

Klemm, Klaus

Zu den Effekten kognitiver Homogenisierung. Kritische Bemerkungen zu den Befunden von Hartmut Esser und Julian Seuring

Essen 2021, 11 S.



Quellenangabe/ Reference:

Klemm, Klaus: Zu den Effekten kognitiver Homogenisierung. Kritische Bemerkungen zu den Befunden von Hartmut Esser und Julian Seuring. Essen 2021, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219944 - DOI: 10.25656/01:21994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219944>

<https://doi.org/10.25656/01:21994>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Klaus Klemm

Zu den Effekten kognitiver Homogenisierung - Kritische Bemerkungen zu den Befunden von Hartmut Esser und Julian Seuring

Essen, 2021

Schon seit Beginn der Weimarer Republik mit ihrer Einführung der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder prägt eine andauernde Kontroverse über die strukturelle Ausgestaltung der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen die Debatten: Auf der einen Seite wird die Position vertreten, dass beim Übergang auf unterschiedlich anspruchsvolle weiterführende Schulen eine Sortierung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer schulischen Leistungen in der Grundschule keine Leistungssteigerung zur Folge hat und außerdem die soziale Ungleichheit verschärft. Dieser Position (Esser & Seuring nennen sie ‚Standardposition‘) steht die Auffassung gegenüber, der zufolge gerade die Differenzierung von Bildungswegen nach den fachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler „eine für das schulische Lernen förderliche Homogenisierung der schulischen Umgebung ermögliche, die allen beim Erwerb schulischer Kompetenzen zugutekäme.“ (Esser & Seuring 2020, S. 277)

1. Zum Ansatz und zu den Befunden der Esser/Seuring-Studie

Die schier unendliche Debatte um die Vor- und Nachteile der kognitiven Homogenisierung wird neuerdings durch zwei Arbeiten, die sich auf Daten der ‚National Educational Panel Study‘ (NEPS) stützen, neu belebt (Esser & Hoenig 2018 und Esser & Seuring 2020). Die folgende Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten bezieht sich vorrangig auf die zuletzt erschienene Arbeit von Esser & Seuring (2020). Im Zentrum dieser Arbeit steht „die Verknüpfung der Vorgänge bei der Sortierung und Bildungsbeteiligung mit bestimmten strukturellen Eigenschaften der Schulen und Schulklassen und der damit verbundenen Effekte unterschiedlicher Regeln der Differenzierung auf die Leistungen **danach**“ (a.a.o. S. 279 - Hervorhebung durch K.K.). Die Analyse der NEPS-Daten stützt sich dabei auf eine Kohorte der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2010/11 in Deutschland die fünfte Klasse besuchten und die in drei Befragungswellen bis 2012/13 erfasst und in der siebten Jahrgangsstufe (2012/13) im Leseverstehen und in Mathematik getestet wurden. Berücksichtigt wurden in den Auswertungen die Jugendlichen aus nur 13 Ländern, da in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (den drei Bundesländern, in denen der Übergang in die weiterführenden Schulen zumeist erst nach der sechsten Klasse erfolgt) Daten zum Übergang und zur schulischen Leistung noch nicht zur Verfügung standen.

Die dreizehn Bundesländer, die bei der empirischen Untersuchung einbezogen werden konnten, wurden von Esser & Seuring nach der bei ihnen zur Anwendung kommenden Stringenz beim Übergang aus der vierjährigen Grundschule in die Bildungswege der Sekundarstufe I sortiert. Bei dieser Sortierung schließen sie sich Helbig & Nicolai (2015) an, die die allgemeinbildenden Schulen der Bundesländer nach dem Ausmaß der Stringenz der Verfahren beim Übergang aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen unterschiedlichen Gruppen zuordnen: Auf der einen Seite stehen insgesamt sieben Bundesländern mit eher ‚liberalen‘ Verfahren, auf der anderen Seite drei Bundesländern mit eher ‚strikten‘ Übergangsregelungen; zwischen diesen beiden Gruppen steht eine dritte Gruppe, deren halbliberale Übergangsbestimmungen zwischen denen der ‚liberalen‘ und denen der ‚strikten‘ Gruppen liegen. Bei der folgenden Übersicht sind die drei Länder, die aus den genannten Gründen in die Analysen von Esser & Seuring nicht einbezogen wurden, in Klammern gesetzt:

- ‚liberale‘ Gruppe: (Berlin), Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein, (Mecklenburg-Vorpommern), Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz
- ‚strikte‘ Gruppe: Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen
- halbliberale, mittlere Gruppe: (Brandenburg), Hamburg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen

Bezüglich dieser Gruppenbildung muss aus heutiger Sicht ergänzend angemerkt werden: In Baden-Württemberg wurde die die ‚strikte‘ Gruppe kennzeichnende Bindung des Übergangs zum Gymnasium an einen Mindestdurchschnitt der Grundschulnote im Dezember 2011 durch eine Novellierung des Schulgesetzes mit Wirkung zum Schuljahr 2012/13 abgeschafft. Innerhalb der

„liberalen“ Gruppe wurden in den vergangenen Jahren verstärkt neben den Gymnasien alternative Wege zur Hochschulreife installiert (vgl. Lohmann 2021, S. 2).

Die so angelegte Sortierung der Bundesländer bildet die Grundlage, auf die sich Esser & Seuring in ihrer Untersuchung stützen. Dazu formulieren sie: „Das Ziel der empirischen Analysen ist die Identifikation der Systemeffekte einer strikten Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten auf die Leistungen in der Sekundarstufe...“ (S. 291). Das Ergebnis ihrer, wie es Lohmann (2021) in einer kritischen Auseinandersetzung mit der Studie von Esser & Seuring charakterisiert, „statistisch hochelaborierten“ Untersuchung fassen die beiden Autoren prägnant so zusammen:

„Der Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, ob die nach wie vor weithin als fraglos gültig angenommene Standardposition zu den Effekten der Leistungsdifferenzierung zutrifft, wonach das strikte Ability-Tracking die Leistungen in der Sekundarstufe nicht nur nicht verbessere, sondern allenfalls die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft bestärke, also eher eine Art von meritokratisch verkleidetem ‚Nobility‘-Tracking wäre. Die Ergebnisse der Analysen widersprechen dem deutlich, es ist fast umgekehrt: Die Leistungen verbessern sich und die Herkunftseffekte nehmen bei strikter Leistungsdifferenzierung und einer möglichst eng mit den Fähigkeiten und Leistungen verbundenen Sortierung nicht zu, sie schwächen sich eher ab“: (S.296)

2. Die Befunde der Esser & Seuring-Untersuchung im Licht der Leistungsstudien des Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB)

Die Ergebnisse der Esser & Seuring-Studie überzeugen auf den ersten Blick, wenn man sie den Befunden, die das IQB bei seiner Überprüfung der Bildungsstandards für den neunten Jahrgang für das Leseverständnis (2015) und für Mathematik (2018) gegenüberstellt. Bei einer vergleichenden Betrachtung dieser Befunde zu den gemessenen Leistungen in den genannten Domänen Lesen und Mathematik und zum Zusammenhang von Leistungen und sozialer Herkunft in den beiden Gruppen mit ‚liberalen‘ und ‚strikten‘ Übergangsregelungen zeigt sich bei den auf der Grundlage der entsprechenden Schülerzahlen gewichteten Durchschnittswerten:

- **Kompetenzwerte:** Für den Bereich Lesen berichtet der IQB-Bildungstrend 2015, der sich auf das Schuljahr 2014/15 bezieht, dass die Kompetenzmittelwerte der fünf Länder mit ‚liberalen‘ Übergangsregelungen mit einem Durchschnittswert von 494 deutlich unter dem Durchschnittswert 508 der drei Länder mit ‚strikten‘ Regelungen liegen (vgl. Tabelle 1 im Anhang). Vergleichbares gilt ausweislich des IQB-Bildungstrends 2018 für die Kompetenzwerte im Fach Mathematik, bei denen der Durchschnittswert der ‚liberal‘ regulierenden Länder mit 489 noch deutlicher unter dem der ‚strikt‘ steuernden Länder von 516 liegt (vgl. Tabelle 1 im Anhang). Im Bildungstrend 2015 wird der Schuljahrgang getestet, der - wie auch die Population, auf die Esser & Seuring zurückgreifen - 2010/11 in die fünfte Jahrgangsstufe eingetreten ist. Anders verhält es sich beim Bildungstrend 2018 (Mathematik), der Schülerinnen und Schüler erfasst, die 2013/14 in die Jahrgangsstufe 5 eingetreten sind. Dieser Jahrgang musste herangezogen werden, weil für diese Domäne für den Eintrittsjahrgang 2010/11 aus den IQB-Studien keine Testwerte vorliegen. Ein Blick auf die Percentile zeigt, dass sowohl die schwächeren wie auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler in Lesen und in Mathematik im Durchschnitt der Länder, die zu der ‚liberalen‘ Gruppe gehören, schwächere Leistungen erbringen als der Durchschnitt der Jugendlichen der Länder, die zur ‚strikten‘ Gruppe gehören (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Die hier berichtete Gruppierung der beiden Ländergruppen ist offensichtlich sehr stabil: Die 2006 zum letzten Mal durchgeführte bundesländerspezifische Auswertung der PISA-Ergebnisse wies bei den Fünfzehnjährigen schon damals Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen in Lesen wie auch in Mathematik als die drei leistungsstärksten Bundesländer aus (Prenzel u.a. 2008, S. 111 und S. 135).
- **Soziale Ungleichheit:** Die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und den von ihnen erreichten Kompetenzen kann mit dem ‚sozialen Gradienten‘ dargestellt werden. Dieser Gradient gibt an, um wieviel Testpunkte die mittlere Leistung von Schülerinnen und Schülern auseinanderliegen, deren sozioökonomischer Index (HISEI) sich um eine Standardabweichung unterscheidet. Je größer dieser ‚soziale Gradient‘ ausfällt, umso enger ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz.

In der Domäne Lesen übersteigt der soziale Gradient der ‚liberalen‘ Ländergruppe mit 35 den der ‚strikten‘ Ländergruppe, der in dieser Gruppe bei 31 liegt (vgl. Tabelle 3 im Anhang). Auch in der Domäne Mathematik liegt dieser Gradient in der ‚liberalen Gruppe (42) höher als in der ‚strikten‘ Gruppe (37).

Dieser Abgleich der Ergebnisse der Esser & Seuring-Studie mit den Befunden der IQB-Bildungstrends zeigt: Tatsächlich liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aller weiterführenden Schulen in den Ländern, in denen der Zugang zu den weiterführenden Schulen eng an die im Primarbereich erzielten Leistungen gebunden ist (‚strikt‘ sortierende Länder), höher als die von Jugendlichen in ‚liberal‘ sortierenden Ländern. Auch ist die Kopplung erreichter Leistungen an die soziale Herkunft in ‚strikten‘ Ländern schwächer ausgeprägt als in ‚liberalen‘ Ländern. Zu fragen bleibt allerdings, ob tatsächlich die Übergangsregelungen, die die beiden Ländergruppen charakterisieren, für diesen unbestreitbaren Befund erklärend sind. Die Beantwortung dieser Frage soll im Folgenden versucht werden.

3. Gründe für den Vorsprung der Schülerinnen und Schüler der ‚strikt‘ sortierenden Länder

Zunächst wird überprüft, wie sich die beiden konträren Übergangsmodalitäten (‚strikt‘ versus ‚liberal‘), die ja den Übergang zum Gymnasium steuern, auf die gymnasiale Bildungsbeteiligung auswirken. Dazu wird die gymnasiale Bildungsbeteiligung, die seitens der KMK jährlich für die achte Jahrgangsstufe berichtet wird, in den Blick genommen (vgl. Tabelle 4 im Anhang): Im Schuljahr 2013/14 verteilten sich die Achtklässler, die im Schuljahr 2010/11 (dem Startjahr der Esser & Seuring-Studie) in die fünfte Jahrgangsstufe eingetreten sind, in den hier interessierenden Ländergruppen folgendermaßen auf die Gymnasien, auf die Schulart also, zu der der Zugang ‚liberal‘ bzw. ‚strikt‘ geregelt wurde: In den ‚liberal‘ sortierenden Ländern lernten zwischen 33,8 und 39,6 Prozent in Gymnasien, in den ‚strikt‘ sortierenden Ländern zwischen 32,3 und 40,6 Prozent. Im gewichteten Durchschnitt der beiden Ländergruppen galt dies für 35,9 (‚liberal‘) bzw. für 34,1 (‚strikt‘) Prozent. Die Differenz von nur 1,8 Prozentpunkten verweist darauf, dass der erwartete Sortierungseffekt im Vergleich der beiden Ländergruppen auf die Bildungsbeteiligung so gut wie nicht wirkt. Da die Unterschiede beim Kompetenzerwerb ebenso wie beim Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb gleichwohl bestehen, bleibt die Frage danach, wie diese Unterschiede anders als über die unterschiedlichen Übergangsregelungen aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen erklärt werden können. Einen Hinweis darauf, wo nach Erklärungen gesucht werden könnte, liefern Esser & Seuring implizit selbst. Sie schreiben zu ihrem methodischen Vorgehen: „Als erklärende Bedingung für die Leistungen in der Sekundarstufe werden ...nicht die Leistungen vorher in der Grundschule“ verwendet (S. 290). Genau diese Leistungen sollen abweichend vom Verfahren bei Esser & Seuring in die hier präsentierte Betrachtung einbezogen werden.

Die in den Grundschulen der Bundesländer in den Domänen Lesen und Mathematik erreichten Kompetenzstände finden sich in den Leistungsstudien des Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB). Der 2012 unter dem Titel ‚Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik‘ veröffentlichte IQB-Ländervergleich berichtet zu beiden Domänen Testergebnisse, die im Schuljahr 2010/11 in der vierten Jahrgangsstufe ermittelt wurden. Der Vergleich dieser Befunde zur vierten Jahrgangsstufe der Primarstufe mit denen zur neunten Jahrgangsstufe in den Bildungswegen der Sekundarstufe ergibt Bemerkenswertes. Auch wenn sich die erreichten Kompetenzwerte in der neunten und in der vierten Jahrgangsstufe aufgrund der in den beiden Kohorten verwendeten unterschiedlichen Maße nicht vergleichen lassen, kann festgestellt werden: Im vierten Schuljahrgang finden sich bei den berichteten Kompetenzwerten ebenso wie bei den Befunden zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen in den Domänen Lesen und Mathematik die aus der neunten Jahrgangsstufe vertrauten Ländergruppierungen (‚liberal‘ und ‚strikt‘ sortierend). Im Einzelnen zeigt sich:

- Kompetenzwerte: Für den Bereich Lesen berichtet die genannte IQB-Studie, dass die Kompetenzmittelwerte der fünf Länder mit ‚liberalen‘ Übergangsregelungen mit einem Durchschnittswert von 493 deutlich unter dem Durchschnittswert 511 der drei Länder mit ‚strikten‘ Regelungen liegen (vgl. Tabelle 5 im Anhang). Vergleichbares gilt für die Kompetenzstände im Fach Mathematik, bei denen der Durchschnittswert der ‚liberal‘ regulierenden Länder mit 493 noch deutlicher unter dem der ‚strikt‘ steuernden Länder von 516 liegt (vgl. Tabelle 5 im Anhang). Ein Blick auf die Percentile zeigt zudem, dass sowohl die

leistungsschwächeren wie auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler in Lesen und in Mathematik in der Mehrheit der Länder, die zu der ‚liberalen‘ Gruppe gehören, schwächere Leistungen erbringen als die Jugendlichen der Länder, die zur ‚strikten‘ Gruppe gehören (vgl. Tabelle 6 im Anhang). Die hier berichtete Gruppierung der beiden Ländergruppen ist ausweislich der IGLU-Studien offensichtlich auch im Grundschulbereich recht stabil: In Lesen wiesen 2006 bei den Viertklässlern im Ländervergleich Bayern und Sachsen die besten Werte aus, die Kinder aus Baden-Württemberg fielen dagegen etwas ab, lagen aber immer noch über dem Bundesdurchschnitt (Bos u.a. 2008, S. 61). In Mathematik berichtet die IGLU-Studie zum Jahr 2001 die Ergebnisse einiger ausgewählter Bundesländer: Damals erreichten die Viertklässler und Viertklässlerinnen aus Baden-Württemberg und Bayern im Ländervergleich die besten Werte, Sachsen wurde in die Auswertung aufgrund zu geringer Schülerzahlen in der Stichprobe nicht einbezogen (Bos u.a. 2004, S. 127).

- Soziale Ungleichheit: Die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und den von ihnen erreichten Kompetenzen wird auch hier wiederum mit dem ‚sozialen Gradienten‘ dargestellt (vgl. Tabelle 7 im Anhang). Dieser Gradient gibt - wie schon erwähnt - an, um wieviel Testpunkte die mittlere Leistung von Schülerinnen und Schülern auseinanderliegen, deren sozioökonomischer Index (HISEI) sich um eine Standardabweichung unterscheidet. Je größer dieser ‚soziale Gradient‘ ausfällt, umso enger ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz. In der Domäne Lesen übersteigt der soziale Gradient der ‚liberalen‘ Ländergruppe mit 37 den der ‚strikten‘ Ländergruppe, der in dieser Gruppe bei 35 liegt (vgl. Tabelle 7 im Anhang). Anders verhält dies sich in der Domäne Mathematik: Dort liegt dieser Gradient in der ‚strikten‘ Gruppe (36) höher als in der ‚liberalen‘ Gruppe (34).

Somit zeigt der Vergleich der Ländergruppierungen bei den Kompetenzständen wie auch beim sozialen Gradienten als Maß für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen, der hier zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I und denen der vierten Jahrgangsstufe der Primarstufe durchgeführt wurde (vgl. dazu die Tabellen 8 und 9 im Anhang): Beim Kompetenzerwerb wie auch bei der (wenn auch schwachen) Minderung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb, entsprechen sich die Ländergruppierungen der vierten und der neunten Jahrgangsstufe. Die Ländergruppierungen, die sich bei den Schülerinnen und Schülern aus der ‚strikt‘ sortierenden Ländergruppe gegenüber denen aus der ‚liberal‘ sortierenden Ländergruppe in der Esser & Seuring-Studie gezeigt haben, werden durch die IQB-Leistungsstudien zur Sekundarstufe I im vollen Umfang bestätigt. Sie finden sich gleichermaßen ausweislich der entsprechenden IQB-Leistungsstudie in der Primarstufe, in der es - anders als in den Schularten der Sekundarstufe I - in keinem Bundesland eine an der Leistungsfähigkeit der Kinder orientierte ‚Sortierung‘ gibt. Dies bedeutet: Die von Esser & Seuring festgestellten Unterschiede zwischen den ‚liberal‘ und den ‚strikt‘ sortierenden Bundesländern - höhere Leistungen und schwächere soziale Selektion in den Schulen der ‚strikt‘ sortierenden Länder - sind nicht Folge des „strengeren Regimes“ (Esser & Seuring 2020, S. 279). Sie werden bereits in den Schulen der Primarstufe vorbereitet - in Schulen, in denen überall in Deutschlands Ländern nicht systematisch ‚vorsortierte‘ Kinder miteinander lernen. Dazu, ob es den Schulen der ‚strikt‘ steuernden Länder in der Sekundarstufe I gelingt, die in der Primarstufe bereits angelegten Vorsprünge gegenüber den ‚liberal‘ steuernden Ländern weiter auszubauen, gibt die Esser & Seuring-Studie keine Auskunft. Insgesamt lässt sich daher feststellen: Die These, dass eine stärker auf Homogenisierung der Schülerschaft ausgerichtete Schulpolitik Leistungen starker und schwacher Schüler besonders fördere und zudem den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen eher abschwäche, ist damit für Deutschlands Schulen im zweiten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts nicht haltbar.

4. Folgen für die Schulentwicklung

Die Feststellung, dass die Überlegenheit der Schulen der ‚strikt‘ sortierenden Länder nicht Folge der dort praktizierten Übergangsregelungen sein muss, entzieht den bildungspolitischen Schlussfolgerungen von Esser & Seuring die Grundlage. Zu ihren Schlussfolgerungen ‚würde insbesondere gehören, dass Fehlplatzierungen bei der Sortierung möglichst ganz vermieden werden, über genauere Empfehlungen ebenso wie über die Verbindlichkeit, die Aufhebung des ‚Verbots der

positiven Auslese‘, das in der geltenden Form dafür sorgt, dass gerade die *talentierteren* Kinder aus den *unteren* Schichten mit Gymnasialempfehlungen ihre Chancen nicht bekommen...“ (2020, S.298). Gleichwohl befreit die Zurückweisung der zentralen These von Esser & Seuring nicht von der für die Schulentwicklung wichtigen Frage: Was führt dazu, dass bereits in der Primarstufe die Schulen der ‚strikt‘ verfahrenen Länder beim Kompetenzerwerb bessere Ergebnisse als die der ‚liberal‘ verfahrenen Länder und beim Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb leicht schwächere Zusammenhänge aufweisen? Zur Beantwortung dieser Frage können allenfalls vorsichtige Hinweise gegeben werden (vgl. Tabelle 10 im AqNhang):

- In der Primarstufe unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt der beiden Ländergruppen ihrer sozialen Herkunft nach nur geringfügig: Der HISEI-Wert liegt im Durchschnitt der ‚liberalen‘ Gruppe mit 48,1 nur leicht unter dem Durchschnittswert der ‚strikten‘ Gruppe von 49,9. Diesem sozioökonomischen Index liegt der Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung ihres Einkommens und ihres Bildungsniveaus zu Grunde. Die entsprechende ISEI-Skala reicht von 10 bis 90. Geringe Werte stehen für einen niedrigen, hohe Werte für einen hohen Status. Bei Eltern wird der jeweils höchste Wert herangezogen (Highest).
- Deutliche Unterschiede finden sich dagegen bei den Anteilen der Grundschülerinnen und Grundschüler, die einen Migrationshintergrund haben (vgl. Tabelle 10 sowie Stanat u.a. 2012, S. 216): Dieser Anteil reicht in der ‚liberalen‘ Ländergruppe von 14,8 bis hin zu 41,6 Prozent, in der ‚strikten‘ Ländergruppe dagegen von 6,6 bis zu 29,1 Prozent. Die gewichteten Durchschnittswerte beider Ländergruppen unterscheiden sich um 4,7 Prozentpunkte (29,0 versus 24,3 Prozent). Angesichts der Unterschiede der Kompetenzwerte, die in Deutschland insgesamt Kinder ohne Migrationshintergrund (Lesen: 514 Testpunkte) und Kinder, deren beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden (Lesen: Testpunkte 460) erreichen, können die in den beiden Ländergruppen vertretenen unterschiedlichen Migrationsanteile zu den unterschiedlichen Kompetenzständen der beiden Ländergruppen beitragen.
- In der für die Testung in der Primarstufe 2010/11 herangezogenen Stichprobe wurden aus beiden Lernorten (Förderschule und Grundschule) Kinder mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘, ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ sowie ‚Sprache‘ beider Lernorte einbezogen (Stanat u.a. 2012, S. 92f.). Da aber keine Informationen dazu vorliegen, wie hoch der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grundschulen der einzelnen Länder liegt, lässt sich zu dem möglichen Einfluss der Gruppe der Kinder mit diesem Förderbedarf auf die jeweiligen Länderergebnisse nichts sagen.
- Zwar ist der Anteil von Schulkindern, die in der Primarstufe Privatschulen besuchen, in der ‚strikt‘ verfahrenen Ländergruppe mit 3,5 Prozent höher als in der ‚liberal‘ steuernden Ländergruppe mit 1,6 Prozent. Da aber bei den IQB-Leistungsstudien die privaten Schulen nicht zur Teilnahme verpflichtet sind und deshalb vielfach an den Tests nicht teilnehmen, kann der - allenfalls ohnedies nur geringe - Einfluss auf die Kompetenzstände in den beiden Ländergruppen nicht eingeschätzt werden (Stanat u.a. 2012, S. 93).

Insgesamt verweist diese Übersicht über länderspezifische Besonderheiten der in den beiden Ländergruppen getesteten Kinder darauf, dass derartige Unterschiede einen - wenn überhaupt - allenfalls geringen Erklärungswert für die Leistungsausprägungen in den beiden Ländergruppen haben. Vor diesem Hintergrund müsste die folgende Hypothese überprüft werden: In den ‚strikt‘ sortierenden Ländern herrscht in der Schulpolitik eine insgesamt stärkere Fokussierung auf Leistungen im Feld des Erwerbs kognitiver Kompetenzen in den auch durch die regelmäßigen Tests hervorgehobenen ‚Hauptfächern‘ Deutsch und Mathematik, wobei das „strengere Übergangsregime“ Ausdruck einer schon in den Grundschulen stärkeren Leistungsorientierung in diesen Fächern ist. Mit der Frage, ob sich Schulpolitik in allen Ländern stärker auf diesen Weg begeben soll, ist die viel weitergehende Frage danach verbunden, wie umfassend das der Schulpolitik zu Grunde liegende Bildungsverständnis sein sollte. Auch Esser & Seuring verweisen in der Schlusspassage ihrer Studie darauf, wenn sie zu weiteren Fragen die des „des Bezugs auf die Leistungen bei der Bildung“ stellen (2020, S. 297).

Literatur/Quellen

- Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalem Vergleich. Münster
- Bos u.a. (Hrsg.)(2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Munster
- Esser, H. & Seuring, J. (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6), S. 277-301
- Esser, H. & Hoening, K. (2018): Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. Effekte der Verbindlichkeit beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 70, S. 419-447
- Helbig, M. & Nicolai, R. (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn
- KMK (2015): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015
- Lohmann, J. (2021): Mit Ignoranz die bildungspolitische Restauration ausrufen. Manuskript - o.O.
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster
- Stanat, P. u.a. (Hrsg.)(2019): IQB Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster
- Stanat, P. u.a. (Hrsg.)(2016: IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster 2016
- Stanat, P. u.a.(Hrsg.)(2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur - Private Schulen. Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11, Reihe 1.1. Wiesbaden

Tabelle 1: Kompetenzstände in Lesen und in Mathematik in der Jahrgangsstufe 9 (2014/15 bzw. 2017/18)

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Lesen 14/15**
liberal	HB	458
	Hessen	492
	SH	514
	NW	492
	RP	494
gewichteter Länderdurchschnitt		494
strikt	By	513
	BW	496
	SN	528
gewichteter Länderdurchschnitt		508

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

**Stanat u.a. (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster 2016, S. 337

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Mathematik 17/18**
liberal	HB	460
	Hessen	491
	SH	486
	NW	490
	RP	490
gewichteter Länderdurchschnitt		489
strikt	By	524
	BW	503
	SN	530
gewichteter Länderdurchschnitt		516

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

**Stanat u.a. (Hrsg.) (2019): IQB Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, S. 203

Tabelle 2: Percentile der von Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 9 erreichten Kompetenzstände in Lesen (2014/15) und in Mathematik (2017/18)

Ländergruppen Index Stringenz**	Land	Lesen - 2014/15					Mathematik - 2017/18				
		Percentile					Percentile				
		5	10	90	95	95-5	5	10	90	95	95-5
liberal	HB	258	309	600	634	376	304	336	599	637	333
	Hessen	303	352	615	644	341	336	369	615	648	312
	SH	352	393	629	659	308	321	361	619	649	328
	NW	317	360	617	649	332	335	365	617	648	313
	RP	320	364	613	641	321	328	364	626	659	331
gewichteter Länderdurchschnitt		317	361	617	648	331	332	365	618	649	317
strikt	By	344	387	629	656	311	354	394	652	684	330
	BW	319	363	620	651	332	347	381	625	655	308
	SN	377	415	641	669	291	369	412	655	685	316
gewichteter Länderdurchschnitt		337	380	627	655	317	353	391	642	673	320

*Stanat u.a. (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster 2016, S. 337

Stanat u.a. (Hrsg.) (2019): IQB Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, S. 203

**Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

Tabelle 3: Soziale Gradienten in Lesen und in Mathematik in der Jahrgangsstufe 9 (2014/15 und (2017/18)

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Lesen 2014/15**
liberal	HB	44
	Hessen	36
	SH	32
	NW	37
	RP	29
gewichteter Länderdurchschnitt		35
strikt	By	30
	BW	32
	SN	32
gewichteter Länderdurchschnitt		31

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301 (unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn
 **Stanat u.a. (Hrsg.)2016: IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster 2016, S. 337

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Mathematik 2017/18**
liberal	HB	42
	Hessen	41
	SH	42
	NW	41
	RP	45
gewichteter Länderdurchschnitt		42
strikt	By	34
	BW	40
	SN	42
gewichteter Länderdurchschnitt		37

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301 (unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn
 **Stanat u.a. (Hrsg.)2019: IQB Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, S. 203

Tabelle 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 auf die Schularten im Ländervergleich - in Prozent (Schuljahr 2013/14)*

Ländergruppen Index Stringenz**	Land	Hauptschulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Realschulen	Gymnasien	Integrierte Gesamtschulen	Waldorf- schulen	Förder- schulen
liberal	HB		11,0		32,5	52,3	1,5	2,7
	Hessen	10,2	0,3	25,0	39,6	19,5	0,8	4,6
	SH	0,2	15,4	0,1	33,8	46,5	1,3	2,7
	NW	15,4	0,3	26,8	34,8	17,5	0,7	4,4
	RP	0,3	42,0	1,9	37,2	14,5	0,5	3,5
gewichteter Länderdurchschnitt***					35,9		0,8	4,2
strikt	By	27,2		36,0	32,3	0,3	0,5	3,7
	BW	23,4		35,3	34,4	0,5	1,7	4,7
	SN		52,4		40,6		0,4	6,7
gewichteter Länderdurchschnitt***					34,1		1,0	4,4

*KMK (2015): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015, S. 41
 **Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301 (unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn
 ***Eigene Berechnungen für die Schularten, die es in allen Bundesländern gibt

Tabelle 5: Kompetenzstände in Lesen und in Mathematik in der Jahrgangsstufe 4 (2010/11)

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Lesen 2010/11
liberal	HB	463
	Hessen	493
	SH	495
	NW	494
	RP	493
insgesamt		493
strikt	By	515
	BW	505
	SN	513
insgesamt		511

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Mathematik 2010/11
liberal	HB	452
	Hessen	484
	SH	487
	NW	497
	RP	494
insgesamt		493
strikt	By	519
	BW	512
	SN	517
insgesamt		516

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

**Stanat u.a. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster, S. 104 und S. 118

Tabelle 6: Percentile der von Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 4 erreichten Kompetenzstände in Lesen und in Mathematik (2010/11)

Ländergruppen Index Stringenz**		Lesen Percentile					Mathematik Percentile				
		5	10	90	95	95-5	5	10	90	95	95-5
		HB	298	333	594	625	327	283	316	590	625
liberal	Hessen	319	364	617	649	330	319	364	609	638	320
	SH	324	363	620	651	327	328	366	608	642	314
	NW	332	368	619	651	319	343	375	623	656	312
	RP	320	362	617	647	327	330	367	617	651	321
gewichteter Länderdurchschnitt	327	365	618	650	323	335	370	618	650	315	
strikt	By	334	380	639	669	336	349	393	639	667	318
	BW	346	386	621	651	304	345	389	635	669	324
	SN	347	387	634	665	318	354	396	638	668	314
gewichteter Länderdurchschnitt	340	383	631	661	321	348	392	637	668	320	

*Stanat u.a. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster, S. 106 und S. 119

**Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

Tabelle 7: Soziale Gradienten nach Ländergruppen in Lesen und in Mathematik in der Jahrgangsstufe 4 (2010/11)

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Lesen
liberal	HB	41
	Hessen	36
	SH	34
	NW	39
	RP	32
insgesamt		37
strikt	By	40
	BW	32
	SN	29
insgesamt		35

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	Mathematik
liberal	HB	43
	Hessen	31
	SH	33
	NW	35
	RP	36
insgesamt		34
strikt	By	35
	BW	37
	SN	36
insgesamt		36

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

**Stanat u.a.(Hrsg.)(2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster, S. 197 und S. 200

Tabelle 8: Durchschnittliche Kompetenzstände in Lesen und in Mathematik in der Primar- sowie der Sekundarstufe I im Vergleich von Ländergruppen*

Ländergruppen Index Stringenz	Lesen		Mathematik	
	Primarstufe 2010/11	Sekundarstufe 2014/15	Primarstufe 2010/11	Sekundarstufe 2017/18
liberal	493	494	493	489
strikt	511	508	516	516

vgl. Tabelle 1 und Tabelle 5

Tabelle 9: Durchschnittswerte der sozialen Gradienten in Lesen und in Mathematik in der Primar- sowie der Sekundarstufe im Vergleich von Ländergruppen

Ländergruppen Index Stringenz	Lesen		Mathematik	
	Primarstufe 2010/11	Sekundarstufe 2014/15	Primarstufe 2010/11	Sekundarstufe 2017/18
liberal	37	35	34	42
strikt	35	31	36	37

vgl. Tabelle 3 und Tabelle 7

Die in den Leistungsstudien verwendeten unterschiedliche Maße erlauben keinen direkten Vergleich der Kompetenzwerte. Gleichwohl kann aber festgestellt werden, dass im Lesen wie auch in der Mathematik in den unterschiedlichen Leistungsstudien die 'strikt' zuweisenden Länder in der Primarstufe ebenso wie in der Sekundarstufe I besser als die 'liberal' zuweisenden Länder abschneiden.

Tabelle 10: Anteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler der Grundschulen an allen Grünschülerinnen und -schülern der Jahrgangsstufe 4

Ländergruppen Index Stringenz*	Land	mit Migrations- hintergrund**	in Privat- schulen***	mit einem HISEI- Mittelwert****
	HB	41,6	9,3	46,3
	Hessen	32,2	2,1	48,3
liberal	SH	14,8	2,9	48,7
	NW	30,2	1,0	48,1
	RP	27,3	1,7	47,8
gewichteter Länderdurchschnitt		29,0	1,6	48,1
	By	24,6	3,4	49,3
strikt	BW	29,1	2,0	51,4
	SN	6,6	7,6	47,0
gewichteter Länderdurchschnitt		24,3	3,5	49,9

*Esser/Seuring (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsgleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 2020; 49(5-6); S. 277-301
Zeitschrift für Soziologie

(unter Bezug auf Helbig/Nicolai (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn

**Stanat u.a.(Hrsg.)(2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster, S. 213

***Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur - Private Schulen. Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11, Reihe 1.1. Wiesbaden

Bei den Privatschulen werden Daten für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 berichtet, da jahrgangsbezogene Daten nicht zugänglich sind.

****Stanat u.a.(Hrsg.)(2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster, S. 195