

Penk, Christiane; Kühne, Stefan; Maaz, Kai
**Schulleistungen und -abschlüsse im Spiegel schulstruktureller
Veränderungen**

DIPF informiert 17 (2016) 24, S. 16-20



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Penk, Christiane; Kühne, Stefan; Maaz, Kai: Schulleistungen und -abschlüsse im Spiegel schulstruktureller Veränderungen - In: DIPF informiert 17 (2016) 24, S. 16-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-193064 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193064>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Schulleistungen und -abschlüsse im Spiegel schulstruktureller Veränderungen

VON DR. CHRISTIANE PENK, DR. STEFAN KÜHNE UND PROFESSOR DR. KAI MAAZ

16

- Das Schulwesen hat angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht zentrale Bedeutung für die Bildungsverläufe jedes Einzelnen. Markanten Entwicklungen in diesem Bereich gilt daher immer besondere Aufmerksamkeit der interessierten Öffentlichkeit. Wie das Schulwesen mit der Chance und zugleich mit der Herausforderung umgeht, Ungleichheiten entgegenzuwirken, soll im Folgenden dargelegt werden: So ist im Schulwesen ein langjähriger Trend zur Nachfrage nach höherer Bildung zu beobachten, der auch mit schulstrukturellen Veränderungen in vielen Ländern einhergeht. In den Bildungswegen, der Kompetenzentwicklung und den erreichten Abschlüssen macht sich dies – trotz weiter bestehender sozialer Ungleichheiten – zunehmend positiv bemerkbar.

Die Verteilung auf die Schularten und die Bildungsgänge in der Übersicht

In den vergangenen 2 Jahrzehnten ist auf Seiten der Eltern und Kinder die Nachfrage nach höherer Schulbildung stetig gewachsen. Dies belegen vor allem kontinuierlich steigende Übergangsquoten zum Gymnasium und zu anderen Schularten, an denen man die Hochschulreife erlangen kann. Bei gleichzeitig rückläufiger demografischer Entwicklung führten hingegen sinkende Schülerzahlen an den niedriger qualifizierenden Schularten dazu, dass zahlreiche Schulstandorte gerade im Hauptschulbereich nicht aufrechterhalten werden konnten. Viele Bundesländer haben darauf reagiert, indem die Schülerinnen und Schüler nach der

Grundschule nicht mehr (nur) auf die „klassischen“ Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgeteilt werden. Vielmehr sind neben den Integrierten Gesamtschulen eine Reihe neuer Schularten mit mehreren Bildungsgängen entstanden. Von diesen bieten sie bis zu drei (Haupt-, Realschul- und zunehmend auch Gymnasialbildungsgang) beziehungsweise entsprechende Abschlussoptionen unter dem Dach einer Schule an.

Im Jahr 2014 besuchten mehr als 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler solche kombinierten Schularten mit mehr als einem Bildungsgang, 400.000 mehr als noch 2006. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass die Kinder und Jugendlichen dort länger gemeinsam lernen, wie es immer wieder in der bildungspolitischen Öffentlichkeit diskutiert wird. Oftmals bleibt es der Einzelschule überlassen, ob sie die Bildungsgänge mit getrennten Klassen, mit leistungsdifferenzierten Lerngruppen oder mit gemeinsamem Unterricht (integriert) umsetzt. Vor allem die integrierte Organisationsform ermöglicht ein längeres gemeinsames Lernen, so etwa an vielen neu entstandenen Gemeinschaftsschulen.

Aber wie genau verteilen sich die Schülerinnen und Schüler eigentlich nach den vielen Schulstrukturveränderungen? Dies zeigt der Bildungsbericht 2016

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Immer mehr Schülerinnen und Schüler besuchen höherqualifizierende Schularten, seit dem „PISA-Schock“ sind kontinuierliche Kompetenzzuwächse zu verzeichnen und mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs erreicht inzwischen eine Studienberechtigung. Der Trend zu mehr Bildung hat auch Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien- und Lebenslagen erfasst, es bleiben jedoch markante Unterschiede zu sozial privilegierten Altersgenossen bestehen.



Foto: contrastwerkstatt - Fotolia.com



17

jenseits der Schulartfrage anhand der Bildungsgangbeteiligung: Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, besuchten im Jahr 2012 schon 20 % der 15-Jährigen einen integrierten Bildungsgang, womit sich ihr Anteil seit 2000 mehr als verdoppelt hat. Davon haben besonders Jugendliche aus sozial ungünstigeren Verhältnissen profitiert, von denen 2012 mehr als jede beziehungsweise jeder Vierte in integrierten Klassen unterrichtet wurde. Damit stehen vielen von ihnen inzwischen mehr Abschlussoptionen offen als noch im Jahr 2000, wenngleich sie immer noch unter allen Sozialgruppen die größten Anteile im Hauptschulbildungsgang aufweisen. Bemerkenswert ist insofern, dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund kaum noch im Schulbesuch unterscheiden, zumindest wenn ihre meist niedrigere soziale Herkunft berücksichtigt wird. Im Vergleich zum Jahr 2000 ist das eine klare Verbesserung, da damals die Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst bei gleichem Sozialstatus vermehrt in niedrigeren Bildungsgängen zu finden waren.

Führt die Nachfrage nach höherer Bildung auch zu Kompetenzverbesserungen?

Ein Blick auf die Entwicklung der Leistungen zeigt, dass sich seit dem „PISA-Schock“ (PISA = Programme for International Student Assessment,

siehe Stichwort-Kasten) im Jahr 2000 der Trend zu höher qualifizierenden Bildungsgängen auch positiv in den Kompetenzen der 15-Jährigen niedergeschlagen hat. Zum Beispiel ist die sogenannte Risikogruppe der Jugendlichen mit großer Leseschwäche (unter PISA-Kompetenzstufe II) seit 2000 kontinuierlich gesunken – von 22,6 auf 14,5 %. Auch hier geht die Verbesserung vor allem auf Jugendliche aus sozial schwächeren Familien zurück. Sie legten etwa im Lesen um 44 Kompetenzpunkte zu, womit ihr Rückstand gegenüber sozial privilegierteren Jugendlichen um ungefähr 1,5 Lernjahre kleiner wurde. Trotzdem bleiben die sozialen Disparitäten groß: Die Jugendlichen mit einem hohen Status erreichten auch 2012 noch 94 Punkte mehr als Gleichaltrige mit niedrigem Status und waren ihnen damit um ungefähr 3 Lernjahre voraus.

Vor dem Hintergrund des Trends zu höherer Bildung wurde im Bildungsbericht 2016 auch erstmals der Frage nachgegangen, welche Entwicklungen sich in den erreichten Leistungen in den einzelnen Bildungsgängen zeigen. Abbildung 2 veranschaulicht, dass die Lesekompetenz weitestgehend den unterschiedlichen Leistungsanforderungen in den einzelnen Bildungsgängen entspricht. So gibt es erwartungsgemäß eine Abstufung vom Hauptschul-



„2014 besuchten mehr als 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler kombinierte Schularten mit mehr als einem Bildungsgang, 400.000 mehr als noch 2006.“

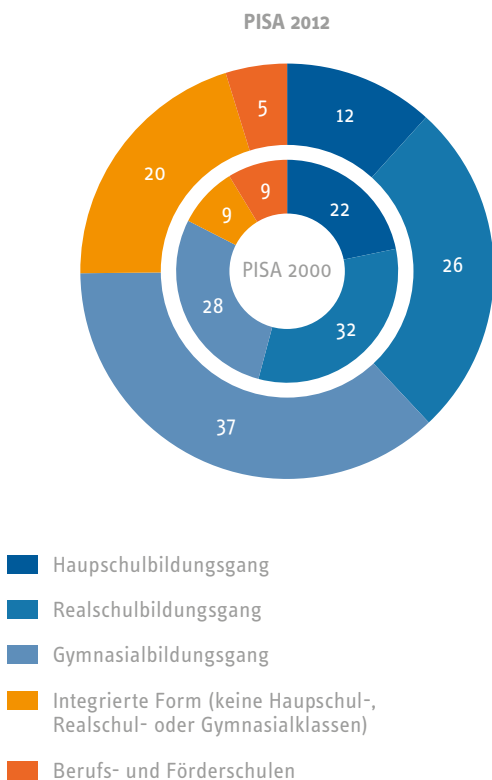
18

zum Realschul- und zum Gymnasialbildungsgang, und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ohne Bildungsgangaufteilung (integriert) liegen dazwischen. Verbessert haben sich seit 2000 vor allem die Leseleistungen der Jugendlichen in einem Hauptschul- oder Realschulbildungsgang. Grafisch kommt dies darin zum Ausdruck, dass sich die farbigen Balken (2012) gegenüber den gestrichelten Balken (2000) in Richtung höherer Schülerleistungen nach rechts verschoben haben. Zudem verdeutlicht die geringere Breite aller farbigen Balken, dass die Leistungsstreuung in allen Bildungsgängen

abgenommen hat. Die Kompetenzen der leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler lagen also 2012 dichter beieinander als bei der ersten PISA-Studie.

Auffällig sind aber die dennoch großen Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der Bildungsgänge: So zeigen zum Beispiel leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang mit 500 Kompetenzpunkten dieselbe Leseleistung wie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in einem Gymnasialbildungsgang. Dies bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass es bei der Aufteilung auf die Bildungsgänge nicht leistungsgerecht zugeht. Denn hier spielen nicht nur Unterschiede zwischen den Bundesländern eine Rolle, sondern auch die Frage, welche anderen Faktoren neben der hier dargestellten (Lese-) Kompetenz für die Entscheidung über einen Bildungsgang maßgebend waren. Den größten Ausschlag geben in der Regel die Zensuren am Ende der Grundschulzeit und die Prognose der weiteren Leistungsentwicklung. So zeigen vertiefende Analysen, dass Schülerinnen und Schüler mit sehr hoher Lesekompetenz nicht immer auch sehr gute Noten erreichen – und umgekehrt.

Abbildung 1: Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge im Jahr 2000 und 2012 (in %)

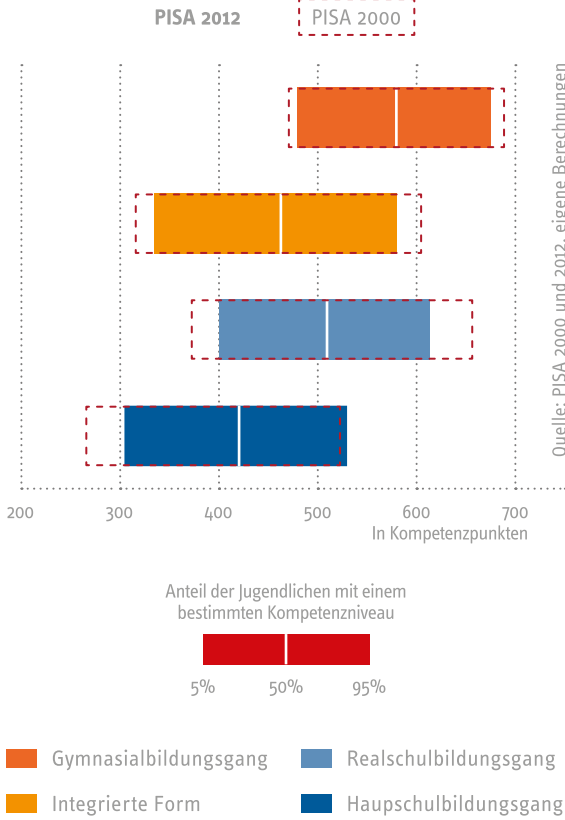


Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

Eine Eins-zu-eins-Übereinstimmung wäre aber auch nicht zu erwarten. Denn im Unterschied zu den punktuellen, standardisierten Kompetenztests orientieren sich Lehrkräfte bei der Benotung an den jeweiligen Lehrplananforderungen, berücksichtigen Teilleistungen über längere Zeiträume und auch klasseninterne Maßstäbe (zum Beispiel den individuellen Lernfortschritt und die Motivation). Tatsächlich findet sich insgesamt eher ein schwacher Zusammenhang zwischen Deutsch-Note und PISA-Lesekompetenz, wenngleich in der erwartete-



Abbildung 2: Lesekompetenzen von 15-Jährigen bei PISA 2000 und 2012 nach Bildungsgang



mit dem Trend zu höherqualifizierenden Bildungsgängen also keine zunehmende Entkopplung von besuchtem Bildungsgang, Noten und Kompetenzen verbunden. Das heißt nicht zuletzt, dass der Leistungsstandard in gymnasialen Bildungsgängen infolge der ansteigenden Schülerzahlen nicht gesunken ist. Eine Verbesserung zeigt sich allerdings auch nicht.

19

Die Schulabschlüsse entwickeln sich analog zu Beteiligung und Schulleistung

Richtet man einen abschließenden Blick auf die erreichten Schulabschlüsse, hält auch hier analog zur Beteiligung und Schulleistung der Trend zu höherer Bildung an. So wurde 2014 der Hauptschulabschluss nur noch von 21 % der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen erworben – die Vergleichsgruppe bildet hier die jeweils gleichaltrige Bevölkerung. Immer mehr an Bedeutung gewonnen hat hingegen der mittlere Abschluss, der mit 56 % der gleichaltrigen Bevölkerung von den meisten Absolventinnen und Absolventen erreicht wird (2006: 46 %). Unter Berücksichtigung der Fachhochschulreife erlangt

ten Richtung: Je besser die Deutsch-Noten ausfiel, desto besser schnitten Jugendliche tendenziell auch im Kompetenztest ab. In der ersten PISA-Erhebung war der Zusammenhang für den Gymnasialbildungsgang am höchsten. 12 Jahre später weisen alle Bildungsgänge Zusammenhänge in ähnlicher Größenordnung wie der Gymnasialbildungsgang auf (Korrelationen von 0.27 bis 0.32). Insgesamt ist

Stichwort „PISA-Schock“

Die PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) sind international vergleichende Schulleistungsuntersuchungen der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), die seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt werden – in zuletzt 65 teilnehmenden Staaten. Über Tests werden dabei die Kompetenzen von 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Ein weiterer Teil der Studie sind Fragebögen zu

den Bedingungen, unter denen die Jugendlichen lernen. Beim ersten Vergleich dieser Art schnitt Deutschland in allen drei Kompetenzbereichen unter dem OECD-Durchschnitt ab. Dieser sogenannte „PISA-Schock“ löste in Deutschland intensive Diskussionen über die Qualität des Bildungssystems aus und führte zu verschiedenen Reformen – zum Beispiel zur Einführung der Bildungsstandards.



„ *Der Leistungsstandard in gymnasialen Bildungsgängen ist infolge der ansteigenden Schülerzahlen nicht gesunken.* “

20

inzwischen aber auch mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung (53 % im Jahr 2014). Die bloße Addition all dieser Prozentzahlen macht deutlich, dass viele Jugendliche im Zeitverlauf nicht nur einen, sondern oft mehrere Abschlüsse erwerben, also zum Beispiel nach dem mittleren Abschluss noch das (Fach-)Abitur nachholen. Trotz der Möglichkeiten, Abschlüsse nachträglich zu erwerben, dürfen aber jene Schülerinnen und Schüler nicht außer Acht gelassen werden, die zunächst ohne einen Abschluss von der Schule abgehen. Auch ihr Anteil geht, ähnlich der PISA-Risikogruppe der Leseschwachen, kontinuierlich zurück. Betraf dies im Jahr 2003 noch 8,8 % der Altersgruppe, waren es im Jahr 2014 noch 5,8 %, die ohne Abschluss blieben.

Diese erfreuliche Entwicklung wird dadurch getrübt, dass mit 14,5 % der 15-Jährigen die Risiko-

gruppe mit allenfalls basalen Lesefähigkeiten mehr als doppelt so groß ist. Im Umkehrschluss wird es also unter den Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss viele geben, die aufgrund geringer Basiskompetenzen große Probleme beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bekommen dürften. Trotz der positiven Entwicklungen, die sich in allen Bereichen zeigen, bedarf es also weiterer Anstrengungen, um noch bestehende Ungleichheiten im Schulwesen abzubauen. Diese Ungleichheiten betreffen nach wie vor insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien- und Lebenslagen. •

Das Autorenteam



Dr. Christiane Penk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Schwerpunkte ihrer Forschung sind Untersuchungen zu Schülerleistungen und deren Zusammenspiel mit Motivation und zu geschlechtsspezifischen Disparitäten. Kontakt: penk@dipf.de



Dr. Stefan Kühne ist wissenschaftlicher Koordinator der nationalen Bildungsberichterstattung in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des DIPF. Schwerpunkt seiner Forschung sind Untersuchungen zu schulischen Bildungsverläufen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsstatistiken und -indikatoren. Kontakt: kuehne@dipf.de



Prof. Dr. Kai Maaz ist Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des DIPF und Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte seiner Forschung sind unter anderem Bildungsübergänge, sozio-kulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs und Bildungsreformen. Kontakt: maaz@dipf.de