt nicht stimulierend, sondern demotivierend und stigmatisierend.<sup>9</sup> Darüber hinaus sind Klassenwiederholungen auch noch *ausgesprochen teuer*. Fünf Sitzenbleiber an Hauptschulen kosten den deutschen Steuerzahler 28.000 € (berechnet nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 33); das ist erheblich mehr, als die individuelle Förderung der Problemschüler in ihren defizitären Leistungsbereichen kosten würde. Klemm (2009: 12 ff.) hat im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung berechnet, dass für die 224.000 Klassenwiederholer des Schuljahres 2007/08 Mehrausgaben in Höhe von etwa 931 Millionen Euro entstanden sind. Trotz der skizzierten pädagogischen und finanziellen Nachteile ist die Überzeugung vom Sinn leistungshomogener Lerngruppen, die „Homogenitätssehnsucht“ (Tillmann 2008: 156), in Deutschland bei der großen Mehrheit der Bildungspolitiker, Lehrer und Eltern fest verankert.

*Schulische Abstiege* sind der zweite institutionalisierte Abschiebemechanismus für Problemschüler, der den institutionellen Druck zum Fördern mildert. Die Durchlässigkeit im hierarchischen Schulsystem ist im Wesentlichen *eine Durchlässigkeit nach unten*. Nur wenigen gelingt ein Aufstieg, am ehesten noch von der Hauptschule in die Realschule. Die Aufstiegskanäle ins Gymnasium sind dagegen nahezu verstopft. In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2004/05 standen den 1.851 Aufsteigern von der Realschule ins Gymnasium 21.026 Absteiger gegenüber, das Verhältnis von Aufstiegen zu Abstiegen betrug also 1 : 11 (berechnet nach Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 240). In anderen Studien fallen die Proportionen ähnlich oder sogar noch drastischer aus. Nach Rösner (2007: 114) lagen die Proportionen von Auf- und Abstiegen zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen in den Schuljahren 2000/01 und 2006/07 bei 1 : 19 und 1 : 9 (vgl. auch Tillmann/Meier 2001: 476).<sup>10</sup>

Die Schulwechsel zwischen den Niveaustufen leisten einen weiteren Beitrag zur schichtspezifischen Spreizung der Bildungsungleichheiten. Junge Menschen aus den bildungsfernen Schichten haben größere Probleme, sich auf den Gymnasien zu behaupten – und zwar wiederum teilweise unabhängig von ihren Schulleistungen. Nach der Hamburger LAU-Studie müssen 17% der Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss im Vergleich zu 3% der Kinder von Vätern mit Abitur das Gymnasium vorzeitig wieder verlassen. Die Unterschiede in der Abbrecherquote zwischen diesen Gruppen sind durch Unterschiede in den Fachleistungen nicht gedeckt.<sup>11</sup> Beim Abbruch der gymnasialen Laufbahn spielen ähnliche Mechanismen in Schule und Elternhaus eine Rolle wie bei ihrem Beginn (vgl. Kap. 2.2

9 Übersichten zum Forschungsstand bei Tillmann/Meier 2001 und Krohne/Tillmann 2006.

10 Eine auffällige, interessante und erklärungsbedürftige Abweichung gibt es in Ostdeutschland: Dort wechseln von den gesamtschulartig integrierten unteren und mittleren Ebenen der Hierarchie, den sogenannten „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“, mehr Schüler auf die Gymnasien als umgekehrt; auf einen Abstieg kommen 1,75 Aufstiege (berechnet nach Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 52).

11 Lehmann et al. 1999 nach Ditton 2004: 267; vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 52.

und 2.3). So ergab eine Studie über die Schullaufbahnen in Bayern, dass Kinder aus den höheren Schichten das Gymnasium nur vorzeitig verlassen, wenn sie gleichzeitig schlechte Noten in mehreren Fächern erhalten, bei den Kindern aus den unteren Schichten genügen bereits schlechte Leistungen in nur einem Fach (Bofinger 1990 nach Ditton 2004: 267).

Zusammenfassend lässt sich zu den Feinmechanismen, die für die zunehmende Ungleichheit bei Schulleistungen und Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe mitverantwortlich sind, festhalten: Das Grundübel sind die ungleich wirksamen Lernmilieus auf den verschiedenen Ebenen der Schulhierarchie. Sie mildern die schichttypische Entwicklung des Leistungspotentials im vor- und außerschulischen Umfeld und die damit zusammenhängende schichttypische Bildungsbeteiligung nicht, sondern verstärken diese Ungleichheiten, weil günstige und ungünstige Lernumwelten wiederum schichttypisch genutzt werden – und dies teilweise unabhängig von den tatsächlichen Schulleistungen. Entscheidungen über die Schullaufbahnen in Schule und Elternhaus haben zur Folge, dass Kinder aller Leistungsgruppen aus unteren Schichten häufiger den ungünstigen schulischen Lernumwelten ausgesetzt sind und damit in der Entwicklung ihres Leistungspotentials gebremst werden, während Kinder aller Leistungsgruppen aus den höheren Schichten überproportional von den günstigen schulischen Lernumwelten profitieren. Institutionalisierte Abschiebemechanismen für leistungsschwache Schüler (Klassenwiederholungen, schulische Abstiege) mildern den institutionellen Druck zum individuellen Fördern und verstärken die schichttypischen Effekte.

Welche bildungspolitischen Schlussfolgerungen lassen sich aus dieser Analyse vorläufig ziehen? In einer eingliedrigen Sekundarstufe I mit leistungsheterogenen Lerngruppen – bei gemeinsamem Unterricht von Leistungsschwachen und Leistungsstarken ohne Möglichkeit des Sitzenbleibens – wären alle skizzierten Feinmechanismen außer Kraft gesetzt. Die ungleichen Lernmilieus wären verschwunden und mit ihnen die Schullaufbahneempfehlungen am Ende der Grundschulzeit, die frühen Bildungsentscheidungen der Eltern sowie schulische Abstiege und Klassenwiederholungen. Der institutionelle Druck zum Fördern der Leistungsschwächsten wäre erhöht.

Allerdings sind gut funktionierende eingliedrige Sekundarstufen in weitere Zusammenhänge eingebunden, die bisher nicht erwähnt wurden. Dies soll im folgenden Kapitel über das kanadische Bildungssystem gezeigt werden.

### **3 Bildung in Kanada – ein Blick über den deutschen Tellerrand<sup>12</sup>**

#### *3.1 Leistungsstark und inklusiv: Bessere Leistungen – aber erheblich weniger Ungleichheit*

Kanada bestätigt beispielhaft das allgemeine Ergebnis der „Black-Box-Analysen“: Ein Mehr an Chancengleichheit – der kanadische Soziologe Augie Fleras (2005: 252) spricht von „inclu-

---

12 Zum kanadischen Schulsystem vgl. Link 2010 (am ausführlichsten und differenziertesten); AGIV 2007; BMBF 2003; Tillmann 2008: 170–172; Hormel/Scherr 2004: 80–122. Eingegangen in Kapitel 3 sind auch Gespräche mit den kanadischen Soziologen und Bildungsforschern Augie Fleras (University of Waterloo) und Wolfgang Lehmann (University of Western Ontario) sowie Beobachtungen von Rainer Geißler während einer einjährigen Gastprofessur an der University of British Columbia in Vancouver.

sive schooling“ – muss nicht zu Lasten des Leistungsniveaus gehen. In Kanada ist sogar das Gegenteil der Fall: Hohe Leistungen und inklusive Schulbildung gehen Hand in Hand. Kanada hat bei den PISA-Studien hervorragend abgeschnitten; es gehört bei allen drei Kompetenzen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – zur Spitzengruppe. Dennoch ist die schichttypische Leistungskluft erheblich kleiner als in Deutschland.

Abbildung 6 Schichttypische Leistungskluft in Kanada erheblich kleiner

	durchschnittliche Punktwerte			Rangplatz**
	oberes Viertel*	unteres Viertel*	Differenz oberes – unteres Viertel	
	<i>Lesen</i>			
Deutschland	538	427	111	1
Kanada	567	499	68	26
	<i>Mathematik</i>			
Deutschland	539	437	102	2
Kanada	561	506	55	27
	<i>Naturwissenschaften</i>			
Deutschland	557	439	98	5
Kanada	559	499	60	27

\* Sozioökonomischer Status – gemessen mit HISEI

\*\* Rangplatz unter 31 Ländern nach Größe der Differenz zwischen oberem und unterem Viertel (größte Differenz = Rang 1)

Quelle: zusammengestellt nach Baumert/Schümer 2001: 385 (Datenbasis: PISA 2000)

Die anschaulichen Werte in Abb. 6 belegen, dass die Leistungsunterschiede zwischen 15-Jährigen aus dem oberen und unteren Viertel der Statushierarchie nur gut halb so groß sind wie in Deutschland. Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu den Spitzenreitern bei der Oben-Unten-Leistungskluft, Kanada zu den Schlusslichtern.<sup>13</sup> Die Leistungen im unteren Viertel der Statushierarchie sind in Deutschland im Vergleich zum unteren Viertel in Kanada dramatisch schlechter. Mit einem Minus von ca. 60 bis 70 PISA-Punkten hinken die deutschen Jugendlichen um mindestens eineinhalb Jahre hinter den kanadischen her. Aber auch beim gut situierten oberen Viertel gibt es im Lesen und in Mathematik ein Defizit von ca. 30 bzw. 20 Punkten, d. h. einen Lernrückstand von mindestens einem halben Jahr.

Auch die Leistungsstärksten – die besten 5 und 10 Prozent der 15-Jährigen – bringen in Kanada im Lesen und in den Naturwissenschaften etwas höhere Leistungen, und in Mathe-

13 Bei PISA 2003 und 2006 werden die Statusunterschiede mit dem recht unanschaulichen „sozialen Gradienten“ gemessen. Danach ist die schichttypische Leistungsungleichheit insbesondere beim Lesen geringfügig gemildert worden. Aber Deutschland gehört nach wie vor zu dem Viertel der OECD-Länder, in dem die Oben-Unten-Unterschiede besonders stark ausgeprägt sind (vgl. Ehmke/Baumert 2007: 318, 323; Ehmke et al. 2004: 249).

matik sind sie gleich gut. Die Spitzengruppe derjenigen, die mindestens die Kompetenzstufe V von 6 Stufen erreicht, ist daher in Kanada etwas umfangreicher. Sie umfasst im Lesen und in den Naturwissenschaften einen Anteil von etwa 14,5 Prozent, in Deutschland lediglich knapp 10 bzw. knapp 12 Prozent (Abb. 7).

Abbildung 7 Leistungsspitzen in Kanada - etwas besser und etwas breiter

	Leistungspunkte, welche die besten		Anteil derjenigen, die mindestens Stufe V von 6 Leistungsstufen erreichen
	10% mindestens erreichen	5% mindestens erreichen	
	<i>Lesen</i>		
Deutschland	625	657	9,9%
Kanada	644	674	14,5%
	<i>Mathematik</i>		
Deutschland	632	664	
Kanada	635	664	
	<i>Naturwissenschaften</i>		
Deutschland	642	672	11,8%
Kanada	651	681	14,4%

Quelle: zusammengestellt nach PISA-Konsortium Deutschland 2007: 81, 86, 229, 233, 259 (Datenbasis: PISA 2006)

### 3.2 Langes gemeinsames Lernen in einer hoch entwickelten Kultur des Förderns

Warum gelingt es im kanadischen Schulsystem, hohe Leistungen bei wenig sozialer Ungleichheit zu entwickeln? Ein wichtiger Grund ist das lange gemeinsame Lernen, das die in Deutschland institutionell erzwungenen ungleichen Lernmilieus, Grundschulempfehlungen und frühen elterlichen Bildungsentscheidungen vermeidet. Abschiebemechanismen für Problemschüler wie schulische Abstiege und Sitzenlassen fehlen; sie werden durch eine gut entwickelte institutionalisierte Förderkultur ersetzt.

Kinder und Jugendliche lernen in der Regel vom 5. bis zum 15. oder 16. Lebensjahr gemeinsam in leistungsmäßig sehr heterogenen Klassen. Lernbehinderte – diese sind in der Regel in die Klassen integriert – und Hochbegabte besuchen 10 bis 11 Jahre lang denselben stark binnendifferenzierten Unterricht. Da das Bildungssystem in Kanada – ähnlich wie in Deutschland – föderalistisch organisiert ist, variiert die äußerliche Einteilung der Bildungsgänge und auch ihre Benennung zwischen den Provinzen. Etwa 90% der jungen Menschen besuchen heute 12 Jahre lang das Schulsystem (Link 2010: 190) – 6–8 Jahre die Primar- oder Elementarschule und anschließend 6 oder 4 Jahre (bei 8-jähriger Primarschule) die Sekundarstufe. Diese wird in der Regel „High School“ genannt und ist häufig in zwei gleich lange Abschnitte unterteilt, in die Junior High School oder Middle School und die Senior High School.

Die Sekundarstufe I bietet neben den dominierenden Pflichtfächern auch Wahlkurse an, aber in den Wahlkursen selbst wird weiter gemeinsam gelernt. *Erst nach 9 oder 10 Schuljahren*, in der Senior High School, findet eine *Trennung in drei leistungsdifferenzierte Züge* („tracks“) statt. Die Jugendlichen haben die Wahl zwischen einem anspruchsvollen Zug, der auf ein Studium vorbereitet („academic track“), einem berufsorientierten Zug („vocational track“) und einem mittleren Zug zwischen diesen beiden. Der eigentlichen Schulzeit ist ein weiteres Jahr gemeinsamen Lernens vorgeschaltet: 95 % aller 5-Jährigen besuchen freiwillig die meist kostenfreien *Vorschulklassen*. Diese werden zwar „Kindergarten“ genannt, sind aber viel stärker mit dem Schulsystem verbunden als im Ursprungsland des Kindergartens. Die Fünfjährigen werden von professionell ausgebildeten „teachers“ mit der Zusatzqualifikation „Early Childhood Education“ spielerisch und kindgemäß zum Lesen, Zählen und Rechnen hingeführt, mit dem Ziel, dass sie beim Eintritt in die Primarschule bereits Lesen und Schreiben können (vgl. Link 2010: 173; Tillmann 2008: 170). *Zurückstellungen vom Schulbeginn* gibt es ebenso wenig wie *Klassenwiederholungen*. Die Sekundarstufe I ist also nicht mehrstufig gegliedert und auch *nicht* – wie manchmal in deutschen Texten über Kanada behauptet wird (z. B. BMBF 2003: 176) – *gesamtschulartig strukturiert, sondern grundschulartig*.

Zu den Selbstverständlichkeiten des kanadischen Schulalltags gehört das gemeinsame Lernen in *sehr leistungsheterogenen Klassen*. Diese Heterogenität stellt für die Lehrer eine tägliche Herausforderung dar und wird in der Regel positiv bewertet (Link 2010: 176). Die Vorstellung, dass in leistungshomogeneren Gruppen besser gelernt werde – Sacher (2005: 43) nennt sie die „deutsche Homogenitätsillusion“ – ist dem kanadischen Denken – den Lehrern, Eltern und Schülern, aber auch den Politikern und Wissenschaftlern – fremd. Das Gleiche gilt – wie Link (2010:15) richtig beobachtet hat – für die Idee vom Sortieren und Auslesen in der Schule. Deutsche Bildungs- und Sozialwissenschaftler schreiben dem Bildungssystem seit eh und je eine Selektionsfunktion zu<sup>14</sup> und geben damit die institutionellen Gegebenheiten und das Denken über Schule in Deutschland völlig zutreffend wieder. In Kanada fehlt das Sortieren und Auslesen nach Leistung im weitaus längsten Teil der Schulkarrieren; es fehlt auch im Denken der Bevölkerung und daher auch in der wissenschaftlichen Literatur. *Sortieren und Auslesen wird ersetzt durch Entwickeln und Fördern*.

*Die Entwicklung des Leistungspotentials in heterogenen Lerngruppen setzt eine gut entwickelte und institutionalisierte Kultur des individuellen Förderns voraus*. Kanada gehört, wie erwähnt, zur Spitzengruppe der OECD-Länder, in denen die Schüler die Unterstützung durch ihre Lehrer und auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis am besten einschätzen (vgl. Abb. 8). Es verfügt über ein gut funktionierendes *inerschulisches Unterstützungssystem* und baut nicht auf außerschulische Unterstützung durch die Familie oder außerschulische Nachhilfe.

---

14 Vgl. Fend 1974: 101; Lange 2005: 85; Geißler 2008: 273.

Abbildung 8 *Lehrerunterstützung und Schüler-Lehrer-Verhältnis (aus Sicht der Schüler)*

	Lehrerunterstützung		Schüler-Lehrer-Verhältnis
	2000	2003	2003
Kanada	+ 0.31	+ 0.27	+ 0.22
Deutschland	- 0.34	- 0.29	- 0.03

Die Aussagen der Schüler wurden mit Indizes gemessen. Der Wert 0.00 gibt den OECD-Durchschnitt wieder.  
Quellen: BMBF 2003: 91 (2000); Senkbeil et al. 2004: 300 (2003). (Datenbasis: PISA 2000 und PISA 2003)

Besondere individuelle Fördermaßnahmen erhalten vor allem vier Gruppen:

- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Leistungsschwache in denjenigen Fächern, in denen sie die Mindeststandards der Klasse nicht erreicht haben
- Migrantenkinder, insbesondere in Englisch als Zweitsprache
- aber auch Hochbegabte

Individuelle Förderpläne benennen die Stärken und Schwächen der Betroffenen, werden mit den Eltern besprochen und abgestimmt sowie – falls nötig – regelmäßig aktualisiert.

Die Lehrer erhalten wichtige, sachkundige Unterstützung durch vielfältiges zusätzliches Fachpersonal: durch bis zu zwei „Teaching Assistants“ pro Lehrer, durch Kollegen mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung, durch Psychologen, Sozialarbeiter, Logopäden, Therapeuten und Mediziner. Eine wichtige Rolle spielen auch die „Guidance Counsellors“. Sie sind erfahrene Lehrer mit einer psychologischen, sonderpädagogischen oder sozialarbeiterischen Zusatzausbildung und stehen den Schülern als direkte Ansprechpartner bei schulischen, persönlichen oder sozialen Problemen zur Verfügung. In sogenannten Förderzentren („Resource Centers“) – jede Schule verfügt über mindestens ein derartiges Zentrum – sind die Förderressourcen organisatorisch gebündelt.

Förderlich für alle dürfte sich die *intensive Zusammenarbeit von Schule und Eltern* auf allen Schulstufen – insbesondere in Vorschule und Grundschule – auswirken. So treffen sich während der Grundschulzeit Eltern und Lehrer einmal pro Woche zur Aussprache und zum Informationsaustausch („Parents Rap“) (Link 2010: 167).

### 3.3 *Ganztagsschulen und Besonderheiten der Lehrerschaft*

Mit der eingliedrigen Sekundarstufe I und der hoch entwickelten Förderkultur sind die institutionellen Besonderheiten des leistungsstarken und inklusiven Bildungssystems nicht erschöpfend skizziert. Man kann davon ausgehen, dass zwei weitere Merkmale dazu beitragen, soziale Ungleichheit bei hohem Leistungsniveau zu dämpfen: Ganztagsschulen sowie eine

Lehrerschaft, die von ihrer Ausbildung, ihren professionellen Grundeinstellungen und ihrer Struktur her zum eingliedrigem, förderorientierten Schulbetrieb passt.

### *Genuine Ganztagschulen*

Der deutsche Schulalltag wird – trotz des seit 2003 verstärkten Ausbaus von Ganztagschulen (Holtappels u. a. 2008) – immer noch stark von der Halbtagschule dominiert; nur etwa 5 % der Schüler besuchen gebundene Ganztagschulen. In Kanada ist dagegen der Schulbetrieb seit mehr als zwei Jahrzehnten nahezu ausschließlich auf *Ganztagschulen* umgestellt. Diese unterscheiden sich nicht nur von den additiven Modellen der deutschen Ganztagschulen – Coelen (2009: 1) nennt sie „halbierte“ Ganztagschulen –, sondern auch von den wenigen bisher existierenden integrierten Modellen (Einsiedler et al. 2008: 371). Am ehesten entsprechen sie noch der schulpädagogischen Idealvorstellung einer ganztägigen Schule, die „auf der Hereinnahme (Inkorporation) bisheriger außerschulischer Professionen und Situationen“ basiert (Coelen 2009: 22).

Wir bezeichnen die kanadischen Schulen als *genuine Ganztagschulen*, weil es keine Trennung zwischen Vormittagsunterricht durch Lehrer und Nachmittagsbetreuung durch anderes Personal wie Sozialpädagogen oder Jugendhelfer gibt. Lehrer in Kanada sind Ganztagslehrer. Vor und nach der Mittagspause führen sie Unterricht durch oder bieten eine bunte Palette von außerschulischen Lernmöglichkeiten an. Diese reichen von Fremdsprachen über Wirtschaftskunde und politische Bildung bis hin zu Debattierclubs, Musik und Theater<sup>15</sup>.

Der Ganztagsbetrieb mit Ganztagslehrern und dem Team von gemischtem Fachpersonal ist ein wichtiger Baustein des bereits erwähnten innerschulischen Förder- und Unterstützungssystems. Er ersetzt zumindest einen Teil der sozial ungleich verteilten außerschulischen Unterstützung durch die Familien und dürfte damit einen Beitrag zur inklusiven Schulbildung und zur Milderung der sozialen Ungleichheit beim Lernerfolg leisten.

### *Die Lehrerschaft: weniger Hierarchie – mehr Pädagogik – Ganztagslehrer – ständige Fortbildung – Heterogenitätsorientierung – Fördern statt Auslesen*

Es versteht sich von selbst, dass Schulstrukturen und Lehrerschaft aufeinander abgestimmt sein müssen. Der hierarchischen deutschen Schulstruktur entspricht eine hierarchisch strukturierte Lehrerschaft mit relativ deutlich ausgeprägten Abstufungen in Ausbildung, Einkommen und Prestige. Die Gymnasiallehrer stellen die Lehreroberschicht, gefolgt von der Mittelschicht der Realschul- und Sonderschullehrer und der unteren Mitte der Hauptschullehrer. Die Grundschicht wird von den Primarlehrer/-innen gebildet. Deutlich unter ihnen rangieren dann die Erzieher/-innen, die nicht zur Lehrerschaft gezählt werden. Die Schichtung der Lehrerschaft spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Berufsverbänden und Gewerkschaften der verschiedenen Lehrergruppen wider.

15 Zur Ganztagschule in Kanada vgl. Link 2010: 105, 221 f.; Tillmann 2008: 171; AGIV 2007: 60; BMBF 2003: 181, 196.

Abstufungen dieses Typs existieren in Kanada nicht. Es gibt gewisse Unterschiede in der Länge der Ausbildung der Lehrer. Grundschullehrer/-innen absolvieren ein 4–6-jähriges Studium, Sekundarlehrer/-innen ein 5–6-jähriges. Allerdings erlaubt das Teaching Certificate den meisten Lehrern – mit Ausnahme in den Provinzen Ontario und Quebec – das Unterrichten auf allen Schulstufen von der ersten bis zur zwölften Klasse (Link 2010: 173 f.). Auch die Vorschullehrer/-innen im „Kindergarten“ gehören zur professionalisierten Lehrerschaft. Ihre Berufsbezeichnung ist „teacher“. Sie haben mindestens vier Jahre studiert und unterscheiden sich in Einkommen und Ansehen kaum von den Schullehrern.

Einige Merkmale ihrer Aus- und Fortbildung deuten darauf hin, dass die kanadische Lehrerschaft *besonders stark erzieherisch-pädagogisch orientiert und motiviert* ist. Einen ersten Hinweis darauf liefert bereits die Auslese bei der Zulassung zum Lehramtsstudium. Da der Lehrerberuf in Kanada ausgesprochen angesehen und beliebt ist, wird nur eine kleine Minderheit der vielen Bewerber zum Studium zugelassen. Zu Beginn des zweiten Jahrtausends erhielten von den Absolventen des fachwissenschaftlich organisierten Bachelorstudiums lediglich 10 % einen Platz im anschließenden Studium zum professionsorientierten *Bachelor of Education*. Ein wichtiges Kriterium bei der Zulassung war neben den studierten Fächern und den Noten auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen während des vorangehenden Studiums oder bereits während der Schulzeit als ehrenamtliche „volunteers“ (Link 2010: 172). In der Ausbildung zum Bachelor of Education, die an spezifischen *Faculties of Education* stattfindet, bildet die *diagnostische Kompetenz* einen zentralen Schwerpunkt. Der Umgang mit verschiedenen Testverfahren soll es den Lehrern ermöglichen, den aktuellen Lernstand sowie den Lernbedarf möglichst angemessen zu erkennen. In fast allen Provinzen werden die Lehrer alle drei oder fünf Jahre evaluiert. Ein wichtiges Kriterium sind dabei die fachkundigen diagnostischen Aktivitäten (BMBF 2003: 228 f.; Link 2010: 173 f.).

Schließlich gehören die Kurse über die Förderung von *Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten* (special needs students) zu den besonders gefragten Gegenständen der beruflichen Fortbildung. *Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung* ist bei den Lehrern in Kanada eine Selbstverständlichkeit. Bei einer Befragung gaben 85 % der Lehrkräfte an, im vergangenen Jahr an mindestens einem Kurs oder Workshop teilgenommen zu haben, ein Drittel von ihnen hatte 3 bis 4 Kurse absolviert (Link 2010: 174). Weiterbildung ist Voraussetzung für beruflichen Aufstieg und Gehaltserhöhungen und häufig auch Pflicht. Die entsprechenden Angebote werden von den Provinzen oder School Boards in enger Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten regelmäßig bereitgestellt.

Neben der Bereitschaft, die Rolle des *echten Ganztagslehrers* zu spielen, gehört auch die Akzeptanz der *Leistungsheterogenität* im Unterricht und der Umgang mit dieser Heterogenität, u. a. durch gezielte *individuelle Förderung*, zu den wichtigen professionellen Eigenschaften. Der *Umgang mit kultureller Diversität* ist Pflichtbestandteil in der Lehrerausbildung. Zu den drei am häufigsten besuchten Angeboten in der Fortbildung gehören die Kurse über *classroom management* (dazu Link 2010: 174) und *split-grade classes* (jahrgangsübergreifende Klassen).

Lerneffekte dürften auch von der regelmäßigen Zusammenarbeit mit dem schulischen Fachpersonal ausgehen, das über psychologische, sonderpädagogische, therapeutische, logopädische, medizinische oder sozialarbeiterische Qualifikationen verfügt. Die *Kooperation der Lehrer untereinander und mit dem weiteren schulischen Personal* ist auch formal institutionalisiert: Die Schulen werden jährlich an 5 bis 12 Tagen – je nach Provinz – geschlossen;

anstelle des Unterrichts findet dann der Austausch von Erfahrungen statt (Link 2010: 174). Die *Team-Kompetenz* wird auch in den erwähnten regelmäßigen Lehrerevaluationen überprüft.

Ob auch weitere Besonderheiten der kanadischen Lehrerschaft – ihre Anstellung durch die relativ autonomen School Boards, der Angestellten-Status, regelmäßige Evaluationen, die Bezahlung durch ein relativ niedriges Grundgehalt mit leistungsabhängigen Zuschlägen – einen Beitrag zum hohen Leistungsniveau mit wenig sozialer Exklusion leisten, bedarf genauerer Analysen.

Sicher ist, dass eine inklusive Schulausbildung mit einer hoch entwickelten Förderkultur und echten Ganztagschulen teuer ist. Kanada war lange Zeit stolz darauf, zu denjenigen Ländern zu gehören, die sich ihre Bildung und Ausbildung besonders viel Geld kosten lassen. Sparmaßnahmen im letzten Jahrzehnt haben allerdings dazu geführt, dass die finanziellen Investitionen, insbesondere in die Primar- und Sekundarbereiche (einschließlich des postsekundären, nicht tertiären Bereichs), erheblich zurückgefahren wurden. Die öffentlichen Ausgaben für diese Bereiche betragen 2006 nur noch (mindestens<sup>16</sup>) 3,3 % des Bruttoinlandsprodukts und liegen damit in etwa im OECD-Durchschnitt von 3,4 %. Deutschland hinkt allerdings mit einem Anteil von 2,7 % noch um ein Viertel hinter Kanada und dem OECD-Durchschnitt her (OECD 2009: 266).

#### 4 Eine behutsame partielle Perestroika unter Mitarbeit von unten

Die empirisch fundierten internationalen und innerdeutschen Vergleiche sowie das Beispiel Kanada fordern dazu heraus, die institutionellen Barrieren abzubauen, die einem inklusiven leistungsfähigen Schulsystem im Wege stehen. Dennoch ist es weder möglich noch sinnvoll, das eingliedrige kanadische System nach Deutschland zu verpflanzen.<sup>17</sup> Ein derartig radikaler Umbau, eine Perestroika des deutschen Bildungssystems, stößt auf zwei Hindernisse: auf Bildungstraditionen und Bildungseinstellungen, die bei einer Mehrheit der deutschen Bevölkerung und den direkt betroffenen Lehrern und Eltern fest verankert sind sowie auf die Vielschichtigkeit der strukturellen Zusammenhänge, die dabei berührt werden.

Die deutsche Bevölkerung ist mit wenigen Ausnahmen in mehrgliedrigen, hierarchisch gestuften Halbtagschulen groß geworden und an deren Strukturen gewöhnt. Nach einer neuen Repräsentativ-Umfrage des Allensbacher Instituts für Demoskopie befürworten lediglich ein Drittel der Bevölkerung eine Verlängerung der Grundschulzeit bzw. mehr Ganztagschulen<sup>18</sup>, wobei dabei gar nicht an die genuinen Ganztagschulen des kanadischen Modells gedacht wird. Wie stark der Widerstand in der Bevölkerung selbst gegen kleine strukturelle Veränderungen ist, zeigt die derzeitige Situation in Hamburg. In der Hansestadt sind sich alle Parteien einig, das gemeinsame Lernen in der Grundschule von 4 auf 6 Jahre zu verlängern. Den Gegnern dieser Reform gelang es, etwa das Dreifache der notwendigen Unterschriften für einen Volksentscheid zu sammeln, so dass die Hamburger im Sommer 2010 über die Ver-

16 Mindestens, weil in Kanada ein Teil der Ausgaben für diese Bereiche statistisch anders verbucht wird als in Deutschland und den meisten OECD-Ländern.

17 Gleiches gilt für den durchaus attraktiven kanadischen Multikulturalismus – dazu Geißler 2003.

18 FAZ vom 1.4.2010, S. 4.

längerung der Grundschule abstimmen werden. Für ein Gesamtschulsystem – die bisherige gemäßigte deutsche Form der schulischen Integration – ist nach anderen Untersuchungen bestenfalls die Hälfte der deutschen Bevölkerung zu gewinnen (Ditton et al. 2005: 301). Besonders festen Rückhalt hat die frühe selektive Trennung in den einflussreichen Elternverbänden; diese werden von den bildungsnahen Schichten dominiert, deren Kinder von der hierarchischen Mehrgliedrigkeit profitieren. Auch die höheren und mittleren Schichten der Lehrerschaft sowie ihre Berufsverbände sind vehemente Verteidiger des bestehenden Systems. Sie befürchten Statureinbußen durch den Abbau der Schulhierarchie. So haben die drei Verbände der bayrischen Realschuldirektoren, Realschullehrer und Realschulleitern die folgende Presseerklärung veröffentlicht: „*Weit mehr als 90 % der Lehrkräfte an Bayerns Realschulen sprechen sich ... uneingeschränkt für die Vorteile des gegliederten Schulwesens ... aus*“ (zitiert bei Wößmann 2007c: 131). In Baden-Württemberg haben sich im Jahr 2009 die Verbände der Philologen, Berufsschullehrer und Realschullehrer mit dem überregionalen „Elternforum Bildung“ zu einem „Aktionsbündnis gegliedertes Schulwesen“ zusammengeschlossen. Sie treten dafür ein, das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule als Grundpfeiler des Bildungssystems zu erhalten. Und Josef Kraus, Oberstudiendirektor und Präsident des deutschen Lehrerverbandes formuliert in seinem engagierten Plädoyer gegen strukturelle Reformen den fatalistischen Satz: „*Chancengleichheit ist über das Bildungswesen nicht herstellbar*“ (Kraus 2008: 11).

Angesichts der langen Tradition des deutschen Gymnasiums und der hierarchischen Mehrgliedrigkeit und angesichts der damit zusammenhängenden enormen Widerstände gegen deren Abschaffung ist derzeit lediglich eine *partielle Perestroika* in Form eines *Zwei-Säulen-Modells* mit einer traditionellen und einer modernen Säule ein realistisches mittelfristiges Ziel. Die traditionelle Säule verkörpert das Gymnasium, nach und nach verkürzt auf 6 Jahre wie heute bereits in Berlin und Brandenburg und eventuell in Kürze in Hamburg. Im Saarland ist eine Verkürzung von 8 auf 7 Jahre vorgesehen. Die zweite moderne Säule bilden zunehmende integrierte und inklusive Schulen. Für die partielle Perestroika der modernen Säule kann Kanada durchaus Orientierungspunkte liefern. Sie markieren die Richtung für den Abbau der institutionellen Hürden, die einer leistungsstarken inklusiven Schule im Wege stehen. Dabei sind 3 Spuren erkennbar.

#### *Spur 1: Zehn Jahre gemeinsames Lernen in einer gut entwickelten Förderkultur*

Die erste Spur ist die Hauptspur – ein langer und nur schwer begehbarer Weg mit einem relativ weit entfernten Ziel, weil die institutionellen Hürden hoch und massiv sind. Erste kleine zögerliche Bewegungen in diese Richtung, aber auch einige mutigere erste Schritte lassen sich bereits ausmachen. Zu den kleineren Bewegungen gehören die erwähnten *Verlängerungen der Grundschulzeit* von 4 auf 6 oder 5 Jahre sowie die voranschreitende *Reduktion der Dreistufigkeit* – dreistufig, wenn man die Förderschulen dabei nicht berücksichtigt – *auf eine Zweistufigkeit*. In den fünf ostdeutschen Ländern existieren schon lange – z. T. bereits seit der Wiedervereinigung – gesamtschulartig integrierte Haupt- und Realschulen mit unterschiedlichen Bezeichnungen. Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz werden in Kürze nachziehen; ihre Regierungen haben beschlossen, Haupt- und Realschulen zu „Regionalschu-

len“ bzw. „Realschulen plus“ zusammenzuführen. In Baden-Württemberg wird die bereits laufende Aufstockung der Hauptschulen zu „Werkrealschulen“, die neben die herkömmlichen Realschulen treten, in den nächsten Jahren abgeschlossen sein.

Mutiger, wenn auch mit zehnjähriger Verzögerung, haben die drei Stadtstaaten und das Saarland auf den PISA-Schock reagiert. Ihre Regierungen sehen die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells mit einer traditionellen und einer gemäßigt modernen Säule vor. Mit den Gymnasien konkurrieren gesamtschulartig strukturierte Sekundarstufen mit unterschiedlichen Namen – in Hamburg die Stadtteilschulen, in Bremen die Oberschulen, in Berlin die Sekundarschulen. Im Saarland sind Gemeinschaftsschulen vorgesehen, denen es freisteht, ihre Unterrichtsorganisation im Rahmen einiger Vorgaben selbst zu gestalten. An der durchgängigen Dreistufigkeit halten lediglich noch drei der 16 Bundesländer fest: Bayern, sowie – von den wenigen dortigen Gesamtschulen abgesehen – Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Am weitesten in die Richtung eines langen gemeinsamen Lernens führt die Einrichtung von *Gemeinschaftsschulen*<sup>19</sup>. Die ersten Gemeinschaftsschulen entstanden 2006 in Sachsen, aber den eigentlichen Trendsetter spielte Schleswig-Holstein – nicht zuletzt wegen seiner räumlichen Nähe zu skandinavischen Vorbildern. 2007 wurde es den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien freigestellt, sich zu Gemeinschaftsschulen zusammenzuschließen. Einen kräftigen Schub erhielt diese Entwicklung, als 2009 die Realschulen vor die Alternative gestellt wurden, sich entweder in Gemeinschaftsschulen zu verwandeln oder mit Hauptschulen zu Regionalschulen zu verschmelzen – eine Variante, die von vielen Realschullehrern als sozialer Abstieg empfunden wird. In Berlin laufen seit gut einem Jahr Modellversuche mit Gemeinschaftsschulen, und Thüringen erlaubt gemeinsames Lernen bis zur 8. Klasse, wenn es von den Beteiligten vor Ort gewünscht wird. Das Saarland wird seine Sekundarstufe noch grundlegender umbauen: Die bisherigen Schulformen der zweiten gemäßigt integrierten Säule – die erweiterten Realschulen und die Gesamtschulen – werden *flächendeckend* in Gemeinschaftsschulen übergeleitet.

Wenn auch der Begriff der Gemeinschaftsschule in Theorie und Praxis nicht eindeutig festgelegt ist und nicht einheitlich verwendet wird, unterscheiden sich die Gemeinschaftsschulen von anderen Schulformen in einem zentralen Punkt: Alle Schüler der Sekundarstufe I lernen möglichst lange gemeinsam voneinander und miteinander in Klassen mit hoher Binnendifferenzierung und ohne äußere Leistungsdifferenzierung. Wann und in welchen Fächern welche Leistungsdifferenzierung eventuell einsetzt – darüber entscheiden die Vertreter der Lehrer, Eltern und Schüler in den Schulkonferenzen. Die direkt Betroffenen haben also ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit bei der inneren Unterrichtsorganisation.<sup>20</sup> Diese *Mitarbeit von unten* ist wegen ihrer Motivations- und Lerneffekte wichtig. Neuerungen erreichen ihre Ziele nicht als Oktroi von oben, sondern bedürfen der Mitwirkung der Betroffenen. Solange kein leistungsdifferenziertes Kurssystem das gemeinsame Lernen ersetzt, kommen die Gemeinschaftsschulen dem kanadischen Modell recht nahe: die frühe selektive Trennung sowie schulische Abstiege sind verschwunden; Unterricht findet binnendifferenziert in leistungsheterogenen Klassen statt; Lehrer kooperieren enger miteinander, auch wenn

19 Dazu Rösner 2004 und 2008; Jungmann 2008; Preuss-Lausitz 2008.

20 Vgl. den § 53 des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes vom 24. Januar 2007 und den Koalitionsvertrag für die 14. Legislaturperiode des Landtages des Saarlandes (2009–2014), S. 10.

sie von verschiedenen Stufen der früheren Schulhierarchie kommen. Der Stein, den PISA in Richtung Gemeinschaftsschulen ins Rollen gebracht hat, erhält durch die demografische Entwicklung zusätzliche Schubkräfte. Bei zunehmend rückläufigen Schülerzahlen ist der Zusammenschluss mehrerer Schulen des hierarchischen Typs zu Gemeinschaftsschulen insbes. in dünn besiedelten ländlichen Regionen eine Alternative zu Schulschließungen mit ihren negativen Folgen wie z. B. weite Schulwege.

Die weitere Entwicklung wird auch erheblich mit davon abhängen, ob sich die Gemeinschaftsschulen als leistungsstarke und inklusive Einrichtungen bewähren. Und diese Bewährungsprobe werden sie nur bestehen, wenn es gelingt, ein effizientes System der individuellen Förderung zu entwickeln und die entsprechenden Mittel dazu bereitzustellen. Dazu gehören auch Mittel für Förderzentren, an denen Sonderpädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen, Therapeuten und Mediziner Hilfe anbieten.

Das Zwei-Säulen-Modell muss vermutlich mit dem Nachteil des Creaming-Effekts leben, der von den Gesamtschulen her bekannt ist: Leistungsstarke Schüler, insbesondere aus gut situierten Familien mit hohem außerschulischem Unterstützungspotential, werden tendenziell den Besuch des traditionellen Gymnasiums vorziehen. Auf der anderen Seite dürfte der modernen integrierten Säule zugute kommen, dass sie tendenziell diejenigen Teile der Lehrerschaft anzieht, die in besonderem Maße pädagogisch orientiert und motiviert sind.

#### *Spur 2: Fördern statt Sitzenlassen*

Spur 2 ist ein kleiner Nebenweg der wichtigen Hauptspur. Sie ist leichter begehbar und ihr Endziel – die Regelversetzung mit Hilfe individueller Fördermaßnahmen für Leistungsschwache – ist nicht so weit entfernt. Finanzielle Erwägungen dürften das Hauptmotiv dafür sein, dass in einigen Bundesländern die hohe Zahl der teuren Klassenwiederholungen zurückgefahren werden soll. Allerdings würde die Misere der leistungsschwachen Schüler verschlimmert statt verbessert, wenn die Einsparungen beim Abbau des Sitzenlassens nicht in Form zusätzlicher Fördermittel an die Schulen zurückfließen, um die betroffenen Schüler durch gezielte Hilfen in ihren defizitären Fächern an die Leistungsstandards der Klassen heranzuführen.

#### *Spur 3: Umbau der Aus- und Fortbildung von Lehrern*

Eine Veränderung der Schulstrukturen kann nur die gewünschte Wirkung entfalten, wenn Lehrer zur Verfügung stehen, deren Fähigkeiten den geänderten Qualifikationsanforderungen entsprechen. *Ein Umbau der Schulstruktur muss also von einem dazu passenden Umbau der Fort- und Ausbildung von Lehrern begleitet werden.* Unsere Aussagen dazu beschränken sich auf einige grobe Stichworte. Ein langes gemeinsames Lernen in einer gut entwickelten Förderkultur setzt die Ausbildung aller Lehrer in *vier obligatorischen Schwerpunkten* voraus:

- Umgang mit leistungsheterogenen Klassen und Gestaltung eines entsprechenden bindendifferenzierten Unterrichts;

- Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten (Erkennen des Lernstandes und Lernbedarfs, von Lerndefiziten und deren Ursachen sowie von Hochbegabungen);
- Möglichkeiten individueller Förderung;
- Entwicklung interaktiver Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Zusammenarbeit mit den Eltern.

Erforderlich ist auch eine *stärkere Akzentuierung der pädagogischen Aspekte der Lehrerrolle* in der Sekundarstufe im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Aspekten. Falls Zulassungsbeschränkungen erforderlich sind – in Nordrhein-Westfalen besteht derzeit ein Numerus Clausus für Studierende mit dem Schwerpunkt Grundschule – können derartige Akzente bereits bei der Auswahl zum Lehramtsstudium gesetzt werden. Ein Zulassungskriterium könnten – ähnlich wie beim Medizinstudium – Erfahrungen in der berufsnahen Praxis, z. B. in der Betreuung von Kindern oder Jugendlichen, sein. Diese signalisieren pädagogische Orientierungen und Motivationen.

Wichtig ist, dass die Universitäten möglichst schnell entsprechende *Fortbildungsangebote* für traditionell ausgebildete Lehrer bereitstellen und dass Anreize zur Nutzung dieser Angebote geschaffen werden. Ohne eine angemessene Weiterbildung der Lehrer gibt es keine Gewähr dafür, dass die skizzierten zögerlichen Schritte in Richtung eines langen gemeinsamen Lernens in leistungsstarken inklusiven Schulen wirklich erfolgreich sind. Einer Ankurbelung der Lehrerfortbildung stehen allerdings hohe Hürden im Weg. Die gesetzlich geregelte leistungsunabhängige Lehrerbesoldung bremst die Nachfrage, und überlastete Universitäten behindern das Angebot. Der eklatante Mangel an Hochschullehrern sowie der Verbrauch vieler Kapazitäten und Energien im Zuge der Bologna-Reformen machen es den Universitäten schwer, auf neue Entwicklungen mit adäquaten Weiterbildungsangeboten zu reagieren.

Der Vergleich mit Kanada legt es nahe, auch etwas zur Entwicklung von *Ganztagschulen* zu sagen. Die Einführung genuiner Ganztagschulen nach dem kanadischen Modell würde einen radikalen Wandel nicht nur der Strukturen, sondern auch im Denken über Schule bei der deutschen Bevölkerung und insbesondere auch bei den Lehrern voraussetzen. Dass Ganztagschulen in ihren verschiedenen Varianten einen Beitrag zu einem leistungsstarken inklusiven Bildungssystem liefern, ist plausibel; weil jedoch dazu bisher kaum wissenschaftliche Ergebnisse vorliegen, verzichten wir auf weitere Ausführungen zu dieser möglichen Spur.<sup>21</sup>

## 5 Resümee

Die frühe selektive Trennung der Schüler, ihre Verteilung auf die verschiedenen Ebenen eines hierarchisch gestuften Bildungssystems im frühen Alter, ist eine hohe institutionelle Hürde für den Abbau schichttypischer Bildungsungleichheit, die in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist. Kanada liefert mit seiner grundschulartigen Struktur, in der alle Schüler 9 bis 10 Jahre lang in einer gut entwickelten Förderkultur gemeinsam lernen, ein Beispiel für

21 Zu den deutschen Ganztagschulen vgl. Stecher u. a. 2009; Holtappels u. a. 2008; Coelen/Otto 2008; Deutsches Jugendinstitut 2007. Vielen Dank an Thomas Coelen für informative Gespräche über die Ganztagschulen!

ein inklusives und gleichzeitig leistungsstarkes Bildungssystem. Ein Umbau des deutschen Systems zum kanadischen Modell ist jedoch derzeit kein realistisches Ziel. Fest verankerte Traditionen im Denken über Schule in der deutschen Bevölkerung sowie die Vielschichtigkeit der betroffenen strukturellen Zusammenhänge stehen einer derartig radikalen Perestroika im Wege. Mittelfristig realistischer ist eine partielle Perestroika in Form eines Zwei-Säulen-Modells mit einer verkürzten traditionellen gymnasialen Säule und einer integrierten modernen Säule, von der insbesondere die Bildungsverlierer profitieren.

Für die moderne Säule kann das kanadische Modell wichtige Orientierungspunkte für die Richtung des Umbaus liefern: 10 Jahre gemeinsames Lernen in einer gut entwickelten Förderkultur, Regelversetzung mit Hilfe individueller Förderung sowie eine Fort- und Ausbildung der Lehrer zu Pädagogen, deren Grundeinstellungen und Qualifikationen zu den umgebauten Strukturen passen. Ein Umbau in diese Richtung kommt insbesondere den Leistungsschwachen und heutigen Bildungsverlierern zugute. Sie erhalten gezielte individuelle Förderung durch förderorientierte Lehrer mit einer entsprechenden Ausbildung und – falls nötig – Hilfe durch Spezialisten aus den schulischen Förderzentren. Stigmatisierende Ausgrenzungen durch den Besuch von Sonderschulen oder Hauptschulen sowie durch Sitzenbleiben fehlen.

Ein Umbau kostet Geld. Eine erfolgreiche partielle Perestroika ist nicht möglich, wenn nicht zusätzliche Mittel dafür zur Verfügung gestellt werden. Zumutbar ist eine Erhöhung der öffentlichen Bildungsausgaben – berechnet nach ihrem Anteil am Bruttoinlandsprodukt – um mindestens ein Viertel, so dass wenigstens der OECD-Durchschnitt erreicht wird. Zusätzliche Mittel für den Abbau der Bildungsungleichheit dienen nicht nur der sozialen Gerechtigkeit, sie sind auch aus ökonomischer Sicht eine sinnvolle Zukunftsinvestition: Es zahlt sich für eine Gesellschaft langfristig aus, das in ihr schlummernde Leistungspotential optimal zu entwickeln.

Manchen wird auch die Idee einer partiellen Perestroika noch recht utopisch anmuten. Ihnen sei in Anlehnung an das Eingangsmotto von Max Weber gesagt:

Man muss das Utopische denken,  
um das Mögliche zu erkennen.

## Literatur

- AGIV (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie) (Hrsg.) (2007): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster: Waxmann
- Ammermüller, Andreas (2005): Educational Opportunities and the Role of Institutions. ZEW Discussion Paper 05-44. Mannheim
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Arnold, Karl-Heinz/Bos, Wilfried/Richert, Peggy/Stubbe, Tobias C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos et al. (2007): 271–297
- Barz, Heiner (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (2001): 323–407
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (2002): 159–202
- Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich

- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Claudia (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lernens. In: Baumert (2003): 261–331
- Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004a): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004b): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker/Lauterbach (2004a): 9–40
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn: BMBF
- Bofinger, Jürgen (1990): Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. Schulwahl und Schullaufbahnen in Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87. München: Ehrenwirth
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Coelen, Thomas (2009): Kompetenz und Kompetenz. Die „halbierte“ Ganztagschule und die außerunterrichtliche Kinder- und Jugendbildung. Antrittsvorlesung an der Universität Siegen
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer Luitgard (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2007): Ganztagschule (DJI-Bulletin 78). München
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker/Lauterbach (2004a): 251–279
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München: Juventa
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. 348–372
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8. 285–305
- Drechsel, Barbara/Senkbeil, Martin (2004): Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (2004): 284–296
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (2007): 309–335
- Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (2004): 225–254
- Einsiedler, Wolfgang/Martschinke, Sabine/Kammermeyer, Gisela (2008): Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina et al. (2008): 325–374
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel: Beltz
- Fleras, Augie (2005): Social Problems in Canada. 4. Auflage. Toronto: Pearson Prentice Hall
- Frederking, Volker/Heller, Hartmut/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2005): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24. 362–380
- Geißler, Rainer (2003): Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 26. 19–25
- Geißler, Rainer (Hrsg.) (1994a): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Enke
- Geißler, Rainer (1994b): Soziale Schichtung und Lebenschancen. In: Geißler (1994a): 37–73
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2010): Bildungsungleichheit – eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: Barz (2010): 114–124
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49. 14–22

- Hanushek, Eric A./Wößmann, Ludger (2005): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. CESifo Working Paper No. 1415
- Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhardt/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2008): Ganztags-schule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung der Ganztags-schulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Ausein-ander-setzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jungmann, Christel (2008): Gemeinschaftskunde. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells. Münster: Wax-mann
- Klemm, Klaus (2003): Rahmendaten. Vergleichsländer und Deutschland. In: BMBF (2003): 80–94
- Klemm, Klaus (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Kraus, Josef (2008): Bildungsgerechtigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49. 8–13
- Krohne, Julia/Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): „Sitzenbleiben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: Schulmanagement 2. 8–10
- Lange, Elmar (2005): Soziologie des Erziehungswesens. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-schaften
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Jugend, Schule und Berufsbildung, Amt für Schule
- Lehmann, Rainer H./Lenkeit, Jenny (o. J.): ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Ent-wicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Humboldt Universität zu Berlin
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsefuß, Rüdiger (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernent-wicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im Sep-tember 1998. Hamburg: Behörde für Jugend, Schule und Berufsbildung, Amt für Schule
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Link, Judith (2010): Schichtspezifische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen – ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. Dissertation Universität Siegen
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert et al. (2009): 11–46
- Merkens, Hans/Wessel, Anne (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. Hohengehren: Schneider
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker/Lauterbach (2004a): 311–352
- Müller-Benedikt, Volker (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59. 615–639
- OECD (2009): Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren. Bonn: BMBF
- OECD (2005): School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichs-studie. Münster: Waxmann
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2008): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Weinheim/Basel: Beltz
- Rösner, Ernst (2008): Gemeinschaftsschule – Konzept und Akzeptanz eines neuen Schulmodells. In: Preuss-Lausitz (2008): 34–49
- Rösner, Ernst (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster: Waxmann
- Rösner, Ernst (2004): Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz demographischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Gutachten des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Uni-versität Dortmund. Dortmund
- Sacher, Werner (2005): Deutsche Lesedefizite bei PISA. Bedingungsfaktoren in Unterricht, Schule und Gesellschaft. In: Frederking et al. (2005): 22–50
- Schnitzer, Klaus et al. (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozial-erhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: BMBF

- Schütz, Gabriele/Wößmann, Ludger (2005): Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst 21/2005. 58. Jahrgang. Verfügbar unter: [http://www.ifo.de/pls/guest/download/ifo%20Schnelldienst/ifo%20Schnelldienst%202005/ifosd\\_2005\\_21\\_3.pdf](http://www.ifo.de/pls/guest/download/ifo%20Schnelldienst/ifo%20Schnelldienst%202005/ifosd_2005_21_3.pdf)
- Senkbeil, Martin/Drechsel, Barbara/Rolff, Hans-Günter/Bonsen, Martin/Zimmer, Karin/Lehmann, Rainer H./Neumann, Astrid (2004): Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (2004): 296–314
- Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhardt (Hrsg.) (2009): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Liebau/Zirfas (2008): 155–173
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Meier, Ulrich (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (2001): 468–509
- Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2007): Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28. 3–9
- Wößmann, Ludger (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 158. 509–517
- Wößmann, Ludger (2007a): Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity. German States as a Microcosm for OECD Countries. PEPG 07-02. München
- Wößmann, Ludger (2007b): Frühe Mehrgliedrigkeit und Chancengleichheit. Vortrag (online 16.3.2010)
- Wößmann, Ludger (2007c): Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 größten Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Gütersloh: ZS Verlag Zabert Sandmann