

Potsdamer Beiträge zur Sozialforschung

Nr. 27, Dezember 2006

Soziale Chancengleichheit in Bildungssystemen – Länderunterschiede und ihre strukturellen Ursachen

Michael Mutz

Herausgeber: Prof. Dr. Dieter Holtmann

Lehrstuhl für Methoden der empirischen Sozialforschung

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Universität Potsdam



Potsdamer Beiträge zur Sozialforschung

Nr. 27, Dezember 2006

Soziale Chancengleichheit in Bildungssystemen – Länderunterschiede und ihre strukturellen Ursachen

Michael Mutz

Herausgeber: Prof. Dr. Dieter Holtmann

Lehrstuhl für Methoden der empirischen Sozialforschung

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Universität Potsdam

ISSN 1612-6602

Inhaltsverzeichnis

<i>Verzeichnis der Abbildungen.....</i>	<i>II</i>
<i>Verzeichnis der Tabellen.....</i>	<i>II</i>
<i>Abkürzungsverzeichnis.....</i>	<i>III</i>
1. Einleitung.....	1
2. Zur Korrelation zwischen Bildungsniveau und sozialer Herkunft.....	1
2.1. Die mikrosoziologische Perspektive	1
2.2. Die Ungleichheit familiärer Lebenswelten.....	2
2.3. Bildungskarrieren als Ergebnisse rationaler Entscheidungen.....	4
3. Daten und Operationalisierung.....	5
4. Soziale Chancengleichheit im Kompetenzerwerb – der Ländervergleich.....	10
5. Strukturmerkmale von Bildungssystemen und soziale Chancengleichheit.....	12
5.1. Die makrosoziologische Perspektive.....	12
5.2. Institutionelle Diskriminierung.....	13
5.3. Soziale Entmischung.....	17
5.4. Private und kostenpflichtige Schulangebote.....	22
6. Erklärungsmodelle zur länderspezifischen Reproduktion sozialer Ungleichheit.....	24
6.1. Modellbildung und Modellhypothesen.....	24
6.2. Ergebnisse der pfadanalytischen Erklärungsmodelle.....	26
6.3. Diskussion der Ergebnisse.....	28
7. Strukturtypen von Bildungssystemen und die soziale Chancengleichheit.....	29
7.1. Bildungsstrukturtypen.....	29
7.2. Die Strukturtypen und ihre „idealen“ Vertreter.....	31
7.2.1. Finnland (Strukturtyp: reine Einheitsschule).....	32
7.2.2. Großbritannien (Strukturtyp: Einheitsschule und Privatschulen).....	33
7.2.3. Frankreich (Strukturtyp: Späte Differenzierung).....	34
7.2.4. Österreich (Strukturtyp: Frühe Differenzierung nach Leistung).....	34
7.2.5. Deutschland (Strukturtyp: Frühe Differenzierung mit Elterneinfluss).....	35
7.3. Strukturtypen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit.....	36
8. Bildungsstrukturen als Ausdruck gesellschaftlicher Wohlfahrtsvorstellungen.....	40
9. Zusammenfassung.....	43
<i>Literaturverzeichnis.....</i>	<i>IV</i>
<i>Verzeichnis der Datenquellen.....</i>	<i>VI</i>
<i>Anhang.....</i>	<i>VII</i>

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Schema zur Kopplung von Sozialschicht und Bildungserfolg.....	7
Abb. 2: Indexbildung zur familiären Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern.....	9
Abb. 3: Sozialschicht spezifische Chancenverhältnisse für den Besuch des Gymnasiums.....	13
Abb. 4: Soziale Bestimmtheit der Leseleistung und die Zahl der Bildungsgänge.....	17
Abb. 5: Soziale Bestimmtheit der Leseleistung und die Zuweisung zu Schulen... ..	17
Abb. 6: Leistungsbezogene und soziale Entmischung auf Schulebene.....	18
Abb. 7: Soziale Herkunft und sozialer Schulkontext als Prädiktoren der Leseleistung.....	20
Abb. 8: Soziale Gruppierungseffekte und die Schuljahre gemeinsamen Lernens.....	22
Abb. 9: Privater Schulsektor und die soziale Bestimmtheit der Leseleistung.....	22
Abb. 10: Soziale Herkunftsunterschiede zwischen dem Schülerpublikum auf kostenpflichtigen Schulen und auf kostenfreien Schulen.....	23
Abb. 11: Bildungsstrukturen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit – theoretisches Ausgangsmodell zur Erklärung von Länderunterschieden.....	25
Abb. 12: Erklärung von Länderunterschieden in der sozialen Chancengleichheit (Modell 1).....	27
Abb. 13: Erklärung von Länderunterschieden in der sozialen Chancengleichheit (Modell 2).....	28
Abb. 14: Indikatoren sozialer Chancengleichheit und die „Vertreter“ der Strukturtypen.....	37
Abb. 15: Strukturtypen und soziale Chancengleichheit (ohne Schulkontext).....	38
Abb. 16: Strukturtypen und soziale Chancengleichheit (mit Schulkontext).....	39
Abb. 17: Wohlfahrtsregime und soziale Chancengleichheit (ohne Schulkontext).....	43
Abb. 18: Wohlfahrtsregime und soziale Chancengleichheit (mit Schulkontext).....	43

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Dimensionen der familiären Lebenswelt – Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse.....	8
Tab. 2: Multiple Regressionsanalyse zur sozialen Bestimmtheit der Leseleistung	11
Tab. 3: Strukturtypen und die Zuordnung der Länder.....	30
Tab. 4: Übereinstimmungen zwischen Wohlfahrtsregime- und Bildungsstruktur-Typen.....	42
Tab. A1: Sechs Prädiktoren der Leseleistung – bivariate Korrelationen in 36 Ländern.....	VI
Tab. A2: Übersicht zu den Strukturmerkmalen der Bildungssysteme.....	VII
Abb. A3: Erklärungsleistung unterschiedlicher Typologien von Bildungsstrukturen.....	IX

Abkürzungsverzeichnis

BIP	Bruttoinlandsprodukt
ESCS	Index of Economic, Social and Cultural Status
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISEI	International Socio-Economic Index
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Abkürzungen für Ländernamen

ALB	Albanien
AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
BUL	Bulgarien
CAN	Kanada
CH	Schweiz
CZR	Tschechien
DNK	Dänemark
ESP	Spanien
FIN	Finnland
FRA	Frankreich
GER	Deutschland
GRC	Griechenland
HGK	Hongkong
HUN	Ungarn
ICE	Island
IRL	Irland
ISR	Israel
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Republik Korea
LAT	Lettland
LST	Liechtenstein
LUX	Luxemburg
MAC	Mazedonien
NED	Niederlande
NOR	Norwegen
NZL	Neuseeland
POL	Polen
PRT	Portugal
ROM	Rumänien
RUS	Russland
SWE	Schweden
UK	Großbritannien
USA	Vereinigte Staaten von Amerika

1. Einleitung

Es ist unumstritten, dass höhere Bildung mit besseren ökonomischen, sozialen und kulturellen Verwirklichungsmöglichkeiten einhergeht. Aufgrund dieser wichtigen Bedeutung unterliegt die Art und Weise, wie im Bildungssystem Wissensbestände vermittelt und Berechtigungen vergeben werden, einer kritischen Beobachtung. Seit den 1960er Jahren beschäftigt sich die deutsche Bildungssoziologie intensiv und kontinuierlich mit der Beschreibung und Erklärung ungleicher Bildungschancen. Obwohl mit der Bildungsexpansion¹ die Hoffnung auf eine Egalisierung der sozial bedingten Bildungschancen verbunden war, deutet die Mehrzahl der aktuellen empirischen Befunde auf eine nach wie vor enge Kopplung der Bildungskarriere an die Sozialschicht hin.² Dieses Ergebnis ist nicht spezifisch für das deutsche Bildungssystem, denn auch in anderen entwickelten Ländern werden eher stabile Ungleichheitsmuster in den sozial bedingten Bildungschancen diagnostiziert (vgl. Blossfeld/Shavit 1993: 12ff.). Einen neuen Impuls bekam die Debatte über Chancengleichheit im Jahr 2001 durch den „PISA-Schock“. Die Ergebnisse des internationalen Leistungsvergleichs attestierten dem deutschen Bildungssystem nicht nur ein mittleres Niveau, sondern auch ein im Vergleich hohes Maß an sozialer Selektivität (vgl. Baumert et al. 2001). In den Bildungssystemen der PISA-Teilnehmerstaaten, dies zeigen die Befunde in überraschender Deutlichkeit, hängt das Fähigkeitsniveau am Ende der Pflichtschulzeit in sehr unterschiedlichen Ausmaßen vom sozialen Hintergrund ab.

Der vorliegende Aufsatz³ versucht, die Ursachen dieser Länderunterschiede zu identifizieren. Dazu wird erst für 36 Länder berechnet, wie eng das Leistungsniveau mit der sozialen Herkunft variiert. Daran schließt sich die Frage an, worauf die Unterschiede im internationalen Vergleich zurückzuführen sind, wobei eine mögliche Antwort in den Strukturmerkmalen der einzelnen Bildungssysteme gesucht wird. Als relevante Merkmale der Bildungsstruktur werden Ausmaß, Alter sowie Art und Weise von Differenzierungsmaßnahmen untersucht sowie die Bedeutung von Privatschulen dargestellt. Ob die Unterschiede in den Bildungsstrukturen zur Erklärung von Länderunterschieden in der sozialen Chancengleichheit sinnvoll herangezogen werden können, wird empirisch mit einer pfadanalytischen Modellierung geprüft. Abschließend werden die untersuchten Bildungssysteme gemäß ihrer institutionellen Struktur in einander ähnlichen Gruppen zusammengefasst. Die Gruppierung und die Effekte, die mit diesen Strukturtypen assoziiert sind, werden exemplarisch an den Ländern Finnland, Großbritannien, Frankreich, Österreich und Deutschland dargestellt.

2. Zur Korrelation zwischen Bildungsniveau und sozialer Herkunft

2.1. Die mikrosoziologische Perspektive

Bildung ist in modernen Gesellschaften ungleich verteilt. Dies gilt sowohl für formale Bildungszertifikate als auch für gelerntes Wissen sowie angeeignete Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese Ungleichheiten entstehen nicht zufällig, sondern stehen in einem systematischen Zusammenhang mit der

¹ Es kam im Zeitraum von 1970 bis 2001 zu einer Verdopplung der Abiturientenzahlen von 12,5 Prozent auf 24,3 Prozent. Vgl.: http://www.kmk.org/statist/bwk_daten_2002.pdf (letzter Zugriff am 14.06.2006).

² Der aktuelle Forschungsstand wird u.a. zusammengefasst in den Beiträgen von Baumert/Watermann/Schümer (2003: 47ff.), Allmendinger/Aisenbrey (2002: 44ff.), Hradil (1999: 157ff.) sowie Müller (1998: 88ff.).

³ Hierbei handelt es sich in weiten Teilen um eine Kurzfassung meiner Magisterarbeit „Bildungsstrukturen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit – ein internationaler empirischer Vergleich“, die im Sommersemester 2006 an der Universität Potsdam vorgelegt wurde.

Schichtung der Gesellschaft. Erklärungen für unterschiedliche Bildungserfolge sozialer Gruppen setzen üblicherweise zuerst in der sozialen Mikrostruktur an: den Familien und ihren Lebensbedingungen. Heranwachsende, so die zentrale Aussage, finden in ihren Elternhäusern unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen für ihre kognitive und emotionale Entwicklung vor. Die Art und Weise wie Kinder sozialisiert und durch ihre Umwelt angeregt werden, variiert zwischen sozialen Milieus, steht aber gleichzeitig in einem Zusammenhang mit der Bildungskarriere. Kersting (2000) spricht in diesem Kontext von einem „unfairen Sozialschicksal“. Den Begriff hält er für treffend, da kein Individuum die Bedingungen seines Aufwachsens kontrollieren könne, die daraus entstehenden Wirkungen aber durchaus das ganze spätere Leben prägen können. So findet der eine „in seiner Familie die beste Ausgangssituation vor; einer behüteten Kindheit folgt eine erfolgreiche Karriere. Der andere ist zeitlebens von den Narben der sozialen Verwahrlosung gezeichnet und kommt keinen Schritt voran“ (ebd.: 66).

2.2. Die Ungleichheit familiärer Lebenswelten

Bourdieu (u.a. 1971, 1982, 2001) und Grundmann (1998, 2003) gehen in ihren Theorien davon aus, dass der Zusammenhang zwischen Sozialisationskontext und Bildungskarriere primär auf einer kulturell-symbolischen Ebene hergestellt wird. Durch die Familie erfolgt ein milieuspezifischer Wissens- und Kulturtransfer, der auch als Grundlage für schulische Bildungsprozesse anzusehen ist. In den Beiträgen von Grundmann (1998, 2003) wird als wichtigster sozialisierender Mechanismus der Anregungsgehalt der familiären Lebensumwelt benannt. Als anregend für die geistig-seelische Entwicklung des Kindes werden vor allem bestimmte Formen der sprachlichen Kommunikation und der Interaktion zwischen Eltern und Kind herausgestellt. Als der Entwicklung förderlich wird das Kommunizieren in einer von Vertrauen geprägten Atmosphäre angesehen, die Offenheit und Ehrlichkeit zulässt und auf kritisierende und entmutigende Kommunikationsakte, die Abwehr- und Rückzugsverhalten auslösen, verzichtet. Ebenfalls positiv werden Interaktionen in der Eltern–Kind–Beziehung bewertet, die sich als reziprok beschreiben lassen, auf Selbstbestimmung und Autonomie des Kindes ausgerichtet sind und weniger auf autoritäre Kontrolle und Konformität abzielen. Durch reziproke Beziehungserfahrungen erkennt sich der Heranwachsende eher als ein aktiver Gestalter seiner Umwelt, entwickelt ein größeres Vertrauen zu den eigenen Fähigkeiten und lernt sozial kompetente Umgangsformen. Durch diese Eigenschaften wird er sich später im schulischen Kontext besser zu recht finden und sich als „Subjekt“ und nicht als „Objekt“ des Bildungsprozesses erleben (vgl. Grundmann et al. 2003: 29ff.). Zudem prägt das soziale Milieu auch direkt die Einstellung zur Bildung und bestimmt z.B., ob die Schule als „notwendiges Übel“ oder als „Vehikel des sozialen Aufstiegs“ betrachtet wird.⁴ Wenn eine Bildungssoziologie ihrem Forschungsstand gerecht werden will, muss sie die familiäre Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler präzise zur Kenntnis nehmen.

Nach Bourdieu (u.a. 1982, 2001) sind es die sozialschichtspezifischen Zugriffsmöglichkeiten auf ökonomisches, soziales und insbesondere kulturelles Kapital, die den „spezifischen Profit“ bestimmen, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen auf dem schulischen Markt erlangen können (vgl. Bourdieu 2001: 112). Kulturelles Kapital kann als inkorporiertes Wissen, als objektivierte Kulturgüter

⁴ Die erste Einstellung – Schule als „notwendiges Übel“ – ist demnach für das „Traditionslose Arbeitermilieu“ typisch, während das „Aufstiegsmilieu“ eher die zweite Ansicht vertritt (vgl. Grundmann et al. 2003: 37).

und als institutionalisierte Bildungstitel vorkommen. Als inkorporiertes Wissen ist kulturelles Kapital verinnerlicht und damit an eine bestimmte Person gebunden. Wer über verinnerlichte Bildung verfügen möchte, muss Lernzeit investieren und persönlich involviert sein. Gleichzeitig ist die Güte, Leichtigkeit und Schnelligkeit in der Kenntnissen und Fähigkeiten verinnerlicht werden können, in erster Linie davon abhängig, wie vertraut eine Person mit Formen und Modi der Wissensaneignung ist. In Familien mit großem Kulturkapital ist die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich auch eine Zeit, in der Wissen und Fähigkeiten akkumuliert werden. Dieser Startvorteil lässt sich im Schulsystem noch weiter ausbauen (vgl. ebd.: 113ff.). Neben das verinnerlichte Kulturkapital stellt Bourdieu die objektivierten Kulturgüter, z.B. Schriften, Gemälde oder Instrumente. Diese Güter sind materiell übertragbar, ihre symbolische Aneignung fordert und fördert aber wiederum kulturelle Fähigkeiten. Es sind inkorporierte Fähigkeiten nötig, damit ein Buch nicht nur Besitz ist, sondern damit auch ein Gebrauchs- und Genusswert erzielt werden kann. Nur unter Einsatz von Wissen und Fähigkeiten lassen sich materielle Kulturgüter für bestimmte Zwecke dienstbar machen (vgl. ebd.: 117f.). Eine dritte Form des Kulturkapitals sind institutionalisierte Bildungstitel. Bildungstitel sind offiziell anerkannte Nachweise kultureller Kompetenz. Sie lassen sich miteinander vergleichen, als höher oder niedriger einstufen und sie sind eng mit ökonomischen Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt verbunden. Die Konvertierung kulturellen Kapitals in ökonomische Vorteile erscheint bei institutionalisierten Bildungszertifikaten besonders offensichtlich. Die materiellen und symbolischen Profite, die ein schulischer Titel einbringt, hängen primär von dessen Niveau und Seltenheitswert ab (vgl. ebd. 118f.).

Wissen, Bildungstitel und Kulturgüter sind ungleich auf soziale Schichten verteilt und damit auch die Entwicklungsbedingungen für die nächste Generation. Wer in einem bildungsfernen und kapitalarmen Milieu aufwächst, ist mit einem Startnachteil belastet, der sich im Laufe der Bildungskarriere kaum kompensieren lässt. Die Schule setzt auf Umgangsformen der „legitimen Kultur“ auf, die schon bei Schuleintritt vorhanden sein sollen. Dazu gehören bestimmte Grundfähigkeiten, z.B. die Fähigkeit sich auszudrücken, zuzuhören und zu folgen, aber auch die Lernwilligkeit und das Lerninteresse (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 39ff.). Entsprechend werden in der Schule die Kinder besser gefördert, die bereits mit einem homologen Habitus in die Bildungsinstitutionen eintreten (vgl. Liebau 1987: 85ff.). Über den kulturellen Familienhintergrund werden die qualitativen Motivations- und Orientierungsvoraussetzungen vermittelt, die konstitutiv für ein erfolgreiches Durchlaufen der Bildungsinstitutionen sind. Bourdieu und Passeron (1971) sprechen vom Wissen ersten und zweiten Grades: Schulunterricht, das Wissen zweiten Grades, baut auf Grundfähigkeiten auf, dem Wissen ersten Grades, die vorher schon in der Familie angeeignet werden müssen. Kinder aus bildungsnahen Familien besitzen bei Schuleintritt diese Bildungsgrundqualifikationen; ihnen fällt das Lernen leicht. Kinder aus bildungsfernen Milieus benötigen jedoch zusätzlich zeitliche und motivationale Unterstützung, um ihre Lern- und Arbeitsbarrieren abzubauen. Die Primärerziehung in der Familie fungiert, wenn sie eine Nähe oder einen Abstand zu den Erfordernissen der Schule aufbaut, „entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muss“ (Bourdieu 2001: 114).

Die kognitiven und motivationalen Unterschiede bei Schuleintritt schreiben sich nach dieser Sicht über die gesamte Bildungskarriere fort. Entsprechend würden sich in Bildungssystemen die bestehenden sozialen Ungleichheiten systematisch reproduzieren, weil im Laufe der Schulkarriere die leistungsstarken Schüler den leistungsschwachen Schülern immer weiter davon eilten.

2.3. Bildungskarrieren als Ergebnisse rationaler Entscheidungen

Die sozialen Unterschiede in der Bildungskarriere können auch durch Entscheidungen, die Schüler oder deren Eltern an bestimmten „Gelenkstellen“ des Bildungssystems treffen, zu Stande kommen. Zur Analyse dieser Entscheidungsprozesse eignet sich das „Rational Choice“-Paradigma, das die Akteure als kalkulierende Nutzenmaximierer konstruiert. Rationale Akteure würden ihre Bildungsentscheidungen so treffen, dass sie ihnen nützen. Eine Entscheidung wird dann als rational bezeichnet, wenn ein Akteur sorgfältig die Kosten und Nutzen unterschiedlicher Handlungsalternativen abwägt und sich dann für die Handlung entscheidet, für die er die günstigsten Konsequenzen antizipiert.

Ausbildungszeit ist teuer, denn jede Form von Ausbildung, die über die bildungspolitisch geforderte Pflichtschulzeit hinaus führt, bedeutet für die sich weiterbildende Person einen Verdienstausschlag. Wer seine Zeit in Bildungsinstitutionen verbringt, obwohl er auch arbeiten könnte, verzichtet aktuell auf materielle Erträge. Hinzu kommen möglicherweise sogar direkte Kosten für eine bestimmte Aus- oder Weiterbildung, z.B. Schulgelder oder Studiengebühren. Von Boudon (1974) stammt der Hinweis, dass gleich hohe Bildungskosten die Familien je nach ihrer Einkommenshöhe unterschiedlich stark belasten und in Familien mit niedrigem Einkommen schwerer wiegen. Ein langer und kostenpflichtiger Bildungsweg kann also für einen Akteur ohne materielle Mittel schlicht nicht finanzierbar sein, auch wenn dieser erkennt, dass der erfolgreiche Abschluss dieser Ausbildung eine hohe Rendite in Form von zusätzlichem Einkommen mitbringt. Das Kalkül der Bildungskosten wird noch durch eine weitere Überlegung ergänzt: es muss die Wahrscheinlichkeit geschätzt werden, mit der ein möglicher Bildungsweg auch erfolgreich absolviert werden kann. Werden die Anforderungen eines bestimmten Ausbildungsgangs, verglichen mit den eigenen Fähigkeiten, als zu hoch eingeschätzt, wäre angesichts dieser geringen Erfolgsaussichten die Wahl des Bildungsgangs irrational. Ditton (2004) merkt dazu pointiert an: „Ebenso wie im ökonomischen Bereich nur diejenigen Geld ausgeben können, die Geld haben, kann auf dem Bildungsmarkt nur in Bildungstitel investieren, wer die entsprechenden Leistungsbedingungen erfüllt“ (ebd.: 259).

Entscheidungen über Bildungswege sollten demnach mit dem ökonomischen Hintergrund und der Leistungsfähigkeit der Akteure variieren. Breen und Goldthorpe (1997) entwickelten dazu ein Entscheidungsmodell, das den Nutzen einer Bildungsinvestition nicht nur monetär bemisst, sondern zudem auch in Kategorien der sozialen Zugehörigkeit angibt. So kalkulieren die Akteure in einem ersten Schritt die monetären Kosten eines bestimmten Bildungsweges sowie ihre Erfolgsaussichten, diesen Weg erfolgreich zu Ende zu führen. In einem zweiten Schritt kommt das dominante Motiv des Stuserhalts zum Tragen, d.h. es wird definitiv eine Handlungsalternative gewählt, mit der die aktuelle Position im sozialen Statusgefüge mindestens erhalten werden kann (vgl. ebd. 279ff.). Familien aus der Oberschicht wählen höhere Bildungswege also nicht nur deshalb, weil sie sich diese leisten können, sondern vor allem, weil sie diese Bildungsabschlüsse benötigen, um ihre soziale Stellung zu halten. Der Wunsch nach Stuserhalt erscheint als treibende Kraft im Bildungskalkül: Wenn der Bildungsweg so weit fortgeschritten ist, dass die soziale Herkunftsposition gesichert oder verbessert wurde, dann verlischt auch die Motivation zum Lernen bzw. Weiterlernen.

Apel (1993) betont die Unsicherheit, unter der diese Entscheidungskalküle ablaufen. Demnach ist die höhere Bildung ein wirtschaftliches Wagnis in dreierlei Hinsicht: Es ist fraglich, ob der angestrebte Bildungstitel erreicht wird und wenn er erreicht wird, ob er sich wirtschaftlich „rechnet“. Und drittens

kann es vorkommen, dass sich während der Ausbildung die Präferenzen des Lernenden hin zu ganz anderen Bildungs- und Berufsinhalten verschieben (vgl. ebd.: 72ff.). Angesichts dieser Risiken entpuppt sich ein großes Kapitalvolumen im Hintergrund als Toleranzspielraum gegenüber Umwegen, Fehlschlägen und Experimentierphasen. Ohne ökonomische Kapitalreserven im Hintergrund werden Entscheidungen eher defensiv und risikoaversiv ausfallen. Der Lernende wird zu einem raschen Abschluss seiner Ausbildung gedrängt, er wird zu praktischen und konkreten Inhalten neigen und keine Bildungswege einschlagen, deren Erträge nur vage bestimmbar sind (vgl. ebd.).

Da höhere Schulformen mit längeren Ausbildungszeiten verbunden sind und in der Regel zu Abschlüssen führen, die auf ein Hochschulstudium vorbereiten, sollten sie in höherem Maß von Schülern besucht werden, deren Familien diese längeren Bildungszeiten auch finanziell unterstützen können. Umgekehrt sollte mit der Knappheit der materiellen Mittel die Wahrscheinlichkeit für die Wahl einer länger dauernden und in ein Studium einmündenden Schulkarriere sinken. Empirisch konnte Jürgens (1989) nachweisen, dass Oberschichteltern in Deutschland etwa doppelt so häufig von einer Schullaufbahnpflichtung abweichen wie Unterschichteltern. Selbst wenn der Erfolg auf dem Gymnasium von pädagogischer Seite als fraglich erscheint, wird der höhere Bildungsgang von der Oberschicht bewusst angestrebt. Dies lässt sich zum einen mit dem Aspekt des Stuserhalts erklären, zeigt aber auch eine höhere Bereitschaft, Unsicherheit in Kauf zu nehmen. Sollte nämlich der angestrebte Abschluss nicht erreicht werden, wäre die längere Verweildauer in der Schule ein wirtschaftlicher Kostenpunkt. Hillmert und Jacob (2002) konnten zeigen, dass sich leistungsstarke Abiturienten aus einkommensschwächeren Familien eher für eine Berufsausbildung als für ein Studium entscheiden. Sie begründen diesen Effekt damit, dass sich ohne finanzielle Absicherung eine Bildungsinvestition in kürzerer Zeit wieder amortisieren muss und dies wird in Deutschland eher durch die Wahl einer Berufsausbildung erreicht. Der deutschen Hochschule gehen leistungsstarke Abiturienten aus „gebildeten, aber armen Familien“ verloren (vgl. ebd.: 23f.).

3. Daten und Operationalisierung

Zunächst gilt es, die Frage zu beantworten, wie stark der Kompetenzerwerb in verschiedenen Bildungssystemen an die soziale Herkunft gebunden ist. Um diese Frage zu beantworten, wird auf die Daten der PISA–Untersuchung des Jahres 2000 zurückgegriffen.⁵ Durch die von der OECD koordinierten Studien wurden internationale Vergleichsdaten zur Performanz der Bildungssysteme in sehr guter Qualität gewonnen. Zielpopulation für die PISA–Studien sind die 15jährigen Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Land. Im Fokus der 2000er Untersuchung stand die Lesekompetenz, verstanden als „Fähigkeit geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Prenzel et al. 2004: 20).

Der Datensatz wurde vorab um sieben Länder (Argentinien, Brasilien, Chile, Indonesien, Mexiko, Peru und Thailand) reduziert, die sich vom Rest der Teilnehmerstaaten in grundsätzlichen Merkmalen

⁵ Benutzt wurde das PISA 2000 *Public Use Data File*. Der Datensatz ist im Internet frei verfügbar, unter: http://pisaweb.acer.edu.au/oced/oced_pisa_data.html (letzter Zugriff am 19.06.2006).

unterscheiden.⁶ Die übrigen 36 Staaten werden in die Analysen einbezogen. Der reduzierte Datensatz umfasst insgesamt 193.282 Untersuchungsfälle; pro Land entspricht dies einer durchschnittlichen Fallzahl von 5.369 Schülerinnen bzw. Schülern, die befragt und getestet wurden.

Die Schüler waren angewiesen, mehrere Testhefte mit Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen, aber auch mit nichtkontinuierlichen Texten (Diagramme, Formulare usw.) zu bearbeiten. Die Aufgaben sollten alltägliche Lesesituationen abdecken und waren nicht auf ein schulisches Curriculum ausgerichtet. Aus den Einzelaufgaben wurde für jeden Schüler ein Wert für die Lesekompetenz berechnet. Zusätzlich wurde mit Hilfe eines Schülerfragebogens eine Vielzahl an Angaben zum familiären Lebens- und Lernumfeld erhoben. Der PISA-Datensatz enthält sowohl Angaben zum Beruf und zur Bildung der Eltern als auch zur ökonomischen und kulturellen Ausstattung der häuslichen Umwelt sowie zum zwischenmenschlichen Umgang in der Familie.

In vielen klassischen Studien war es üblich, den sozialen Hintergrund mit dem Familieneinkommen, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern oder der Berufsposition des Vaters zu bestimmen. Diese Operationalisierungen implizieren jeweils, dass sich der soziale Hintergrund von Schülerinnen und Schülern jeweils mit einem einzigen Merkmal abbilden ließe. Die PISA-Daten lassen jedoch eine mehrdimensionale Operationalisierung der sozialen Herkunft zu, die nicht nur die Statusmerkmale der Eltern (z.B. Beruf und Bildungsabschluss) berücksichtigt, sondern in die auch die Lebens- und Lernbedingungen, durch die sich Elternhäuser unterscheiden, Eingang finden. Zudem ist es wahrscheinlich, dass ökonomische und kulturelle Ressourcen – beide Bestimmungsfaktoren der Bildungskarriere – nicht gleichförmig in der Gesellschaft verteilen, sondern eigenständige Dimensionen darstellen. Mit Bourdieu ließ sich plausibel begründen, dass kulturelles Kapital nicht parallel zum ökonomischen Reichtum verteilt ist, sondern vielmehr eine eigenständige und eigendynamische Quelle gesellschaftlicher Reproduktion darstellt. Auch Apel (1993) meint, die Sphäre der Kultur und Bildung habe sich in der postindustriellen Gesellschaft vom „Primat des Geldes“ abgekoppelt, so dass Statusinkonsistenzen zwischen Bildungs- und ökonomischen Ressourcen heute nicht mehr die Ausnahmen, sondern eher die gesellschaftlichen Normalfälle seien (ebd.: 89).

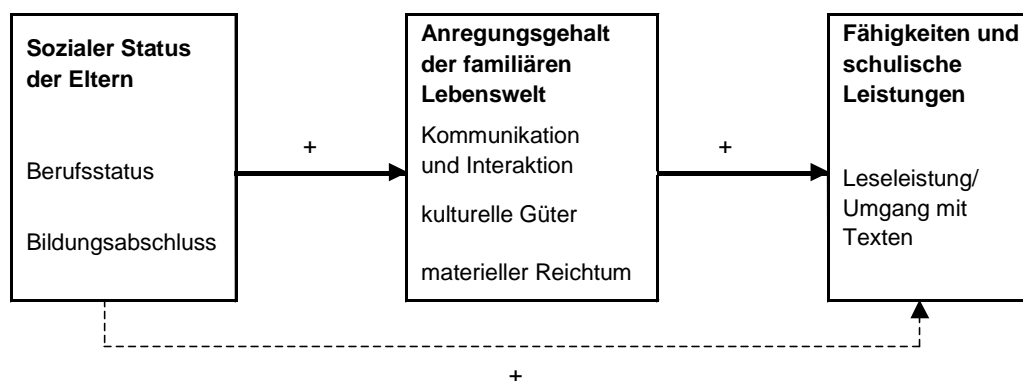
Prenzel et al. (2004) fassten in ihrer Publikation zur PISA-Studie 2003 ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen sowie Berufsprestige und Bildungsstand der Eltern zu einem einzigen Wert, dem *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS), zusammen (vgl. ebd.: 239ff.). In diesem ESCS-Index steckte die gesamte soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Allerdings hat diese Vorgehensweise auch Nachteile, denn die analytische Tiefe, die durch Bourdieus Kapitaltheorie

⁶ Diese Abweichung im Entwicklungsniveau lässt sich mit einer Vielzahl von Kriterien veranschaulichen, z.B. dem BIP pro Kopf oder den Bildungsausgaben pro Schüler. Neben diesen beiden Indikatoren wurden die Länder aber vor allem auf der Grundlage der folgenden Überlegung ausgeschlossen: Mit den PISA-Daten wird auf die Gesamtheit der 15jährigen generalisiert, *die sich im Schulsystem befinden*. Wenn sich ein relevanter Anteil dieser Altersgruppe gar nicht mehr im Schulsystem befindet, stellt ein auf PISA-Basis ermittelter Länderwert keine sinnvolle Schätzung für das Wissensniveau *aller* 15jährigen dar. Würde in einem hypothetischen Fall die Hälfte der 15jährigen eines Landes das Schulsystem besuchen und sich durch hervorragende Leistungen auszeichnen, dann würde die Studie diesem Land ein gutes Bildungssystem attestieren. Und dies geschähe natürlich auch dann, wenn die andere Hälfte der 15jährigen überhaupt keine Schulbildung erhielt und weder Rechnen, Schreiben oder Lesen könnte. Um Verzerrungen dieser Art auszuschließen, wurden nur Länder untersucht, in denen die Population der *15jährigen* und die Population der *15jährigen Schüler* relativ deckungsgleich sind. Die Schulbesuchsquoten der 15jährigen variieren in den Teilnehmerländern beträchtlich; während in den meisten westlichen Gesellschaften mehr als 95 Prozent der 15jährigen eine Schule besuchen, sind es z.B. in Brasilien nur 53 Prozent oder in Mexiko nur 52 Prozent (eigene Berechnung nach Adams 2002: 135).

erschlossen werden kann, wird verschenkt. Der ESCS-Index wäre nur angemessen, wenn von einer eindimensionalen Verteilung der ökonomischen und der kulturellen Ressourcen in der Gesellschaft ausgegangen würde. In entwickelten Gesellschaften, so jedoch die hier vertretene Hypothese, stellen Besitz- und Bildungsgüter sowie soziale Praktiken eigenständige Dimensionen dar, die unabhängig voneinander das Leistungsniveau prägen. Dies würde bedeuten, dass die soziale Herkunft erst mit einem mehrdimensionalen Messmodell angemessen erfasst werden kann.

Zudem zeigt eine Meta-Analyse von Sirin (2005), dass die Zugriffsmöglichkeiten auf häusliche Ressourcen und Güter (Bücher, Computer usw.) in einem sehr engen Zusammenhang zu schulischen Performanzindikatoren stehen, während die „klassischen“ Operationalisierungen der sozialen Herkunft als Bildungsabschluss, Berufsstatus oder Einkommen der Eltern schwächer mit der Schulleistung korrelieren. Nach diesen Befunden lässt sich vermuten, dass es originär die familiären Lebenswelten mit all ihren sozialen, kulturellen und ökonomischen Facetten sind, durch die sich die Entwicklungsbedingungen der Kinder unterscheiden. Eine Messung des Familienhintergrunds in Form von Ressourcen und Umgangsformen stellt im Vergleich mit den beschriebenen Elternmerkmalen (Beruf, Bildung und Einkommen) eine viel „dichtere“ Messung der Herkunftsbedingungen dar. Die vermuteten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Leistung illustriert Abbildung 1.

Abbildung 1: Schema zur Kopplung von Sozialschicht und Bildungserfolg



Quelle: Eigene Darstellung.

Für die dimensionale Analyse wurden die einzelnen Variablen in eine Hauptkomponentenanalyse einbezogen. Deren Ziel ist es, ähnliche bzw. „bündelungsfähige“ Variablen empirisch zu bestimmen und damit die unübersichtliche Struktur der Ausgangsdaten auf möglichst wenige „Variablenbündel“, eben die Hauptkomponenten, zu reduzieren. Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse⁷ zeigen eine vierdimensionale Struktur, d.h. die Daten lassen sich gut auf vier unabhängige Faktoren reduzieren. Diese Hauptkomponenten können inhaltlich als „materieller Reichtum“, „Kulturgüter“, „kulturelle Aktivitäten“ und „Kommunikationsformen“ beschrieben werden (vgl. Tab. 1).⁸

Inhaltlich bestätigen die Ergebnisse die formulierte Hypothese: Herkunftsbezogene Ungleichheiten müssen in mehreren Dimensionen betrachtet werden. Selbst die dichotome Unterteilung von ökonomi-

⁷ Für die Analyse wurde das Kaiser-Kriterium verwendet, wonach nur Faktoren mit Eigenwerten größer Eins extrahiert werden. Die Eigenwerte werden berechnet als Summe der quadrierten Faktorladungen eines Faktors über alle Variablen hinweg (vgl. Backhaus et al. 2003: 295). Des Weiteren wurde zur besseren Interpretierbarkeit der Faktorladungen eine rechtwinklige Varimax-Rotation durchgeführt.

⁸ Die vier extrahierten Faktoren repräsentieren 53 Prozent der Varianzen der Ausgangsvariablen. Angesichts der übersichtlichen Struktur, die dadurch gewonnen wurde, ist dies jedoch vergleichsweise ein sehr guter Wert.

schen und kulturellen Ressourcen erscheint unterkomplex. Die Merkmale der bürgerlichen Hochkultur unterscheiden sich von alltäglichen Praktiken der Kommunikation und Interaktion. Selbst kultureller Besitz in Form von klassischer Literatur, Lyrik und Büchern kann nach dieser Vorgehensweise von kulturellen Aktivitäten, z.B. Besuche in Museen, Theatern, der Oper etc., unterschieden werden.⁹

Tabelle 1: Dimensionen der familiären Lebenswelt – Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse

Hauptkomponentenanalyse - Rotierte Komponentenmatrix				
	"materieller Reichtum"	"Kommunikationsformen"	"kulturelle Aktivitäten"	"Kulturgüter"
Vorhandensein von klassischer Literatur	-0,07	0,15	0,14	0,79
Vorhandensein von Gedichtbänden	-0,07	0,09	0,13	0,79
Anzahl der Bücher	0,29	0,06	0,12	0,62
Besuch von Oper, Ballet oder klassischen Konzerten	0,04	0,01	0,75	0,08
Theaterbesuche	0,00	0,07	0,76	0,10
Besuche in Museen oder Kunstgalerien	0,02	0,16	0,70	0,19
Gespräche mit polit. oder gesellschaftl. Inhalten	0,13	0,57	0,27	0,14
Gespräche über Bücher oder Filme	-0,03	0,69	0,20	0,12
Zusammen am Tisch essen	0,01	0,61	-0,10	0,01
Einfach miteinander reden	-0,05	0,74	0,02	0,07
Anzahl der Computer	0,68	-0,01	0,02	0,09
Anzahl der Autos	0,72	-0,01	-0,04	-0,04
Anzahl der Badezimmer	0,71	0,02	0,07	0,06
Vorhandensein eines Geschirrspülers	0,71	0,02	0,02	-0,03

Quelle: PISA Public Use Data File (2000). Eigene Berechnung und Darstellung.

Es lässt sich nun sagen, dass in allen entwickelten Gesellschaften familiäre Umfelder nur durch mehrdimensionale Messmodelle angemessen zu beschreiben sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder aus privilegierten Sozialschichten deshalb bessere Schulleistungen vollbringen, weil mit der

⁹ Die Struktur von Hauptkomponenten wurde unter Einschluss aller Untersuchungsfälle der 36 Länder gewonnen. Implizit wird also davon ausgegangen, dass die Faktorstruktur für alle entwickelten Länder gleichermaßen gut passt. Zur Überprüfung dieser Annahme wurde die Hauptkomponentenanalyse für jedes Land einzeln berechnet. Die Resultate bestätigen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die extrahierte Variablenstruktur. In 33 von 36 Ländern werden vier Hauptkomponenten extrahiert, lediglich für Belgien und die USA werden kulturelle Besitztümer und kulturelle Aktivitäten als eine Dimension behandelt und für Hongkong wird eine Struktur mit fünf Hauptkomponenten ausgewiesen. Die vierte mögliche Hauptkomponente wurde in Belgien und in den USA mit einem Eigenwert von 0,99 nicht mehr extrahiert. In Hongkong wird das Vorhandensein eines Geschirrspülers als eigenständige Dimension ausgewiesen und nicht unter die Komponente „materieller Reichtum“ subsumiert. Was die Ladungen der einzelnen Variablen auf die vier Faktoren angeht, gibt es natürlich einige Differenzen zwischen den Ländern. Allerdings führen diese Differenzen nur in sechs Staaten dazu, dass eine Variable nicht auf den Faktor am stärksten lädt, der ihr in Tabelle 1 zugewiesen wurde.

gehobenen Schichtzugehörigkeit spezifische Lebens- und Lernbedingungen einhergehen, die kognitiv mehr fördern, anregen und unterstützen. Die vielfach berichtete Korrelation zwischen dem Berufsstatus des Vaters und dem Leistungsniveau der Kinder wird insbesondere dann plausibel, wenn mehrere Mediatorvariablen hinzugedacht werden, die den Zusammenhang vermitteln. Ausgehend von den Ergebnissen der Faktorenanalyse können hierbei vier eigenständige Einflüsse – materieller Reichtum, Kulturgüter, kulturelle Aktivitäten und Kommunikationsformen – unterschieden werden.

Nun muss natürlich gezeigt werden, dass von diesen vier Komponenten bzw. auch vom Bildungsabschluss sowie dem Beruf der Eltern tatsächlich eine Wirkung auf die Fähigkeiten und schulischen Leistungen der Kinder ausgeht. Ausgehend von den Ergebnissen der Faktorenanalyse wurden dazu vier additive Indizes berechnet, die diejenigen Variablen zusammenfassen, die jeweils die gleiche Dimension abbilden (vgl. Abb. 2).¹⁰

Abbildung 2: Indexbildung zur familiären Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern

<p>Index der Kulturgüter</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Anzahl der Bücher im Elternhaus • das Vorhandensein von klassischer Literatur im Elternhaus • das Vorhandensein von Gedichtbänden im Elternhaus <p>Index der Kommunikationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Häufigkeit, mit der zu Hause über Bücher oder Filme diskutiert wird • die Häufigkeit, mit der zu Hause politische oder gesellschaftliche Themen diskutiert werden • die Häufigkeit, mit der zusammen das Abendessen eingenommen wird • die Häufigkeit, mit der einfach Zeit mit Erzählen und Diskutieren verbracht wird 	<p>Index der kulturellen Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Museumsbesuche im vergangenen Jahr • Anzahl der Theaterbesuche im vergangenen Jahr • Anzahl der Besuche von Oper, Ballett oder klassischen Konzerten im vergangenen Jahr <p>Index des materiellen Wohlstands</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Anzahl der vorhandenen Autos • die Anzahl der vorhandenen Personalcomputer • die Anzahl der vorhandenen Badezimmer • das Vorhandensein eines Geschirrspülers
---	--

Quelle: Eigene Darstellung.

Das Bildungsniveau der Eltern wurde mit den Niveaustufen der *International Standard Classification of Education* (ISCED, vgl. UNESCO 2006) gemessen. Der Berufsstatus der Eltern wurde in den PISA-Daten als *International Socio-Economic Index* (ISEI, vgl. Ganzeboom et al. 1992) erhoben.¹¹ Für beide Variablen gilt, dass die Angaben der beiden Elternteile nicht verrechnet werden, sondern dass der jeweils höhere Wert Verwendung findet.

¹⁰ Die interne Konsistenz der Indizes liegt in den meisten Ländern bei $\alpha > 0,60$. Wird berücksichtigt, dass die Skalen nur aus drei oder vier Einzelitems bestehen, so liegen diese Ergebnisse im befriedigenden Bereich. Lediglich die Reliabilität des Index „Materieller Reichtum“ verzeichnet etwas ungünstigere α -Werte um 0,50.

¹¹ Ganzeboom et al. gehen davon aus, dass jede berufliche Tätigkeit an einen bestimmten Bildungsgrad gekoppelt ist und gleichzeitig zu einem bestimmten Einkommensniveau führt. Sie ordnen die Berufsklassen auf einer linearen Skala so an, dass sich in einem pfdanalytischen Modell der indirekte Effekt der Bildung auf das Einkommen maximiert und gleichzeitig der direkte Effekt minimiert. Mit der Berechnung des beruflichen Status wurde also versucht, dem Kausalmodell der intervenierenden Variable nahe zu kommen, bei dem die Korrelation zweier Variablen (hier: Bildung und Einkommen) komplett auf den vermittelnden Einfluss einer Drittvariable (hier: Beruf) zurückzuführen ist (vgl. Holtmann 2005: 29). Diese ISEI-Werte sind auf einen Wertebereich von 16 bis 90 normiert. Der höchste Wert dieser Berufsstatus-Skala entspricht dem Beruf eines Richters, der niedrigste Wert steht für Hilfsarbeiter in der Landwirtschaft und der Fischerei sowie für Reinigungs- und Hilfskräfte im Haushalt. Für Kurzdarstellungen der Indexkonstruktion vgl. u.a. Hoffmeyer-Zlotnik (1993), Schimpl-Neimanns (2004). Eine Umrechnungstabelle von ISCO- zu ISEI-Werten existiert auf: http://www.gesis.org/dauerbeobachtung/gml/Service/Mikrodaten-Tools/isei/isco_isei.pdf (letzter Zugriff am 02.05.2006).

4. Soziale Chancengleichheit im Kompetenzerwerb – der Ländervergleich

Die bivariaten Beziehungen zwischen den sechs Merkmalen der sozialen Herkunft und der Leseleistung zeigen für jedes der 36 Länder, dass alle gebildeten Indizes mit der Leistungsfähigkeit, hier gemessen als Lesekompetenz, in einem substanziellen Zusammenhang stehen (vgl. Anhang, Tab. A1). Dabei stehen die Kulturgüter ($r = 0,33$) und die Kommunikationsformen ($r = 0,28$) durchschnittlich in einer engeren Beziehung zur Leseleistung als die kulturellen Aktivitäten ($r = 0,21$) und der materielle Reichtum ($r = 0,15$). Die Statusmerkmale der Eltern sind ebenfalls mit der Leistung assoziiert: Die mittlere Korrelation liegt bei $r = 0,26$ für den Bildungsabschluss bzw. bei $r = 0,31$ für den Berufsstatus.

Da jedoch auch die Erklärungsvariablen miteinander konfundiert sind, ist es angemessen, alle Prädiktoren gemeinsam in ein lineares Regressionsmodell einzubeziehen. Dabei werden in einem ersten Schritt die vier Indizes zur familiären Lebenswelt in das Modell integriert. Von diesen vier Variablen kann am ehesten angenommen werden, dass sie in einem direkten Kausalzusammenhang zur Leistungsfähigkeit stehen. In der zweiten Stufe wird der Berufsstatus und der höchste Bildungsabschluss der Eltern hinzugefügt. Der bivariate Effekt dieser beiden Elternmerkmale sollte unter Kontrolle der vier Indexwerte, wenn überhaupt, so nur sehr abgeschwächt sichtbar werden. Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse dieser stufenweisen Regressionsanalyse für die einzelnen Länder. Dargestellt sind zum einen die Modellgüten (R^2) der zwei Regressionsmodelle, die ausdrücken, welcher Varianzanteil in der Lesekompetenz durch alle vier (Modell 1) bzw. sechs Prädiktoren (Modell 2) gemeinsam erklärt werden kann. Ebenso ist die Erklärungskraft dokumentiert, die das zweite Modell gegenüber dem ersten Modell zusätzlich besitzt. Die β -Koeffizienten beschreiben schließlich die eigenständigen Effekte jedes Prädiktors im zweiten Modell. Die Anordnung der Länder erfolgte nach abnehmender Modellgüte im Modell 2.¹²

Es wird sehr deutlich, dass die Modellgüte (R^2) zwischen den Ländern erheblich variiert. Die erklärten Varianzanteile in der Leseleistung klaffen schon im ersten Regressionsmodell auseinander und diese Spreizung wird durch Hinzunahme der Berufs- und Bildungsvariablen nochmals verstärkt. Alle sechs Prädiktoren zusammen klären in Ungarn 33 Prozent der Leistungsvarianz im Lesen auf, in Rumänien sind es gerade einmal 9 Prozent. Die Leseleistung wird also in Ungarn zu einem Drittel von Kriterien der sozialen Herkunft bestimmt, während die gleiche Fähigkeit im Nachbarland Rumänien nur zu einem Elftel auf den Familienhintergrund zurückgeführt werden kann. Im Durchschnitt der 36 Länder liegt die Modellgüte des zweiten Modells bei 20 Prozent. Ungeachtet der starken Streuung zwischen den Ländern wird die Leseleistung also durchschnittlich zu einem Fünftel vom Familienhintergrund bzw. der sozialen Herkunft determiniert.¹³

¹² Die Multikollinearitätsstatistiken liefern für das zweite Modell in allen Ländern unbedenkliche Ergebnisse. In Einzelfällen wird ein Toleranzwert $< 0,7$ erreicht. Den mit Abstand ungünstigsten Wert verzeichnet Polen, wo der Toleranzwert für die Bildungsvariable 0,5 annimmt. In Polen korrelieren Beruf und Bildung im Ländervergleich am engsten ($r = 0,66$). Doch selbst der polnische Wert ist nach Opp und Schmidt (1976) unbedenklich, die erst bei Werten $< 0,4$ von Multikollinearität sprechen (zitiert nach Holtmann 2005: 108).

¹³ An dieser Stelle zeigt sich auch die Überlegenheit des mehrdimensionalen Modells gegenüber einer bivariaten Betrachtung. Der Berufsstatus kann als alleiniger Prädiktor der Leseleistung im Durchschnitt aller untersuchten Länder weniger als 10 Prozent der Leistungsvarianz binden. Die Kopplung der Lesekompetenz an die soziale Herkunft wird also in der bivariaten Analyse deutlich unterschätzt.

Tabelle 2: Multiple Regressionsanalyse zur sozialen Bestimmtheit der Leseleistung

Land	Modellgüte (R ²)		Zusatz in R ² durch Beruf und Bildung	Direkte Effekte (Beta) im Modell 2					
	Modell 1 Familiäre Lebenswelt	Modell 2 plus Beruf und Bildung		Kultur-güter	Kult. Aktivitäten	Komm.-formen	Mat. Reichtum	Berufs-status	Bildgs.-abschl.
Ungarn	26,3%	32,9%	6,6	0,32	0,08	0,08	-0,04	0,18	0,17
Luxemburg	22,7%	28,7%	5,9	0,22	0,06	0,12	0,04	0,20	0,13
Bulgarien	20,8%	28,0%	7,2	0,24	0,06	0,17	-0,02	0,21	0,14
Portugal	24,1%	27,3%	3,2	0,18	0,04	0,25	0,05	0,23	-0,05
Spanien	23,3%	26,0%	2,7	0,21	0,14	0,17	-0,01	0,13	0,10
Schweiz	20,1%	25,1%	5,0	0,13	0,08	0,18	0,06	0,22	0,07
Frankreich	22,1%	24,7%	2,6	0,25	0,09	0,13	0,09	0,18	0,00
Deutschland	20,0%	24,1%	4,1	0,21	0,10	0,10	0,04	0,17	0,10
Niederlande	19,3%	23,6%	4,3	0,10	0,12	0,26	-0,05	0,21	0,05
Großbritannien	18,7%	23,2%	4,5	0,18	0,12	0,15	0,00	0,22	0,04
Dänemark	18,5%	22,9%	4,4	0,10	0,05	0,26	-0,02	0,12	0,16
Tschechien	16,5%	22,8%	6,3	0,19	0,12	0,11	-0,04	0,18	0,13
Australien	18,2%	22,1%	3,9	0,14	0,11	0,18	0,04	0,18	0,07
Albanien	16,6%	22,0%	5,5	0,20	-0,02	0,22	-0,09	0,18	0,11
Liechtenstein	19,4%	21,9%	2,6	0,16	0,06	0,22	0,11	0,12	0,09
USA	19,6%	21,9%	2,3	0,18	0,08	0,10	0,14	0,13	0,07
Polen	17,4%	21,8%	4,5	0,23	0,09	0,09	-0,09	0,15	0,12
Belgien	15,2%	19,9%	4,7	0,09	0,19	0,11	0,00	0,22	0,07
Russland	15,3%	19,1%	3,8	0,19	0,09	0,15	0,03	0,21	0,01
Griechenland	14,6%	18,9%	4,3	0,24	-0,03	0,14	0,00	0,19	0,07
Mazedonien	9,4%	18,9%	9,5	0,07	0,08	0,14	-0,11	0,21	0,18
Österreich	15,4%	18,2%	2,9	0,17	0,09	0,13	0,04	0,17	0,04
Irland	13,3%	17,8%	4,4	0,19	0,02	0,15	0,02	0,22	0,02
Norwegen	14,6%	17,0%	2,4	0,19	0,03	0,21	-0,04	0,18	-0,02
Korea	14,2%	16,9%	2,6	0,19	-0,06	0,24	-0,02	0,07	0,14
Kanada	13,0%	16,0%	3,0	0,11	0,11	0,15	0,04	0,15	0,07
Schweden	13,1%	16,0%	2,9	0,19	0,00	0,18	0,02	0,19	-0,03
Lettland	13,3%	15,8%	2,6	0,25	0,04	0,16	-0,05	0,15	0,03
Neuseeland	11,5%	15,3%	3,8	0,16	0,02	0,14	0,06	0,20	0,02
Israel	9,3%	14,7%	5,4	0,14	-0,05	0,09	0,07	0,15	0,16
Island	12,6%	14,7%	2,0	0,14	0,08	0,20	-0,10	0,11	0,06
Hongkong	11,6%	14,2%	2,5	0,10	0,07	0,23	-0,05	0,09	0,12
Italien	10,5%	13,9%	3,4	0,13	0,06	0,15	-0,01	0,17	0,06
Finnland	10,9%	12,7%	1,8	0,17	0,04	0,16	0,01	0,12	0,05
Japan	10,4%	10,7%	0,3	0,18	0,08	0,18	0,01	0,06	k.A.
Rumänien	7,1%	8,5%	1,5	0,18	-0,03	0,04	0,01	0,12	0,05
Länder-durchschnitt	16,1%	19,9%	3,9	0,18	0,06	0,16	0,00	0,17	0,07

Für Japan liegen keine Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern vor, deshalb basiert hier Modell 2 nur auf 5 Variablen.
Quelle: PISA Public Use Data File 2000. Eigene Berechnung und Darstellung.

Zusätzlich zu den vier Indizes der familiären Lebenswelt können in allen Ländern signifikante zusätzliche Erklärungsbeiträge vom höchsten Berufsstatus der Eltern bzw. vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern geleistet werden. Diese Resultate widersprechen der theoretischen Annahme, es gäbe mehrere Mediatorvariablen, die den Effekt des sozialen Status der Eltern auf die Leistungsfähigkeit vollständig vermitteln. Auch unter Kontrolle der Indizes zur familiären Lebenswelt bleiben in allen Ländern eigenständige und signifikante Effekte der Elternmerkmale erhalten. Erwartungsgemäß fallen natürlich diese bereinigten Zusammenhänge gegenüber den bivariaten Korrelationen deutlich schwächer aus. Für den Berufsstatus liegt der bereinigte Zusammenhang im Länderdurchschnitt bei $\beta = 0,17$, während die bivariate Korrelation mit $r = 0,31$ deutlich stärker ausgeprägt war. Dennoch können Beruf

und Bildung auch im Modell mit sechs Prädiktoren eigenständige Varianzanteile aufklären. Wie stark die Verbesserung in R^2 durch Hinzunahme der beiden Merkmale ausfällt, unterliegt je nach Land auch wieder hohen Schwankungen. In Mazedonien übertrifft die Modellgüte des zweiten Modells diejenige des ersten Modells um nahezu 10 Prozentpunkte; dies ist die höchste Zunahme im internationalen Vergleich. Auch in Bulgarien (+7,2), Ungarn (+6,6) und Tschechien (+6,3) fallen die Erklärungszuwächse sehr hoch aus. Im Durchschnitt aller untersuchten Länder erhöht sich mit der Hinzunahme von Berufsstatus und Bildungsniveau die Modellgüte um 4 Prozentpunkte.

Ein Blick auf die eigenständigen Effekte der Prädiktoren zeigt, dass im komplexesten Modell mit allen sechs Variablen der Index der Kulturgüter durchschnittlich den stärksten direkten Effekt ($\beta = 0,18$) besitzt, knapp vor dem Berufsstatus der Eltern ($\beta = 0,17$) und den Kommunikationsformen ($\beta = 0,16$). Nur noch schwache direkte Effekte werden für den Bildungsabschluss der Eltern und die kulturellen Aktivitäten ausgewiesen ($\beta = 0,07$ bzw. $0,06$). Der Index des materiellen Reichtums steht in keinem direkten Zusammenhang mehr zur Leseleistung. Dies gilt wohlgerne nur für den Länderdurchschnitt, beim Blick auf einzelne Staaten fallen deutliche Kontraste auf. So hat z.B. der materielle Reichtum in den USA auch unter Kontrolle der anderen Prädiktoren einen substantiellen eigenständigen Effekt ($\beta = 0,14$). Bei den kulturellen Aktivitäten fällt Belgien durch einen vergleichsweise engen direkten Zusammenhang auf ($\beta = 0,19$) und in Mazedonien behält der Bildungsabschluss einen hohen eigenständigen Einfluss ($\beta = 0,18$).

Deutlich wird nun auch, dass sich die multiple Analyse gegenüber bivariaten Betrachtungen bewährt. Der Berufsstatus als alleiniger Prädiktor kann im Länderdurchschnitt nur 9,6 Prozent der Leistungsvarianz im Lesen erklären, im multiplen Modell hat sich die Erklärungsleistung mehr als verdoppelt. Der Strukturierungseffekt, der von der sozialen Herkunft auf die Leseleistung ausgeht, wird erst mit dem mehrdimensionalen Messmodell in seiner ganzen Stärke abgebildet. Inhaltlich kann diese Ländervariation auch als Abweichung von der Norm der sozialen Chancengleichheit bewertet werden. Die Bildungssysteme der Länder differieren heftig in dem Ausmaß, mit dem sie soziale Chancengleichheit realisieren. Diese beträchtlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sollten sich mit Merkmalen der Bildungssysteme erklären lassen. Denn während sich z.B. Rumänien und Ungarn geographisch, historisch und sozioökonomisch relativ ähnlich sind, unterscheiden sie sich stark in der Struktur ihres Bildungssystems.

5. Strukturmerkmale von Bildungssystemen und soziale Chancengleichheit

5.1. Die makrosoziologische Perspektive

Die Länderunterschiede in der Stärke, mit der die Leistung von sozialen Kriterien determiniert wird, können mit Individualvariablen nicht angemessen erklärt werden. Ergiebiger erscheint eine Betrachtung der Bildungsstrukturen und wie diese die Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten verhindern oder verstärken.¹⁴ Durch Institutionen wird der Spielraum vorgegeben, in dem individuelles Handeln stattfinden kann. Insofern ist die Annahme schlüssig, dass verschieden ausgestaltete Bildungssysteme unterschiedlich starke Bildungsungleichheiten produzieren. Die gefundenen interna-

¹⁴ Um die Merkmale von Bildungssystemen zu bestimmen, wurden die Statistikbände *Education at a Glance* (OECD 2004a, 2005b) verwendet sowie die Kurzdarstellungen der europäischen Bildungssysteme in Döbert et al. (2002) benutzt. Die verwendeten Daten zu den Bildungssystemen der einzelnen Länder sind als Anhang in tabellarischer Form mit entsprechenden Quellenangaben dokumentiert (vgl. Anhang, Tab. A2).

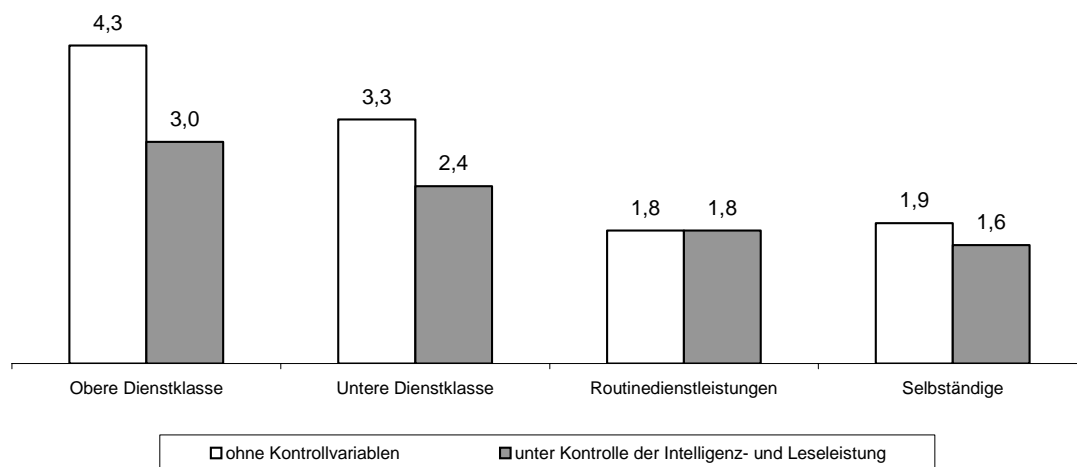
tionalen Unterschiede sollen also durch Merkmale der Schulstrukturen erklärt werden. Dabei werden zuerst Formen institutioneller Diskriminierung und sozialer Entmischung diskutiert und danach wird auf das Angebot an privaten Schulen Bezug genommen.

5.2. Institutionelle Diskriminierung

Die Bewertungen und Überzeugungen, die Lehrkräfte über die Fähigkeiten und den Charakter eines Schülers haben, beeinflussen, welche Bildungskarriere sie als geeignet für diesen ansehen. Insbesondere sind die Entscheidungen der Lehrer, z.B. über Versetzungen, Bildungsempfehlungen, Sonderunterricht usw., abhängig vom Fundus an Wissens- und Deutungsbeständen, der ihnen zur Begründung einer Entscheidung zur Verfügung steht (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 70). Die These der institutionellen Diskriminierung wirft den Pädagogen vor, sich bei der Beurteilung von Schülern nicht an Leistungskriterien, sondern auch (bewusst oder unbewusst) an sozialen Kriterien zu orientieren.

Die empirischen Belege für die Annahme sind zahlreich. So fanden schon Cicourel und Kitsuse (1963), dass die Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern stark von den Entscheidungen des Lehrpersonals abhängen. Entscheidungen, die für die Bildungskarriere der Schüler Relevanz besaßen, z.B. zur Versetzung oder Leistungsgruppierung, orientierten sich in weiten Teilen weder an den Testleistungen aus standardisierten Fähigkeitstests noch am Notendurchschnitt des letzten Schulhalbjahres. Stattdessen wurden überproportional viele Schüler, die aus Familien mit höherem Sozialstatus kamen, trotz schlechter Testwerte dem höchsten Bildungsprogramm zugeordnet. Auch für Deutschland wurde belegt, dass sich Lehrerurteile nicht nur auf die Leistungen an sich beziehen, sondern Informationen über den sozialen Hintergrund mit berücksichtigen. Steinkamp (1967) konnte nachweisen, dass sich Grundschullehrer bei ihren Übertrittsempfehlungen für weiterführende Schulen auch an leistungsfremden Kriterien orientieren, z.B. Fleiß, Ordnung, Mitarbeit, Höflichkeit oder Gehorsam. An diesem Befund hat sich bis heute nichts Wesentliches geändert. Eine Befragung von Schumacher (2002) ergab, dass 73 Prozent der Grundschullehrer gute Umgangsformen und ein positives Sozialverhalten zu einem Kriterium für die Übergangsempfehlung zum Sekundarbereich erheben.

Abbildung 3: Sozialschichtspezifische Chancenverhältnisse für den Besuch des Gymnasiums



Angegeben sind die Odds Ratios eher das Gymnasium zu besuchen als die Realschule. Referenzkategorie für die Sozialschicht sind die Facharbeiter-Kinder. Kinder von un- bzw. angelernten Arbeitern unterscheiden sich nicht signifikant von den Facharbeiter-Kindern, deshalb wurde auf die Darstellung verzichtet. Quelle: Baumert et al. (2001): 357. Eigene Darstellung.

Auch Baumert et al. (2001, 2003) können zeigen, dass bei der Zuweisung auf Schultypen in hohem Maß soziale Kriterien eine Rolle spielen. Sie berechneten an der deutschen PISA-Stichprobe die sozialschichtspezifischen Chancen eines Gymnasiumbesuchs. In einem ersten Modell geben die Autoren die Chancenverhältnisse (Odds Ratios) an, eher ein Gymnasium als eine Sekundarschule zu besuchen. Ohne Kontrollvariablen liegt die Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, für Kinder aus der oberen Dienstklasse mehr als viermal höher als für Facharbeiter-Kinder. Werden nun in einem zweiten Modell die kognitiven Grundfähigkeiten, die mit einem Intelligenztest ermittelt wurden, und die Lesefähigkeiten kontrolliert, reduzieren sich die Odds Ratios zwar etwas, zeigen aber immer noch eine statistisch signifikante und der Stärke nach auch gravierende Ungleichheit der Bildungschancen auf. Bei Kontrolle von Intelligenz und Lesekompetenz besteht für das Kind der oberen Dienstklasse (wieder verglichen mit dem Facharbeiter-Kind) noch annähernd die dreifache Chance für einen Besuch des Gymnasiums (vgl. Abb. 3).

Ein weiterer relevanter Befund stammt von Lehmann et al. (1997), die in einer Hamburger Studie nachweisen konnten, dass Kinder aus unteren Sozialschichten wesentlich höhere Fähigkeiten mitbringen müssen, um Gymnasialreife attestiert zu bekommen als Kinder aus höheren Sozialschichten. In einem Fähigkeitstest erreichten alle Kinder, die von ihren Lehrern eine Gymnasialempfehlung bekamen, durchschnittlich 78 Punkte. Ein Vergleich der Testwerte in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern zeigt aber, dass bei Eltern mit Hochschulreife ein mittlerer Testwert von 65 Punkten genügte, um die Gymnasialempfehlung zu bekommen. Hatten die Eltern nur einen Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss, mussten die Kinder schon durchschnittlich 82 bzw. gar 98 Punkte erreichen, um sich nach den Maßstäben ihrer Lehrer für das Gymnasium zu qualifizieren (vgl. ebd. 86ff.). Damit lag die Leistungshürde, die für die Gymnasialempfehlung erreicht werden musste, bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern um ca. das 1,5fache höher als bei Kindern aus gut gebildeten Familien. Um die gleiche, hohe Bildungschance zugestanden zu bekommen, müssen Schüler aus sozial schwachen Familien höhere Leistungsansprüche erfüllen. Sie sind damit doppelt benachteiligt, denn von ihnen wird verlangt, dass sie ihre mit besseren Voraussetzungen gestarteten Mitschüler nicht nur einholen, sondern deutlich überholen.

Die Begründung einer Übergangentscheidung mit leistungsfremden Kriterien widerspricht dem meritokratischen Grundgedanken der Leistungsgerechtigkeit. Wenn Schüler unabhängig von ihren Leistungen nur deshalb benachteiligt werden, weil sie einer bestimmten sozialen Gruppe angehören, kann von Diskriminierung gesprochen werden. Da eine solche Form der Benachteiligung innerhalb der Institutionen des Bildungssystems selbst geschieht, schlagen Gomolla und Radtke (2002) den Begriff der institutionellen Diskriminierung vor. Die Autoren wenden das Konzept der institutionellen Diskriminierung auf das deutsche Schulsystem und dessen Umgang mit ethnischen Minderheiten an. Pädagogen, so die Aussage, blockieren Migrantengruppen unwissentlich in ihren Bildungskarrieren, indem unreflektiert auf Deutungsschemata zurückgegriffen wird, die objektiv gleiche Leistungen in ein unterschiedliches Licht rücken. An der Übergangsempfehlung des Grundschullehrers zu einem weiterführenden Schultyp der Sekundarstufe wird dies besonders deutlich. In Interviews begründeten die Lehrer, warum sie ein Kind mit Migrationshintergrund trotz guter Noten nicht als gymnasialreif befanden. Ein relevanter Begründungsstrang, so Gomolla und Radtke, verweist auf ein latent vorhandenes mangelhaftes Sprachgefühl, dass sich unter den steigenden gymnasialen Anforderungen an die Ausdrucksfähigkeit sehr schnell manifestieren würde (vgl. ebd.: 234). Da dieses Sprachdefizit jedoch

in die Latenz verlegt wird, entzieht es sich natürlich einer Überprüfung. Eine zweite oft verwendete Schlussfolgerung rekuriert auf die zweite Fremdsprache, die zu belegen am Gymnasium verpflichtend ist. Bei gleich guten Zensuren wird dem Migrantenkind eher unterstellt, es würde beim Lernen einer weiteren Fremdsprache scheitern. Um ihm das Erlebnis des Scheiterns zu ersparen, sei es zum Wohle des Kindes, keine Gymnasialempfehlung auszusprechen (vgl. ebd.: 238). Eine dritte Begründung bezieht sich unmittelbar auf den Familienhintergrund. Zugewanderten Eltern werden ein mangelhaftes Verständnis des deutschen Bildungssystems und eine ungenügende geistig-emotionale Unterstützung ihrer Kinder unterstellt. Unter diesen Voraussetzungen seien die Kinder auf dem Gymnasium völlig auf sich allein gestellt; eine angemessene Elternunterstützung, so die Interpretation der Lehrkräfte, sei aber zentral für den Erfolg auf dem Gymnasium. Das Elternengagement gilt unter Lehrern als starkes Prognoseinstrument für den Schulerfolg. So geben die meisten Lehrer zu, bei einem unsicheren Kind eine Gymnasialempfehlung nur dann auszusprechen, wenn das Elternhaus bereit und im Stande sei, diese Entscheidung zu unterstützen (vgl. ebd.: 246f.).

Was Gomolla und Radtke in ihrer qualitativen Untersuchung aufzeigen, lässt sich auch auf andere soziale Schülergruppen generalisieren, z.B. auf deutsche Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern oder unteren sozialen Schichten: Bei vermuteten sprachlichen Schwierigkeiten und geringeren Bildungserwartungen der Eltern tendieren Lehrer bei gleichen Grundsulleistungen dazu, von einer Gymnasialempfehlung abzusehen. Dieses Muster zeugt von institutioneller Diskriminierung, die sich hinter der Rechtfertigung verbirgt, man wolle den Kindern nur spätere Erfahrungen des Scheiterns ersparen. Die Leistungsschwelle, die Grundschüler erreichen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, liegt ungleich hoch – und das in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft.

Neben den vorgestellten Befunden, gibt es noch eine Vielzahl weiterer Belege dafür, dass Bildungschancen oft nicht nach Eignung, sondern nach einer inneren „Distributionsmechanik des Schulsystems“ (Gomolla/Radtke 2002: 24) verteilt werden. Besonders aufschlussreich sind die Studien von Mader et al. (1991), Baker und Lenhard (1988) sowie eine aktuelle Forschungsbilanz von Ward Schofield et al. (2006). Sie alle zeigen, dass die soziale Selektivität von Schulsystemen unabhängig von der Qualität der Schülerschaft auftritt und in einem nicht gerechtfertigten Maß Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern trifft.

Die These der institutionellen Diskriminierung unterstellt also, dass es an den Schnitt- bzw. Übergangsstellen des Schulsystems zu bewussten oder unbewussten Diskriminierungen von denjenigen Schülern kommt, die sich sozial oder ethnisch von den Normalschülern unterscheiden. Bildungungleichheit entsteht also nicht nur durch unterschiedliche Bedingungen in den Elternhäusern, sondern sie wird auch – in der Regel unabsichtlich – im Bildungssystem selbst hergestellt. Demnach müssten im internationalen Vergleich solche Schulsysteme sozial ungleiche Bildungschancen stärker produzieren, die den Pädagogen und Eltern viele Entscheidungsgelegenheiten anbieten, auf die Schulkarrieren ihrer Kinder Einfluss zu nehmen. Je mehr Gelegenheiten die Schulstruktur anbietet, zu denen die Eltern oder die Schüler selbst Entscheidungen über Kurse, Schulen, Bildungsgänge, Abschlüsse oder ähnliches treffen sollen, umso stärker werden sich die ökonomischen und sozialen Unterschiede der Elternhäuser in unterschiedlichen Bildungskarrieren der Kinder manifestieren.

Der vermutete Effekt lässt sich leicht illustrieren: Ein für alle Schüler gleiches Einheitsschulsystem bietet den Akteuren keine Entscheidungsspielräume. Damit kann die Einheitsschule auch nicht nach ökonomischen oder sozialen Kriterien selektiv sein. Erst wenn die Bildungskarriere einer gewissen

Kontingenz ausgesetzt ist, d.h. wenn durch Übergänge zwischen niedrigeren und höheren Schulformen, berufsbezogenen oder allgemeinbildenden Curricula usw., Eltern, Lehrer oder andere Institutionen die Bildungskarriere beeinflussen können, nur dann können familiäre Bedingungen und soziale Statusmerkmale als Ungleichheit verursachende Größen in Erscheinung treten. Je mehr Entscheidungsgelegenheiten zur Beeinflussung der Schulkarriere die Bildungsinstitutionen zulassen, so die Hypothese, umso stärker wird auch eine soziale Selektion erreicht.

Ein populärer Indikator, um die Zahl der Entscheidungsgelegenheiten abzubilden, ist die Zahl der Bildungsgänge. Je mehr Schulzweige es für 15jährige gibt, desto öfter entstehen Gelegenheiten, die Schüler folgenreich zu beurteilen und zu sortieren. In einem ersten Test wird dieser Indikator in Beziehung zur sozialen Bestimmtheit der Leseleistung gesetzt.¹⁵ Die sich ergebende Korrelation ist positiv und klärt die Länderunterschiede zu 10,3 Prozent auf (vgl. Abb. 4). Je differenzierter die Schulstruktur aufgebaut ist, in der sich ein 15jähriger bewegt, desto enger stehen Merkmale der sozialen Herkunft mit den Leistungen in Beziehung. Der Befund bestätigt die Hypothese.

Wie z.B. Schümer (2004) zu recht bemerkt, gibt es zu der aus Deutschland bekannten Differenzierung in vertikal geschichtete Bildungsgänge auch in anderen Staaten funktionale Äquivalente. Insbesondere verweist sie auf die Anordnung der Schüler in verschiedenen Niveauebenen innerhalb einer Schule. Ein Selektionsprozess findet hier dadurch statt, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schüler jeweils in festen Klassen (*streaming*) oder in eigenen Fachkursen (*setting*) gruppiert werden und damit unter sich bleiben. Folglich können auch Schulsysteme, die eine einheitliche Struktur aufweisen, Entscheidungsgelegenheiten offerieren, die zur sozialen Entmischung beitragen. Es wurde argumentiert, dass Formen von Leistungsdifferenzierung immer dann sozial selektiv wirken, wenn Eltern oder Lehrkräfte die Zuweisungsentscheidung beeinflussen können.¹⁶ Es ist zu erwarten, dass in Schulsystemen, die auf Empfehlung der Lehrer oder auf Elternwunsch Bildungschancen verteilen, die Koppelung zwischen Leistung und sozialer Herkunft enger ausfällt.

Die in PISA erhobenen Angaben der Schulleiter umfassen auch Angaben zu den Kriterien, nach denen die Schule ihre Schüler rekrutiert und zu den Praktiken, mit denen sie die Schüler in Kurse oder Klassen gruppiert. Für die Untersuchung relevant sind die Kriterien und Praktiken, die ausdrücken, dass Eltern oder Lehrer einen hohen Einfluss besitzen. Drei Variablen bieten sich zur Indexbildung an:

- Wählt die Schule ihre Schüler nach Empfehlungen früherer Lehrer aus?
- Erfolgt die Gruppierung der Schüler in Klassen nach Empfehlungen der Lehrer?
- Erfolgt die Gruppierung der Schüler in Klassen nach den Wünschen der Eltern?

¹⁵ Als „soziale Bestimmtheit der Leseleistung“ wird das in Tabelle 2 (Modell 2) ermittelte R^2 eingesetzt, das angibt, welche Anteile der Leistungsvarianz im Lesen in den verschiedenen Ländern durch sechs Merkmale der sozialen Herkunft erklärt werden konnten.

¹⁶ Umgekehrt ließe sich behaupten, dass eine (ungerechtfertigte) soziale Selektivität immer dann ausgeschlossen ist, wenn die weitere Bildungskarriere des Schülers an standardisierte Formen der Leistungsmessung gekoppelt ist. Bei einer solchen Zuweisungspraxis können nur Leistungskriterien und keine leistungsfremden Kriterien wirksam werden. Entsprechende Formen der Leistungsmessung wären z.B. Eignungstests oder zentrale Prüfungen. In diesen Fällen kann der soziale Hintergrund nur vermittelt über die Leistung die Bildungskarriere bestimmen, aber nicht mehr auf direktem Wege. Kinder aus unteren Sozialschichten wären dann „nur noch“ durch ihre schlechten Startvoraussetzungen benachteiligt, aber nicht mehr im doppelten Sinn, durch schlechte Startvoraussetzungen *und* diskriminierende Praktiken bei der Zuweisung auf attraktive Schulen.

Das Streudiagramm verdeutlicht auf Länderebene einen positiven Zusammenhang zwischen einer eltern- und lehrerzentrierten Zuweisungspraxis und der sozialen Bestimmtheit der Leseleistung (vgl. Abb. 5): Je öfter Eltern oder Lehrer nach ihren Wünschen oder ihren subjektiven Urteilen die Bildungswege von Schülern beeinflussen können, umso stärker werden schließlich die Leistungen durch Soziallagen bestimmt. Der Anteil erklärter Varianz liegt hier bei 11,1 Prozent. Im Vergleich mit dem ersten Indikator (Anzahl der Bildungsgänge) ist dies eine ähnliche Erklärungsleistung.

Abbildung 4: Soziale Bestimmtheit der Leseleistung und die Zahl der Bildungsgänge

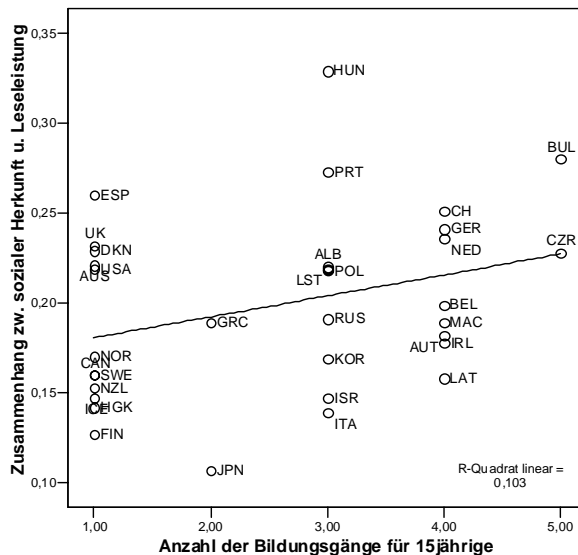
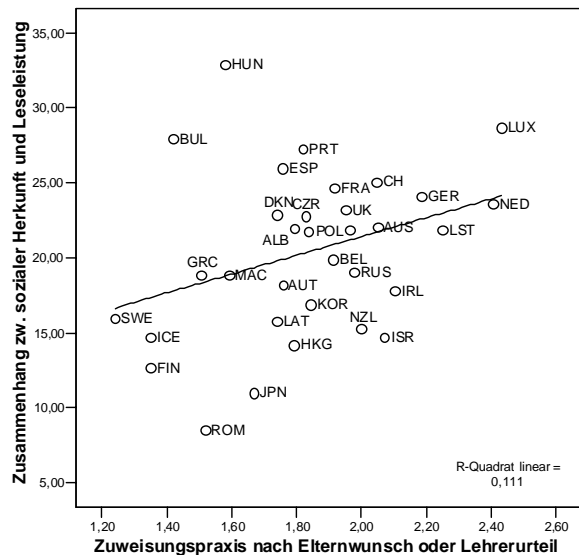


Abbildung 5: Soziale Bestimmtheit der Leseleistung und die Zuweisung zu Schulen



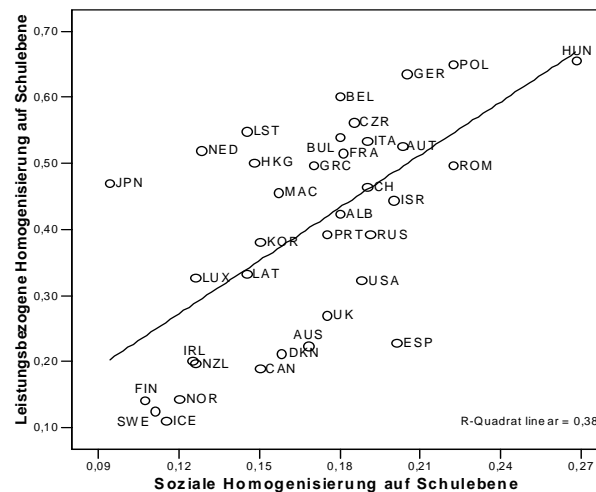
Quellen: PISA Public Use Data File (2000). Eigene Berechnung und Darstellung.

Die ersten Befunde des Ländervergleichs verdeutlichen, dass ungleiche Bildungschancen auch an institutionelle Vorgaben geknüpft sind. In differenzierenden Schulsystemen sind Kinder sozial schwacher Familien gegenüber Kindern aus sozial privilegierten Familien stärker benachteiligt. Diese Benachteiligung ist auch zu beobachten, wenn Lehrer und Eltern folgenreich die Übergänge der Schülerinnen und Schüler zwischen Schulformen, Schulen oder Niveaustufen beeinflussen können.

5.3. Soziale Entmischung

Differenzierungsmaßnahmen haben grundsätzlich den Zweck, leistungshomogene Lerngruppen zu erzeugen. Dabei wird aus pädagogischer Sicht unterstellt, dass sich leistungshomogene Gruppen effektiver unterrichten lassen. Aus soziologischer Sicht wird die Differenzierung spätestens dann problematisch, wenn sie sich, wie es hier vorgetragen wurde, auch an leistungsfremden Kriterien der sozialen Herkunft orientiert. Auf diese Weise entsteht nicht nur eine Entmischung nach Leistung, sondern auch eine weitergehende soziale Entmischung. Um soziale und leistungsbezogene Homogenisierungseffekte zu illustrieren, wurden für jedes Land zwei Varianzanalysen berechnet. Die erste Rechnung führt die Leistungsstreuung im Lesen auf die Zugehörigkeit zu einer Einzelschule zurück. Ein hoher η^2 -Wert indiziert hier eine leistungsbezogene Entmischung. Die zweite Rechnung setzt den Berufsstatus (als Indikator der sozialen Herkunft) und die Einzelschule in Beziehung. Hier zeigt ein hohes η^2 eine hohe soziale Entmischung des Schülerpublikums an.

Abbildung 6: Leistungsbezogene und soziale Entmischung auf Schulebene



Quellen: PISA Public Use Data File (2000). Eigene Berechnung und Darstellung.

Werden nun beide Ergebnisse, also die leistungsmäßige und die soziale Entmischung der Schulen, auf Länderebene in Beziehung zueinander gesetzt, entsteht ein positiver Zusammenhang, der mit $r = 0,62$ auch sehr deutlich ausfällt (vgl. Abb. 6). Jede Form von Differenzierung nach Leistung bedeutet also auch, dass eine soziale Selektion damit billigend in Kauf genommen wird. Die einzige deutliche Ausnahme von dieser Regel stellt Japan dar, wo Selektion nach Leistung kaum mit sozialer Entmischung einhergeht. Ob eine enge Kopplung dieser Art als Ausdruck institutioneller Diskriminierung angesehen wird oder als „natürlich“ entstandener Leistungsvorsprung der sozial privilegierten Kinder, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.¹⁷ Bei einer Betrachtung der beiden Mittelwerte fällt zumindest auf, dass die beabsichtigte Homogenisierung nach Leistung stärker ausfällt als die nicht intendierte Homogenisierung nach sozialer Herkunft.¹⁸ Auffällig ist auch die enge Gruppierung der sozialdemokratisch geprägten Staaten Skandinaviens, deren Bildungssysteme auf leistungsmäßige und damit auch soziale Differenzierung verzichten.

Ist die Verteilung der Schüler auf Schultypen einmal geschehen, wird danach der Lernzuwachs, den die Schülerinnen und Schüler in den nächsten Jahren durchschnittlich erreichen können, vom jeweiligen Schulzweig bzw. der Einzelschule strukturiert. Vor allem Schüler, die in verschiedenen Schultypen lernen, sind unterschiedlichen Rahmenbedingungen ausgesetzt, die das Lernen und die Entwicklung beeinflussen. Neben den Ausgangungleichheiten der sozialen Herkunft entstehen während der Verweildauer im Schulsystem also zusätzliche Ungleichheiten.

¹⁷ Es ließe sich argumentieren, dass die präsentierte enge Kopplung der beiden Kennwerte dadurch zu Stande kommt, weil Kinder aus sozial privilegierten Schichten eben auch bessere Leistungen erbrächten und folglich eine Entmischung nach Leistung auch ganz natürlich zu einer sozialen Entmischung führen müsse. Diese mögliche Erklärung lässt sich an den vorliegenden Querschnittsdaten weder bestätigen noch entkräften. Theoretisch stehen sich hier zwei bereits diskutierte Ansätze entgegen: Nach der These des kulturellen Kapitals müsste vorausgesagt werden, dass Kinder aus sozial gehobenen Schichten tatsächlich bessere Leistungen erzielen und entsprechend vorgenommene Gruppierungen eben immer auch soziale Entmischungen bedeuten. Nach der These der institutionellen Diskriminierung kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die enge Kopplung zwischen Leistungsgruppierung und sozialer Gruppierung nicht in diesem Ausmaß gerechtfertigt ist, da Kinder aus privilegierten Schichten bei der Zuweisungspraxis bevorzugt werden.

¹⁸ η^2 , also der Varianzanteil der auf Unterschiede zwischen Schulen zurückgeht, beträgt im Länderdurchschnitt 0,40 bei der Entmischung nach Leistung und 0,21 bei der sozialen Entmischung.

Die Effekte, die ausdrücken, dass ein Teil des Lernfortschritts auf die Zusammensetzung der Schule oder Klasse zurückzuführen ist und nicht auf individuelle Fähigkeiten, werden als Kompositions- bzw. Gruppierungseffekte bezeichnet (vgl. u.a. Ward Schofield et al. (2006), Tiedemann/Billmann-Mahecha 2004, Köller/Baumert 2001). Kompositionseffekte beschreiben, wie der Lernfortschritt des einzelnen Schülers vom sozialen und kognitiven Schul- und Klassenkontext beeinflusst wird. Der Kompositionseffekt wird dadurch erklärt, dass Lehrkräfte in Klassen mit guten Lernvoraussetzungen anspruchsvollere Lerninhalte vermitteln können und der Unterricht insgesamt auf einem höheren Anregungsniveau stattfindet. Von diesen guten Lernbedingungen profitieren dann sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler gleichermaßen in ihrem Lernfortschritt.

Kompositionseffekte auf die Leistung wurden z.B. von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2004) im Rahmen einer deutschen Grundschulstudie nachgewiesen. Sie zeigen, dass die Fähigkeit zur Lösung von mathematischen Textaufgaben nicht nur vom Intelligenzniveau des Einzelschülers bestimmt wird, sondern auch vom aggregierten kognitiven Fähigkeitsniveau der Klasse. Die Erhöhung des mittleren kognitiven Fähigkeitsniveaus der Klasse um eine Standardabweichung führt statistisch zu einer Verbesserung der individuellen Testleistung von 0,41 Standardabweichungen. Bei diesem Befund wurde das individuelle Fähigkeitsniveau des Schülers kontrolliert, d.h. von zwei Schülern mit vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten zeigt derjenige die höheren Textaufgabentestleistungen, der sich in der befähigteren Klasse befindet (vgl. ebd.: 119). Bemerkenswert an der Studie ist, dass ein Kompositionseffekt hier schon für die deutsche Grundschule deutlich aufgezeigt wird, in der ja noch keine bewusste Leistungsselektion durch die Schule selbst vorgenommen wurde. Entsprechend kann vermutet werden, dass es vor allem nach einer schulsystemischen Gruppierung zu einer unterschiedlich guten Förderung und in der Folge zu einer Spreizung der Schülerleistungen kommt.

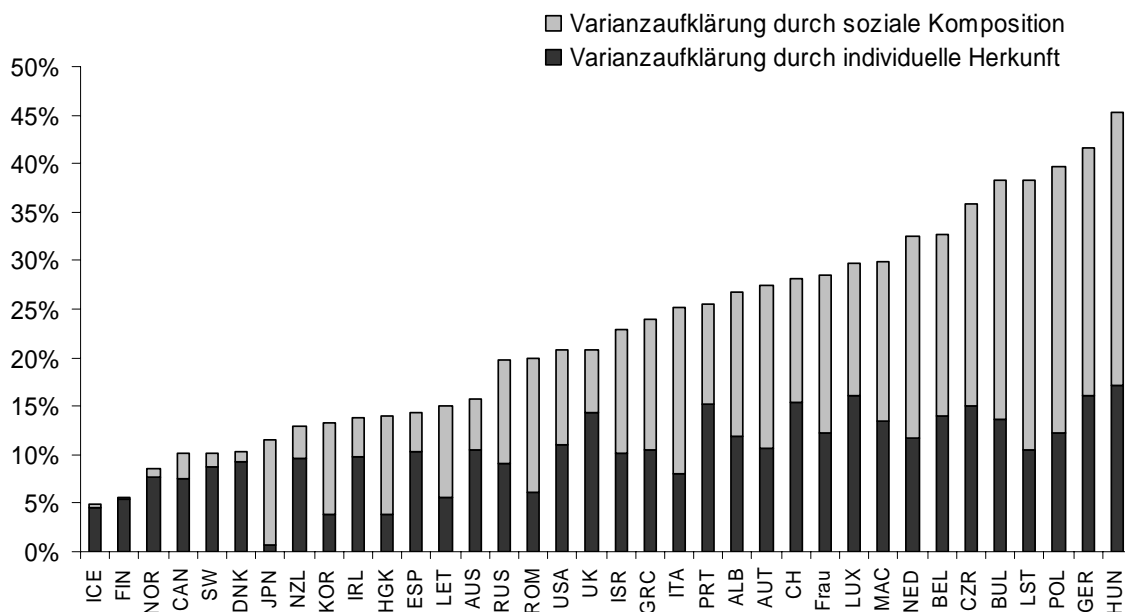
Lehmann et al. (1999) konnten in einer Hamburger Studie zeigen, dass bei gleicher Unterrichtszeit die Gruppe der Gymnasiasten verglichen mit der Gruppe der Hauptschüler einen um das Dreifache größeren Lernzuwachs erreichte. Die logische Folgerung daraus ist, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den Teilnehmern an verschiedenen Bildungsgängen stärker auseinander entwickeln müssen, je früher die Gruppierung erfolgt. Auch Köller und Baumert (2001) liefern eine empirische Bestätigung dafür, dass Schulen ungleiche Entwicklungsmilieus darstellen. In ihrer Untersuchung in vier Bundesländern zeigen sie, dass die Mathematikleistung am Ende des 10. Schuljahres zu weiten Teilen durch das individuelle Vorwissen sowie durch die Zusammensetzung der Schule erklärt werden kann. Durch frühe schulische Gruppierung wird also insgesamt erreicht, dass die Leistungsfähigkeit am Ende der Pflichtschulzeit nicht nur durch individuelle Voraussetzungen, sondern in einem ähnlich prägenden Maß auch vom schulischen Kontext beeinflusst wird, indem sich ein Schüler wieder findet.

Zunächst soll der Einfluss des sozialen Schulkontextes auf das Leistungsniveau für jedes der 36 Länder geschätzt werden. Dazu wird der Berufsstatus der Eltern als Indikator der sozialen Herkunft auf Schulebene aggregiert. Der Aggregatwert ist nun als durchschnittlicher beruflicher Status zu lesen, den die Familien der 15jährigen besitzen, die sich *auf ein und derselben Schule* gruppieren. Auf diese Weise wird jeder Schüler nicht nur durch seine persönliche soziale Herkunft beschrieben, sondern auch noch durch die durchschnittliche soziale Herkunft seiner gleichaltrigen Schulkameraden.

Um den sozialen Kompositionseffekt – also das Ausmaß, mit dem die individuelle Leistung durch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Schülerkollektiv bestimmt wird – für jedes Land schätzen zu können, wurde der berufliche Status der Familie des Schülers und der durchschnittliche berufliche Status aus

den Familien der Schulkameraden in ein Regressionsmodell aufgenommen. Beide Variablen zusammen drücken aus, dass die eigene Leistung sowohl von der eigenen sozialen Herkunft als auch vom sozialen Schulkontext abhängig ist.¹⁹ Dazu lässt sich erwarten, dass in allen Ländern durch die Hinzunahme der Aggregatvariable ein signifikanter Erklärungszuwachs erbracht werden kann. Ein solcher Zuwachs bedeutet inhaltlich, dass die Schüler, die in einem „höheren“ sozialen Schulkontext lernen, bessere Leistungen erbringen als die Schüler, die in einem „niedrigeren“ sozialen Schulkontext lernen.

Abbildung 7: Soziale Herkunft und sozialer Schulkontext als Prädiktoren der Leseleistung



Quelle: PISA Public Use Data File 2000. Eigene Berechnung und Darstellung.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind als Balkendiagramm dargestellt (vgl. Abb. 7). Der untere Teil des Balkens illustriert, wie gut sich die Leseleistung auf Basis der persönlichen sozialen Herkunft erklären lässt (Individualeffekt). Der obere Teil des Balkens zeigt den Varianzanteil in der Leseleistung an, der zusätzlich gebunden wird, wenn der Schulkontext bei der Schätzung berücksichtigt wird (Kompositionseffekt). In allen Staaten wird im zweiten Modell ein höherer Anteil der Leistungsvarianz im Lesen aufgeklärt. Dieser Zuwachs an Erklärungskraft fällt jedoch nicht immer signifikant aus. In Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden ist die Verbesserung der Modellgüte im zweiten Modell nicht bedeutsam; hier wird die individuelle Leistung nur äußerst schwach durch die

¹⁹ Der Effekt des sozialen Schulkontextes wird in den berechneten Modellen tendenziell überschätzt, da bekannte Einflüsse, die mit dem sozialen Schulkontext konfundiert sind, z.B. der Schultyp oder das kognitive Leistungsniveau der Schulkameraden usw. im *Public Use File* nicht zur Verfügung stehen und daher nicht kontrolliert werden können. Die aggregierte Leseleistung der Schule als Kontrollvariable einzusetzen, ist ebenfalls keine adäquate Lösung, da es sich dabei ja nicht um einen unabhängigen Prädiktor handelt, sondern um den Varianzanteil der zu erklärenden Variable, der über Schulen variiert. Die Vorgehensweise stellt somit einen Kompromiss dar, der sich daraus ergibt, dass einerseits eine Schätzung von Gruppierungseffekten für das Thema relevant ist, andererseits einige dafür notwendige Daten nicht veröffentlicht wurden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist daher zu beachten, dass der „soziale“ Schulkontext hier nicht ausschließlich die soziale Gruppierung abbildet, sondern weitere Einflüsse enthält, die zwischen Schulen variieren (z.B. die Lehrpläne) und die die individuellen Leistungen zum Messzeitpunkt letztlich strukturieren.

Zugehörigkeit zu einem sozialen Schulkollektiv geprägt. Auch in Liechtenstein und Luxemburg wird das Signifikanzniveau verfehlt, was jedoch den kleinen Fallzahlen auf Schulebene geschuldet ist.²⁰

In allen anderen Bildungssystemen kann die Leseleistung signifikant besser erklärt werden, wenn der soziale Schulkontext bei der Schätzung berücksichtigt wird. Wie groß die zusätzliche Erklärungskraft durch Hinzunahme des aggregierten beruflichen Status ausfällt, darin unterscheiden sich die Länder allerdings erheblich. In den meisten skandinavischen Staaten ist die zusätzliche Erklärungsleistung marginal (< 1 Prozentpunkt), in Ungarn oder Polen steigt die Modellgüte hingegen um 28 Prozentpunkte und in Deutschland um fast 26 Prozentpunkte an. Die Berücksichtigung der sozialen Gruppierung verschärft noch einmal die Kontraste zwischen den Ländern: Während im Gesamtmodell für Island weniger als 5 Prozent der Leistungsvarianz durch die Sozialschicht bestimmt wird, liegen diese Werte in vielen Ländern bei weit über 30 Prozent und in Ungarn sogar bei 45,3 Prozent.

Grundsätzlich wirkt die soziale Herkunft also in vielen Ländern in doppelter Weise auf die Leistungsfähigkeit: zum einen als direkter Einfluss auf individueller Ebene und zum anderen über die durchschnittliche soziale Herkunft der Schule, zu der ein Schüler gehört. Wie hoch der Einfluss eines solchen Kompositionseffekts ausfällt, sollte nun wiederum der institutionellen Struktur des Bildungssystems geschuldet sein. Ein Effekt der Schulzugehörigkeit auf die Leistungsfähigkeit kann nur in einem System existieren, in dem sich die Schulen in ihrer pädagogischen Qualität, ihren Anforderungen, ihrer Ausstattung und Zusammensetzung unterscheiden; also eher in gegliederten Schulsystemen. Gerade in gegliederten Schulsystemen stellen Schulen ungleiche Lernumwelten dar: Während in der einen Schulform selbst der Schwächste vom allgemein hohen Leistungsniveau, einem guten Lernklima und motivierten Pädagogen profitiert, kann sich auf einem anderen Schultyp selbst der Beste unter widrigen Umständen nur ausgesprochen langsam weiterentwickeln. Es erscheint also plausibel, dass der Effekt des sozialen Schulkontexts mit Merkmalen des Schulsystems variiert. Konkret sollte in Schulsystemen, die ihre Schüler bewusst und früh gruppieren, der soziale Schulkontext deutlich stärker die Leistung determinieren als in Schulsystemen, die auf Differenzierungsmaßnahmen verzichten. Je früher die Schüler sozial entmischt werden, desto stärker können sich die Leistungen in den Folgejahren auseinander entwickeln.

In Abbildung 8 ist dieser Zusammenhang illustriert: Je mehr Schuljahre vor der ersten Differenzierungsmaßnahme vorgesehen sind, desto kleiner fällt der soziale Kompositionseffekt auf die Leistung aus. Die Stärke der Beziehung fällt mit einem Anteil erklärter Varianz von 43,5 Prozent erheblich aus. Unter den untersuchten Ländern gibt es 13 Bildungssysteme, in denen bereits vor dem achten Schuljahr die Schüler auf vertikale oder horizontale Schultypen verteilt werden. Mit Ausnahme von Kanada und Portugal wird in *allen* diesen Ländern die Leseleistung überdurchschnittlich stark durch die soziale Zusammensetzung der Schule bestimmt. Frühe Differenzierung steht demnach für eine folgenreiche soziale Selektion, denn hier potenziert sich das bestehende Leistungsgefälle über die weiteren Schuljahre. Der Leistungsvorsprung, den Kinder aus privilegierten Sozialschichten möglicherweise mitbringen – ob dieser Vorsprung überhaupt existiert, kann ja nach der These der institutionellen Diskriminierung sogar bezweifelt werden – vergrößert sich zunehmend, sobald die Schüler so selektiert werden, dass sozial homogene Schulen entstehen. Entsprechend sind Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien nicht nur durch ihre Herkunft benachteiligt, sondern auch durch die ungünstige schulische und soziale Lernumwelt, in der sie sich wieder finden.

²⁰ In Liechtenstein wurden nur 11 Schulen untersucht, in Luxemburg 24 Schulen.

Abbildung 8: Soziale Gruppierungseffekte und die Schuljahre gemeinsamen Lernens

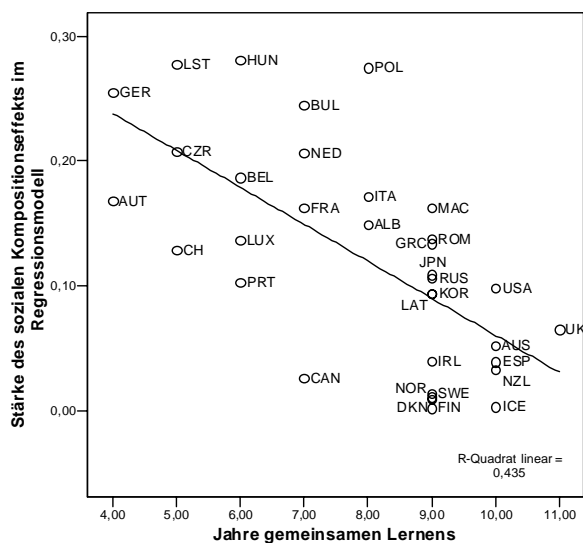
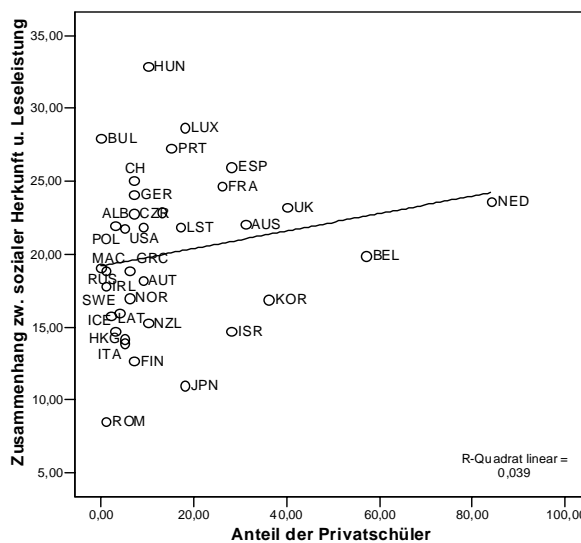


Abbildung 9: Privater Schulsektor und die soziale Bestimmtheit der Leseleistung



Quellen: PISA Public Use Data File (2000), OECD (2005b), Döbert et al. (2002). Eigene Berechnung und Darstellung.

5.4. Private und kostenpflichtige Schulangebote

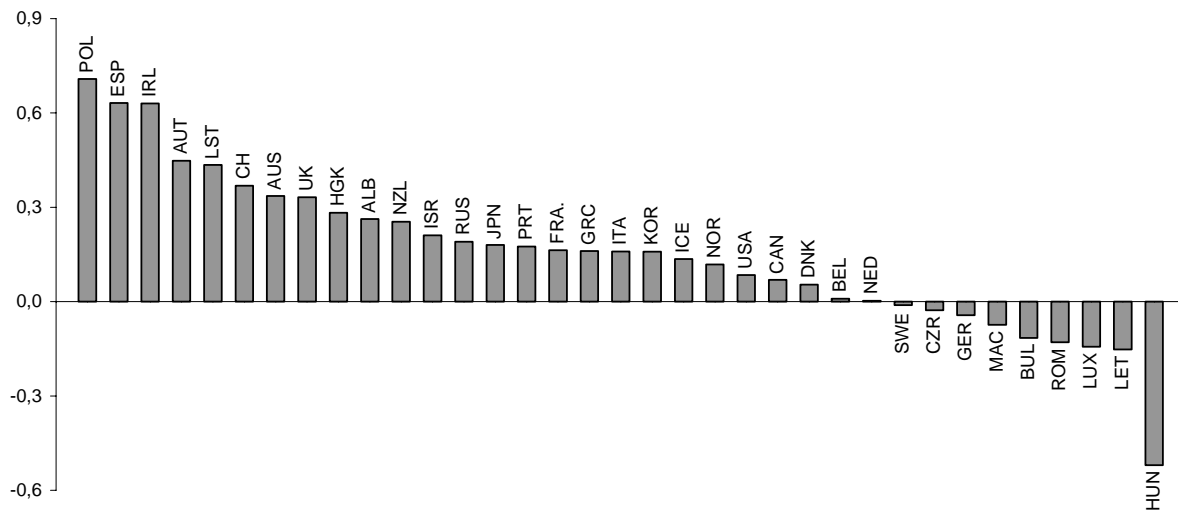
Die Bildungssysteme der untersuchten Länder unterscheiden sich auch in der Rolle, die privaten Bildungseinrichtungen zukommt. Von dem privaten Schulsektor kann angenommen werden, dass er einen wichtigen Mechanismus darstellt, durch den soziale Herkunftsungleichheiten in Form von Bildungsungleichheiten reproduziert werden. Das entscheidende Argument dafür lautet, dass Kinder nur dann Privatschulen besuchen können, wenn die Eltern in der Lage sind, die entsprechenden Schulgebühren aufzubringen; Schulgebühren sind demnach ein Instrument der sozialen Segregation.

Um die Größe des privaten Bildungssektors abzubilden, eignet sich als Indikator der Schüleranteil auf Privatschulen. Für 26 Länder steht dieser Wert zur Verfügung (vgl. OECD 2005b), für die weiteren Staaten wurden mit den PISA-Datensätzen entsprechende Schätzwerte berechnet.²¹ Beide Datenquellen geben den Schüleranteil an, der eine Schule in *privater Trägerschaft* besucht. Nach den vorliegenden Daten liegt der Privatschüleranteil im Median bei 8 Prozent. Vor allem in den Niederlanden und in den angloamerikanischen Ländern besuchen relevante Schüleranteile Privatschulen, während die Quote in den exsozialistischen Ländern meist unter 5 Prozent liegt.

Wird nun die Beziehung zwischen der Größe des Privatschulsektors und der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen ermittelt, zeigt das Ergebnis nur einen schwachen Zusammenhang an. Die soziale Bestimmtheit der Leseleistung lässt sich auf der Länderebene lediglich zu 4 Prozent auf die Größe des Privatschulsektors zurückführen (vgl. Abb. 9). Diese niedrige Erklärungsleistung des Indikators wird verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass in 19 von 36 untersuchten Ländern der private Schulsektor nur eine untergeordnete Rolle einnimmt, da er weniger als 10 Prozent der Schülerschaft auf sich vereint. Obwohl sich die Bildungssysteme dieser 19 Staaten darin ähneln, dass Privatschulen nur eine untergeordnete Rolle zukommt, unterscheiden sie sich erheblich im Bestimmtheitsgrad der Leseleistung durch Prädiktoren der sozialen Herkunft.

²¹ Der Anteil der Privatschüler wurde für die Länder anhand der PISA-Daten 2000 und 2003 berechnet. Der Mittelwert aus beiden Einzelwerten diente dann als Schätzwert.

Abbildung 10: Soziale Herkunftsunterschiede zwischen dem Schülerpublikum auf kostenpflichtigen Schulen und auf kostenfreien Schulen (Angaben in Standardabweichungen)



Als "kostenpflichtig" sind alle Schulen definiert, die sich zu mehr als 10 Prozent über Schulgebühren finanzieren.
 In Finnland gibt es, gemäß der Definition, keine kostenpflichtigen Schulen.
 Der Unterschied der Mittelwerte ist signifikant auf dem 95%-Signifikanzniveau, außer in Liechtenstein, Island, Belgien, Niederlande und Schweden.

Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass nicht alle privat verwalteten Schulen auch Schulgebühren erheben. Die Höhe der Schulgebühren wäre sicher ein angemessener Indikator für die soziale Segregationswirkung der Privatschulen. Mit den PISA-Daten lassen sich die Schulgebühren für die Schüler nicht in ihrer genauen Höhe bestimmen; es stehen jedoch Angaben der Schulleiter zur Verfügung, zu welchem prozentualen Anteil sich ihre Schule durch Schulgebühren finanziert. Mit Hilfe dieser Angaben kann versucht werden, die strukturprägende Wirkung des kostenpflichtigen Bildungsbereichs zu erfassen. Dazu wurden alle Schulen bestimmt, die sich zu mehr als 10 Prozent über Schulgebühren finanzieren. Eine Betrachtung der Länder zeigt, dass im Median 21 Prozent der Schulen bei ihrer Finanzierung zu mindestens einem Zehntel auf Schulgebühren zurückgreifen. Mit Abstand an der Spitze liegt hier Korea (94 Prozent), während in Finnland keine Schule nach der hier gewählten Definition als kostenpflichtig erscheint. Erwartungsgemäß kommt die Schülergruppe, die gebührenpflichtige Schulen besucht (im Vergleich zum Schülerpublikum auf kostenfreien Schulen) in der Mehrheit der Länder aus höheren Sozialschichten. Dies trifft auf 22 Staaten zu, in denen der Unterschied in den Mittelwert in der erwarteten Richtung verläuft und sich als signifikant erweist (vgl. Abb. 10). Am stärksten ist dieses soziale Gefälle in Polen, Spanien und Irland ausgeprägt, wo die Statusdifferenz zwischen den Schülergruppen mehr als eine halbe Standardabweichung beträgt. In acht Ländern verläuft die Statusdifferenz entgegen der Erwartung: Hier werden gebührenpflichtige Schulen eher von Schülern besucht, deren soziale Herkunft etwas unterhalb des Durchschnitts liegen.

In Anbetracht der Befunde kann die Ausgangsthese, Privatschulen seien ein Mechanismus der sozialen Selektion, nur partiell bestätigt werden. Als Beleg der Hypothese kann gelten, dass kostenpflichtige Schulen in vielen Ländern eher eine sozial privilegierte Schülerschaft auf sich vereinen. Die unterschiedliche Stärke mit der in den einzelnen Ländern die Leistung von der sozialen Herkunft abhängt, kann jedoch allein mit der Größe des privaten bzw. gebührenpflichtigen Schulsektors nicht hinreichend erklärt werden.

6. Erklärungsmodelle zur länderspezifischen Reproduktion sozialer Ungleichheit

6.1. Modellbildung und Modellhypothesen

Bislang wurde der sozial ungleiche Erwerb von Fähigkeiten in Schulsystemen jeweils mit *einem* institutionellen Merkmal in Beziehung gesetzt. Tatsächlich ergibt sich eine Bildungsstruktur aber aus einer bestimmten Konfiguration mehrerer Einzelmerkmale. Daher ist es angebracht, alle Strukturmerkmale gleichzeitig zu betrachten und Länderunterschiede mit institutionellen Arrangements zu erklären. Bislang konnte gezeigt werden, dass in Bildungssystemen, die stärker differenziert sind und die Eltern sowie Lehrern größere Entscheidungsspielräume eröffnen, ein höheres Maß an sozialer Ungleichheit reproduziert wird. Dies gilt ebenso, wenn ein breites Angebot an privaten Schulen vorliegt. Privatschulen können in einem Land soziale Ungleichheit reproduzieren, wenn sie es finanziell besser gestellten Eltern ermöglichen, für ihre Kinder relative Bildungsvorteile zu erwerben. Schließlich wurde belegt, dass Differenzierungsmaßnahmen dann zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem führen, wenn sie früh erfolgen. Mit jedem zusätzlichen Schuljahr gemeinsamen Lernens fiel der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung lockerer aus.²² Nachfolgend wird nun pfadanalytisch das Zusammenwirken der genannten Merkmale modelliert.²³

Die vier Strukturmerkmale – Differenzierungsgrad, Differenzierungsalter, Zuweisungspraxis und Privatschulangebot – geben die institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems wieder. Sie legen einen Rahmen für Eltern, Lehrer und die Schüler fest, in dem sich diese bewegen und Entscheidungen treffen können. Die Ausgestaltung und Veränderung dieser Strukturmerkmale kann zumindest langfristig durch Maßnahmen der Bildungspolitik gesteuert werden, im Pfadmodell werden diese jedoch als exogene Variablen konzipiert. Als endogene Variablen sollen zwei Phänomene durch das Modell erklärt werden: die soziale Entmischung der Schulen und die soziale Bestimmtheit der Leseleistung. Eine zentrale Mediatorrolle nimmt kausalanalytisch die soziale Entmischung ein. Soziale Gruppierungen sind stark von den institutionellen Vorgaben abhängig. Es wurde bereits gezeigt, dass die Absicht, (frühzeitig) leistungshomogene Lerngruppen zu erzeugen, zu einer sozialen Trennung des Schülerpublikums führt. Die Bildungssysteme verschiedener Länder variieren darin, wie sozial homogen ihre Schulen und Schulklassen zusammengesetzt sind.²⁴ Die Variable, die letztlich durch alle diese Einflüsse erklärt werden soll, ist die soziale Bestimmtheit der Leseleistung; Länder unterscheiden sich darin, wie viel soziale Chancengleichheit in ihren Bildungssystemen realisiert wird.

Im Verlauf der bisherigen Ausführungen wurden zwei Indikatoren präsentiert, die nun als Kennwerte für die Reproduktion sozialer Ungleichheit herangezogen werden können. In der ersten Modellgruppe wird als Indikator für die soziale Bestimmtheit der Leseleistung der multiple Zusammenhang (R^2) auf Individualebene zwischen sechs Merkmalen der sozialen Herkunft und der Leseleistung eingesetzt

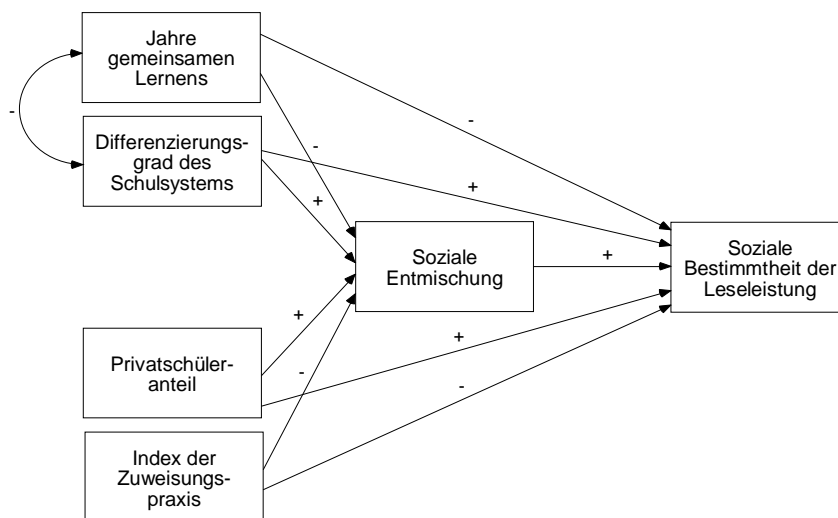
²² Ob dies als Indiz gelten kann, dass in einer langen gemeinsamen Einheitsschule die Kinder aus sozial schwächeren Familien, die also mit ungünstigeren Voraussetzungen gestartet sind, aufholen bzw. aufschließen können, ist fraglich. Nach Bourdieu und Passeron (1971) ist ein solcher Prozess des Aufholens eher unwahrscheinlich. Zumindest werden aber in Ländern mit einer Einheitsschule, die bei Schuleintritt bestehenden Ungleichheiten nicht noch zusätzlich durch sozial selektive Gruppierungsmaßnahmen verstärkt.

²³ Dafür wurde das Programm AMOS 4.0 verwendet (vgl. Arbuckle/Wothke 1999).

²⁴ Um zuverlässigen Messwert der sozialen Entmischung auf der Schulebene zu erhalten, wurden sechs Varianzanalysen für die Elternmerkmale Berufsstatus und Bildungsabschluss sowie für die vier Indizes der familiären Lebenswelt berechnet. Die Ergebnisse (η^2) geben jeweils den Anteil der jeweiligen Merkmalsvarianz an, der *zwischen* den Einzelschulen auftritt. Je größer dieser Anteil ausfällt, umso stärker sind die Schulen entmischt. Das arithmetische Mittel der sechs η^2 -Werte wurde hier als Modellvariable eingesetzt.

(vgl. Tab. 2). Als Messung der sozialen Herkunft wurden hier Indizes zu Ressourcen und Praktiken der familiären Lebenswelt verwendet sowie der höchste Berufsstatus und der höchste Bildungsabschluss in der Familie. Es wurde jedoch bereits gezeigt, dass die individuelle Leseleistung nicht nur durch die individuelle soziale Herkunft, sondern auch durch die durchschnittliche soziale Herkunft des Schülerkollektivs geprägt wird, in dem sich ein Individuum befindet (vgl. Abb. 7). Der Anteil an Leistungsvarianz im Lesen (R^2), der durch beide Prädiktoren (eigene soziale Herkunft und sozialer Schulkontext) erklärt werden konnte, wurde in der zweiten Modellgruppe als Indikator für die soziale Ungleichheit der Bildungschancen eingesetzt.

Abbildung 11: Bildungsstrukturen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit – theoretisches Ausgangsmodell zur Erklärung von Länderunterschieden



Quelle: Eigene Darstellung. Minus- und Pluszeichen zeigen die vermutete Richtung der Korrelation an.

Die erwarteten Zusammenhänge illustriert Abbildung 11. Die als positiv oder negativ gekennzeichneten Beziehungen lassen sich theoretisch und unter Kenntnis der bivariaten Zusammenhänge vermuten. Des Weiteren erscheint es plausibel, dass die Strukturmerkmale nicht nur direkt, sondern auch vermittelt über die soziale Entmischung auf die soziale Chancengleichheit wirken.

Die Modelleffekte werden basierend auf den Daten von 36 Bildungssystemen geschätzt. Aufgrund der kleinen Fallzahl sind die Pfadkoeffizienten entsprechend vorsichtig zu interpretieren. Das Modell ist im Stande, einen Überblick über die wichtigsten Ursachen, die Richtungen der Beziehungen und deren ungefähre Effektstärke zu vermitteln. Zusammenhänge, die ihrem Betrag zufolge sehr klein ausfallen, sind hingegen kaum noch interpretierbar. Um von dem postulierten Ausgangsmodell (vgl. Abb. 11) zu einem übersichtlichen Modell zu gelangen, welches nur noch die relevanten Zusammenhänge angibt, wurde die Vorgehensweise des *model trimming* gewählt. Damit ist die systematische, schrittweise Entfernung aller irrelevanten Pfade und Korrelationen gemeint, um zu einem möglichst sparsamen Modell zu gelangen, das dem saturierten Modell an Erklärungsleistung nicht unterlegen ist.²⁵ Das *model trimming* wurde zu diesem Zweck an den Effektstärken der Pfad- und Korrelationskoeffizienten

²⁵ Üblicherweise wird als Kriterium zur Entfernung eines Pfades auf Signifikanzen verwiesen. Da die Länderauswahl hier jedoch nicht zufällig, sondern nach theoretischen Erwägungen erfolgte, ist eine Generalisierung der Ergebnisse nicht sinnvoll. Die untersuchten Länder repräsentieren keine größere Grundgesamtheit, entsprechend besitzen alle Ergebnisse auch nur im Rahmen der hier untersuchten Länderauswahl Gültigkeit.

orientiert. Alle direkten Effekte die eine Erklärungsleistung unter einem Prozent indizieren ($\beta < 0,10$) und alle Korrelationskoeffizienten mit $r < 0,30$ wurden aus dem saturierten Modell entfernt. Bei der Festlegung dieser Grenzwerte wird unterstellt, dass entsprechend niedrige Effekte und Korrelationen angesichts der kleinen Fallzahl nicht sinnvoll interpretiert werden können. Beim hier gewählten *model trimming* wurde als Ausgangspunkt das saturierte Grundmodell (vgl. Abb. 11) getestet, aus dem dann die jeweils schwächste Korrelation bzw. der schwächste direkte Pfad entfernt und danach das sparsamere Modell neu berechnet wurde. Dieser Prozess wurde solange wiederholt, bis kein Effekt mehr unterhalb des definierten Grenzwertes lag.

6.2. Ergebnisse der pfadanalytischen Erklärungsmodelle

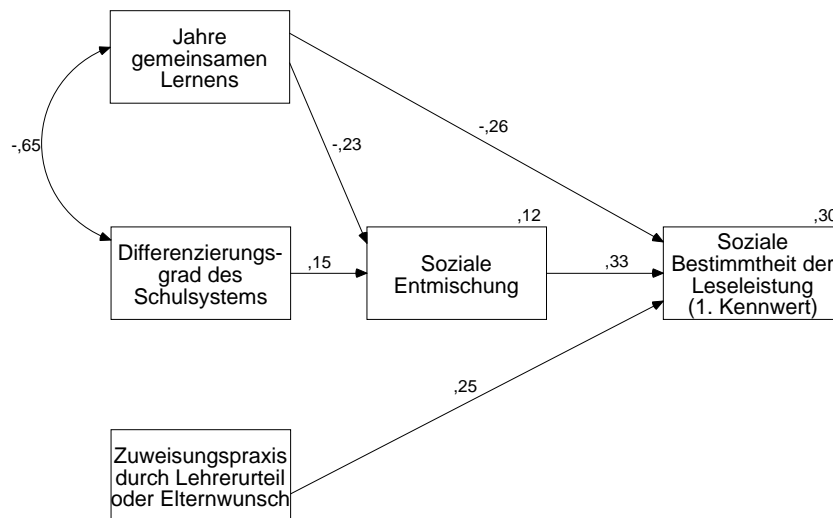
Im ersten Modell wird als Indikator der sozialen Chancengleichheit die Varianzaufklärung (R^2) in der Leseleistung eingesetzt, die sechs Prädiktoren der sozialen Herkunft zusammen leisten konnten (vgl. Tab. 2). Nun geht es darum, die Länderunterschiede bei diesem Kennwert auf die institutionelle Konfiguration des Schulsystems zurückzuführen. Den Ausgangspunkt bildet das saturierte Modell, aus dem – gemäß den Kriterien – systematisch alle Pfade entfernt wurden, die keine oder nur ausgesprochen schwache Zusammenhänge erkennen ließen. Dazu gehörten auch beide Pfade vom Privatschüleranteil auf die endogenen Variablen. Wie stark im Ländervergleich eine soziale Gruppierung der Schülerschaft erfolgt und wie eng die Leistungsfähigkeit an die soziale Herkunft gekoppelt ist, wird demnach nicht wesentlich vom Privatschulangebot bestimmt. Die Variable wurde komplett aus dem Modell entfernt. Ebenfalls kann auf die meisten Korrelationen zwischen den exogenen Variablen verzichtet werden. Lediglich der Differenzierungsgrad und das Differenzierungsalter stehen in einem substantiellen Zusammenhang ($r = -0,65$). Die Ungleichheit reproduzierende Wirkung einer differenzierten Schulstruktur kommt, den Daten zufolge, nur vermittelt über soziale Entmischungsprozesse zu Stande. Schließlich kommt es in solchen Bildungssystemen, in denen die Schulkarrieren der Schüler durch Lehrerurteile oder Elternwünsche beeinflusst werden können, zu einer stärkeren Reproduktion herkunftsbezogener Ungleichheiten. Hier wird datengeleitet nur ein direkter Effekt vorgeschlagen.

Das so generierte sparsamere Modell (vgl. Abb. 12) besitzt gegenüber dem saturierten Modell eine vergleichbare Erklärungsleistung. Im saturierten Modell konnten 34 Prozent der Ländervarianz in der Kopplung von sozialer Herkunft und Leistung und 14 Prozent der Ländervarianz in der sozialen Entmischung erklärt werden. Das vorgeschlagene sparsamere Modell erklärt Varianzanteile von 30 Prozent bzw. 12 Prozent. Die gewonnene Übersichtlichkeit reduziert die Modellgüte nur wenig. Hypothesenkonform wird die soziale Entmischung als wichtige intervenierende Variable bestätigt; von ihr geht der stärkste direkte Effekt aus. Bildungssysteme die ihr Schülerpublikum also in sozial homogenen Klassen gruppieren, reproduzieren herkunftsbedingte Ungleichheiten in einem stärkeren Maß ($\beta = 0,33$). Die soziale Gruppierung vermittelt zudem die Effekte der Strukturmerkmale. So steigt die soziale Entmischung vor allem in den Bildungssystemen an, in denen die Kinder nur wenige Jahre gemeinsam lernen ($\beta = -0,23$) und in denen ihnen eine Vielzahl von Bildungsprogrammen und Schultypen zur Auswahl stehen ($\beta = 0,15$).²⁶ Die gemeinsamen Schuljahre in der einheitlichen Pflichtschule

²⁶ Für diesen Effekt gibt es zwei Interpretationen: Einerseits kann es sein, dass bei früher Differenzierung z.B. im Alter von zehn Jahren von den Lehrern noch gar nicht zuverlässig bestimmt werden kann, wie leistungsfähig ein Schüler später sein wird. Entsprechend würde sich die Schulempfehlung dann eher an sozialen Kriterien orientieren. Andererseits kann es sein, dass die Schüler mit schlechteren familiären Startvoraussetzungen tatsächlich in der Lage sind, leistungsmäßig in der gemeinsamen Einheitsschule aufzuholen.

führen auch direkt zur Abnahme der sozial bedingten Bildungsungleichheit ($\beta = -0,26$). Dies gilt ebenso für den Index der Zuweisungspraxis: In Ländern mit hohem Lehrer- und Elterneinfluss bei der Zuweisung wird ein höheres Maß an sozialer Ungleichheit im Schulsystem reproduziert ($\beta = 0,25$).

Abbildung 12: Erklärung von Länderunterschieden in der sozialen Chancengleichheit (Modell 1)



Quellen: PISA Public Use Data File (2000), OECD (2005b), Döbert et al. (2002). Eigene Berechnung und Darstellung.

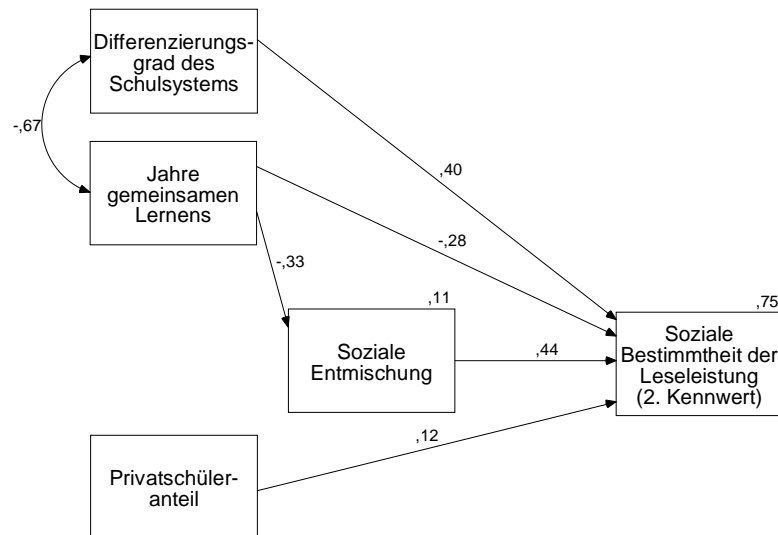
In vielen Ländern wirkt die soziale Herkunft in einer doppelten Weise auf die Leistungsentwicklung. Erstens prägen die familiären Bedingungen die schulische Performanz und zweitens wird die individuelle Leistung auch durch die soziale Zusammensetzung der Schule beeinflusst, die ein Schüler besucht. Wie stark die durchschnittliche soziale Herkunft der Schulkameraden die individuelle Performanz bestimmte, variierte zwischen den Ländern beträchtlich (vgl. Abb. 7). Im zweiten Modell werden nun diese Länderunterschiede zu erklären versucht. Auch bei diesem Kennwert für sozial ungleiche Bildungschancen dient das saturierte Grundmodell (vgl. Abb. 11) als Ausgangspunkt und auch hier werden aus dem vollständigen Modell in einer iterativen Vorgehensweise alle Pfade entfernt, die keine oder nur ausgesprochen schwache Zusammenhänge erkennen lassen.

Nach Inspektion der Pfadkoeffizienten wurde der Index der Schul- und Klassenzuweisung entfernt, da er nicht substantiell mit den endogenen Variablen in Beziehung stand. Die Varianzaufklärung durch diesen Prädiktor lag unterhalb des Ein-Prozent-Kriteriums. Die Effekte der direkten Pfade vom Privatschüleranteil und dem Differenzierungsgrad des Schulsystems auf die soziale Entmischung blieben ähnlich schwach. Im modifizierten Modell wird die soziale Entmischung nur noch mit einer Variable erklärt (vgl. Abb. 13): Je länger die gemeinsame Lernzeit an einer Einheitsschule ausfällt, desto geringer sind die sozialen Gruppierungseffekte in den Klassenstufen der 15jährigen ($\beta = -0,33$). Die soziale Homogenität der Schulklassen kann zu 11 Prozent erklärt werden.

Bei der Erklärung der sozialen Bestimmtheit der Leseleistung steuern vier Prädiktoren relevante Erklärungsanteile bei: Die Leseleistung ist dann stärker durch soziale Ursachen determiniert, wenn Bildungssysteme sozial homogene Schulen produzieren ($\beta = 0,44$), wenn sie viele unterschiedliche Bildungsprogramme für 15jährige anbieten ($\beta = 0,40$), wenn sie zu einem frühen Zeitpunkt differenzieren ($\beta = -0,28$) und wenn sie einen stärker ausgebauten privaten Schulsektor besitzen ($\beta = 0,12$). Alle Effekte sind ihrer Richtung nach konform zu den formulierten Hypothesen und zusammen erge-

ben sie ein beachtliches Maß an Varianzaufklärung von 75 Prozent. Mit den vier Prädiktoren können insgesamt drei Viertel der Ländervarianz in der sozialen Bestimmtheit der Leseleistung aufgeklärt werden. Gegenüber dem saturierten Modell sinken die erklärten Varianzanteile in den beiden endogenen Variablen nur um je einen Prozentpunkt. Das modifizierte Modell ist nach dem an den festgelegten Kriterien orientierten *model trimming* in der Modellgüte nahezu gleichwertig.

Abbildung 13: Erklärung von Länderunterschieden in der sozialen Chancengleichheit (Modell 2)



Quellen: PISA Public Use Data File (2000), OECD (2005b), Döbert et al. (2002). Eigene Berechnung und Darstellung.

6.3. Diskussion der Ergebnisse

Mit Hilfe pfadanalytischer Modelle wurde getestet, welche institutionellen Merkmale von Bildungssystemen einen strukturierenden Einfluss auf die soziale Bestimmtheit der Leseleistung ausüben. Dabei wurden die Kennwerte variiert, die das soziale Bestimmtheitsmaß der Leistung abbilden können. Nach einem kriteriengeleiteten *model trimming* des theoretischen Ausgangsmodells erwiesen sich die Schuljahre gemeinsamen Lernens und der Differenzierungsgrad des Schulsystems in beiden Modellen als relevante Erklärungsvariablen. Der Index der Zuweisungspraxis konnte nur im ersten Modell bestätigt werden, der Privatschüleranteil nur im zweiten Modell. Bemerkenswert ist der massive Anstieg der Modellgüte im zweiten Modell auf 75 Prozent. Es drängt sich die Frage auf, wieso sich die beiden vorgestellten Modelle so erheblich in ihrer Modellgüte unterscheiden. Wie kommt es, dass die Erklärungsleistung institutioneller Merkmale sprunghaft steigt, wenn in der Kriteriumsvariable auch die Bildungsungleichheiten berücksichtigt werden, die durch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Schulkontext bewirkt werden?

Dass sich Schülerinnen und Schüler ihrer sozialen Herkunft nach voneinander unterscheiden und mit unterschiedlichen Voraussetzungen ihre Bildungskarriere starten, lässt sich bildungspolitisch nicht verändern. Bildungspolitik kann aber einen institutionellen Rahmen setzen, der vorgibt, wie Schulsysteme mit dieser sozialen Eingangsungleichheit umzugehen haben. In manchen Bildungssystemen werden alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Leistungen und sozialen Hintergründe in sozial heterogenen Klassen gemeinsam unterrichtet. Der Klassendurchschnitt in der sozialen Herkunft liegt angesichts der unterschiedlichen Einzelschüler eher auf mittlerem Niveau. In gegliederten Schulsystemen

temen werden die Schülerinnen und Schüler früh auf Schultypen und Bildungsprogramme aufgeteilt. Diese Trennung gibt vor, nach Leistungskriterien vorzugehen, tatsächlich spielen soziale Kriterien ebenfalls eine prägende Rolle. Die neu gebildeten Klassen sind sozial entmischt: Auf attraktiven Schultypen gruppiert sich ein sozial privilegiertes Schülerpublikum und auf unattraktiven Schultypen gruppiert sich ein Schülerpublikum aus bildungsfernen Elternhäusern. Die durchschnittliche soziale Herkunft in einer Klasse variiert mit der Attraktivität des Bildungsganges: Je attraktiver ein Schulzweig ist, desto höher ist das Durchschnittsniveau der sozialen Herkunft. Bis zu dieser Stelle wird nur die soziale Entmischung beschrieben, die im Pfadmodell als Mediatorvariable fungiert.

Der Pfad zur letzten endogenen Variable beschreibt nun, dass mit steigender sozialer Entmischung ein höheres Maß an sozialer Ungleichheit im Schulsystem reproduziert wird. Das sozial privilegierte Schülerpublikum auf attraktiven Schulen ist auf der Lehrerseite einem höheren Anforderungsniveau ausgesetzt und auf Schülerseite eingebettet in einen Klassenkontext, der eher zum Lernen motiviert und gute Leistungen anerkennt. Die Schülerinnen und Schüler, die auf unattraktiven Schulformen gruppiert werden, werden dort mit einem vergleichsweise minimalistischen Curriculum mit niedrigen Anforderungen beschult und finden sich in einem Klassenkontext wieder, der sich durch mangelnde Lernmotivation und problematisches Sozialverhalten charakterisieren lässt. Die individuellen Lernerfolge die in der gleichen Zeitperiode auf attraktiven und weniger attraktiven Schulformen erzielt werden können, unterscheiden sich auf diese Weise beachtlich. Wenn also an den Gelenkstellen der differenzierenden Bildungssysteme systematisch Schüler aus oberen Sozialschichten bevorzugt auf attraktivere Schultypen verwiesen werden – und dies auch bei mittelmäßigen Leistungen – dann finden sie sich in einem günstigen Klassenkontext wieder, der ihre Leistungsentwicklung beschleunigt. Umgekehrt würden Kinder aus sozial schwachen Familien bei vergleichbaren Leistungen eher auf unattraktive Schulen verwiesen werden, wodurch sich ihre weitere Leistungsentwicklung verzögert. Die für 15jährige Schüler festgestellten sozial bedingten Disparitäten in der Leistungsfähigkeit, entstehen also zu einem wichtigen Teil auch dadurch, dass mit sozialen Schulkontexten unterschiedliche Dynamiken der Leistungsentwicklung assoziiert sind. Wenn sich die Schulen in einem Land in ihrer durchschnittlichen sozialen Zusammensetzung nicht unterscheiden würden, könnte der Klassenkontext auch nicht systematisch die Leseleistung strukturieren. Erst durch die Institutionalisierung von Gruppierungsmechanismen innerhalb eines Schulsystems wird die Einzelschule zu einem erklärungskräftigen Prädiktor der Leistung. Der Anteil der Leistungsvarianz in einem Land, der auf die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse zurückgeht, wird ganz entscheidend durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems determiniert: Die Strukturmerkmale spezifizieren, wie stark der soziale Schul- und Klassenkontext die Leistungen beeinflussen kann. Da sich die zweite Modellgruppe von der ersten Modellgruppe dadurch unterscheidet, dass der Effekt des sozialen Schulkontexts im Explanandum berücksichtigt ist, muss die Modellgüte entsprechend steigen. Dass der Zuwachs in R^2 außerordentlich heftig ausfällt, unterstreicht die Bedeutung der hier vorgetragenen Argumente.

7. Strukturtypen von Bildungssystemen und die soziale Chancengleichheit

7.1. Bildungsstrukturtypen

Die berechneten Modelle zeigten, dass die Länderunterschiede in der sozialen Bestimmtheit des Lese-niveaus zu großen Teilen mit Merkmalen der Schulstrukturen erklärbar sind. Nun wird versucht, Bildungssysteme nach ihren institutionellen Merkmalen zu typisieren und zu prüfen, ob die gefunde-

nen Gruppen nach innen homogen und nach außen trennscharf sind. Bei der Gruppenbildung werden sowohl theoretische Argumente als auch empirische Ergebnisse berücksichtigt.

Nicht alle theoretisch unterstellten Zusammenhänge ließen sich in den Pfadmodellen bestätigen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass nicht allen Strukturmerkmalen die gleiche Wichtigkeit zukommt. Vor allem durch das Differenzierungsalter und durch den Differenzierungsgrad konnten in beiden multivariaten Modellierungen hohe Varianzanteile gebunden werden. Da beide Prädiktoren auch miteinander in Beziehung stehen, lassen sie sich schlecht als getrennte Ursachen beschreiben. In einem ersten Schritt wird sich die Typisierung deshalb auf die Jahre gemeinsamen Lernens und die Zahl der Bildungsgänge beschränken. Erst in einem zweiten Schritt werden die beiden anderen Indikatoren – der Index der Zuweisungspraxis und die Quote der Privatschüler – an zwei Punkten hinzugekommen, wo dies theoretisch sinnvoll erscheint.

Tabelle 3: Strukturtypen und die Zuordnung der Länder

	Gruppierung	Definition	Verfeinerung	Länderzuordnung
Integrierende Schulsysteme	1 Andauernde Einheitsschule (für 15jährige)	Einheitliches Bildungsprogramm für 15jährige, das zum gleichen Abschluss führt.	1a Privatschulanteil niedrig	Finnland, Island, Norwegen, Schweden
			1b Privatschulanteil mittel	Dänemark, Hongkong, Neuseeland, USA
1c Privatschulanteil hoch			Australien, Spanien, Großbritannien	
	2 Abgeschlossene Einheitsschule (für 15jährige)	Neunjährige Einheitsschule mit gleichwertigem Schulabschluss bereits beendet. 15jährige verteilen sich auf weiterführenden Bildungsprogrammen.		Griechenland, Irland, Israel, Japan, Korea, Lettland, Mazedonien, Rumänien, Russland
Differenzierende Schulsysteme	3 Späte Differenzierung	Erste Schulabschlüsse besitzen ungleiche Wertigkeit; Differenzierung frühestens nach sieben Schuljahren.		Albanien, Bulgarien, Frankreich, Italien, Kanada, Niederlande, Polen
	4 Frühe Differenzierung	Erste Schulabschlüsse besitzen ungleiche Wertigkeit; Differenzierung spätestens nach sechs Schuljahren.	4a Eltern-/Lehrereinfluss niedrig	Belgien, Österreich, Portugal, Tschechien, Ungarn
4b Eltern-/Lehrereinfluss hoch			Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Schweiz	

Quelle: Eigene Darstellung. Vgl. auch Anhang, Tab. A2.

Im ersten Schritt werden die Jahre gemeinsamen Lernens und die Anzahl der Bildungsgänge für 15jährige für die Gruppierung herangezogen. Dabei werden die Länder in vier Gruppen eingeordnet (vgl. Tab. 3). Das erste Cluster bilden Einheitsschulsysteme. Hier besuchen alle Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren eine einheitliche Schulform, die zu einem formal gleichwertigen Schulabschluss führt. Die zweite Gruppe kann prinzipiell auch als Einheitsschulsystem charakterisiert werden. Im Unterschied zu Cluster 1 haben hier die 15jährigen aber bereits eine neun oder zehn Schuljahre umfassende Pflichtschule beendet und einen ersten einheitlichen Schulabschluss erworben. Die in PISA untersuchten 15jährigen verteilen sich damit schon auf unterschiedliche weiterführende

Bildungsprogramme, die mit verschiedenen Berufen oder Abschlüssen verknüpft sind. Das dritte Cluster umfasst alle differenzierenden Schulsysteme in denen die Schülerinnen und Schüler mindestens sieben Schuljahre lang eine gemeinsame Grundschule besuchen. Das Alter der ersten Differenzierung liegt hier bei 13 bis 14 Jahren, die Selektion erfolgt also eher spät. Die ersten Schulabschlüsse, die erworben werden können, unterliegen aber bereits einer nach Schulformen gestaffelten unterschiedlichen Wertigkeit.²⁷ Im vierten Cluster sind schließlich alle differenzierenden Schulsysteme gruppiert, die ihr Schülerpublikum frühzeitig trennen. Die gemeinsame Grundschule dauert vier bis sechs Schuljahre, danach erfolgt eine Zuordnung der zehn- bis zwölfjährigen Schüler auf vertikal gegliederte Schultypen, die sich in ihren Abschlüssen unterscheiden.

Als zweiter Schritt sollen diese vier Cluster an zwei begründeten Stellen noch verfeinert werden. Das Angebot an Privatschulen könnte vor allem in Einheitsschulsystemen eine Wirkung auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit besitzen. In Systemen mit Einheitsstruktur steigt die Attraktivität einer privaten Beschulung, da es keine andere Variante gibt, die Exklusivität des eigenen Bildungsweges zu betonen. Einheitsschulsysteme mit einem gut ausgebauten Privatschulsektor sollten demnach ein höheres Maß an sozialer Ungleichheit reproduzieren, denn Privatschulen wirken hier als funktionales Äquivalent zur differenzierenden Schulstruktur. Dem Privatschulsektor wird nun ein hoher Einfluss zugesprochen, wenn der Schüleranteil auf privat verwalteten bzw. der Anteil auf kostenpflichtigen Schulen Werte über 10 Prozent anzeigt. In Ländern, in denen beide Kennwerte unter 10 Prozent liegen, wird ein niedriger Effekt des privaten Schulsektors vermutet. Die restlichen Länder erfüllen nur eines der beiden Kriterien; für diese Staaten wird ein mittlerer Einfluss unterstellt. Durch diese Verfeinerung ergeben sich die Cluster 1a, 1b und 1c (vgl. Tab. 3).

Eine zweite Untergruppierung erfolgt für die Systeme mit früher Differenzierung. Wenn die Schüler frühzeitig getrennt werden und Eltern bzw. Lehrer dabei in letzter Instanz entscheiden können, welche weiterführende Schulform besucht wird, sollte die daraus resultierende soziale Entmischung und das soziale Leistungsgefälle deutlicher ausfallen. Der Index der Zuweisungspraxis variiert kontinuierlich zwischen 1 und 3. Dabei drückt ein Wert von 1 aus, dass Elternwünsche und Lehrerempfehlungen bei Zuweisungsentscheidungen nie eine Rolle spielen, während 3 ausdrückt, dass beides immer berücksichtigt wird. Als Grenzwert für die Untergliederung wird ein Indexwert von 2 angenommen. Alle Länder mit differenzierenden Strukturen, die den Schwellwert unterschreiten, bilden die Untergruppe 4a und alle Länder mit höheren Indexwerten bilden die Untergruppe 4b (vgl. Tab 3). Cluster 4a steht also für einen geringen Entscheidungsspielraum für Eltern und Lehrer, was mit geringerer sozialer Ungleichheit in den Bildungschancen einhergehen sollte. Das Gegenteil gilt für das Cluster 4b.

7.2. Die Strukturtypen und ihre „idealen“ Vertreter

Die folgenden Ausführungen stellen je ein Bildungssystem vor, das als prototypisch für ein bestimmtes Cluster anzusehen ist. Auf eine Beschreibung eines Prototyp aus den Gruppen 1b und 2 wird verzichtet, da es sich hierbei lediglich um Mischtypen handelt.²⁸

²⁷ Aktuell weist das polnische Schulsystem eher eine Einheitsstruktur auf, vor der Schulreform 1999/2000 war es noch stark gegliedert. Da die in PISA 2000 untersuchte Schülerpopulation noch größtenteils das gegliederte Schulsystem durchlief, muss Polen entsprechend in das dritte Cluster eingeordnet werden.

²⁸ Bei den Einheitsschulsystemen mit moderat ausgebautem Privatschulsektor (Cluster 1b) handelt es sich um einen Mitteltyp zwischen den Gruppen 1a und 1c. Alle Merkmale, die am Beispiel Großbritanniens diskutiert werden, kommen hier in abgeschwächter Form vor. Müsste ein Prototyp für die Gruppe 1b gefunden werden,

7.2.1. Finnland (Strukturtyp: reine Einheitsschule)

Das finnische Bildungssystem wurde 2001 zum PISA–Sieger erklärt. Der Sieg wurde Finnland natürlich aufgrund des höchsten Leistungsniveaus zugestanden, gleichwohl realisiert das finnische Bildungssystem auch im hohen Maß soziale Chancengleichheit. Zu einem der Hauptziele der finnischen Bildungspolitik gehört es, „unabhängig von Alter, Wohnsitz, finanziellen Verhältnissen, Geschlecht oder Muttersprache die Chancengleichheit aller Bürger im Bildungssystem zu gewährleisten“ (Kansanen 2002: 143). Als probates Mittel zur Erfüllung dieses Anspruchs wird die kostenlose neunjährige Gesamtschule betrachtet, die den Angaben zufolge von 99,7 Prozent der finnischen Schülerinnen und Schüler erfolgreich abgeschlossen wird (vgl. ebd.: 144). Die 4.300 finnischen Gesamtschulen werden überwiegend auf kommunaler Ebene vom Gemeinderat und dem von ihm bestimmten Bildungsausschuss verwaltet. Nur 86 der 4.300 Schulen sind Privateinrichtungen und 30 Schulen sind staatliche Einrichtungen. Alle Gesamtschulen stellen kostenfrei Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien sowie eine warme Mahlzeit am Tag zur Verfügung, sie bieten medizinische und zahnmedizinische Vorsorgeuntersuchungen an und kommen für die Beförderung der Kinder zur Schule auf, sofern die Schule mehr als fünf Kilometer vom Wohnort entfernt liegt (vgl. ebd.: 145). Innerhalb der Gesamtschulen findet keinerlei Form von Leistungsdifferenzierung statt, die Zuteilung der Kinder zu Schulen orientiert sich am Wohnort und die Einteilung in Klassen erfolgt zufällig. Da finnische Studien zeigten, dass curriculare Wahlmöglichkeiten ungewollt zu sozialer Selektion führen, wurden daraufhin Wahlfächer eingeschränkt und die Pflichtbereiche ausgedehnt (vgl. Bundesministerium 2003: 57). Das Prinzip der Chancengleichheit wird auch durch Unterrichtsweisen gefördert, die individuelle Stärken und Schwächen der Schüler mit speziellen Förderangeboten, kleinen Lerngruppen und gezielten Aufgabenstellungen berücksichtigen. Erst am Ende der Gesamtschule, wenn die Mehrzahl der Schüler 16 Jahre alt ist, spalten sich die Bildungskarrieren. Nahezu die Hälfte der Schülerschaft absolviert das dreijährige Gymnasium und qualifiziert sich dort für den Besuch einer finnischen Universität. Der Übertritt zum Gymnasium orientiert sich an den Abschlussnoten der Gesamtschule und wird partiell durch Eignungsprüfungen abgesichert. Die Kapazität der finnischen Universitäten und Fachhochschulen ist so ausgelegt, dass insgesamt zwei Drittel eines Altersjahrgangs ein Studium absolvieren könnten (vgl. Kansanen 2002: 144). Um zu entscheiden, wer sich für den Besuch der Universitäten qualifiziert hat, werden am Ende des Gymnasiums landesweite einheitliche Abschlussprüfungen durchgeführt. Zusätzlich dazu führen auch die Universitäten fachspezifische Eignungsprüfungen durch. Die Selektion in der tertiären Bildung erfolgt also primär in Bezugnahme auf standardisierte Leistungstests. Wer kein Gymnasium besucht, wechselt nach der Gesamtschule zu Bildungseinrichtungen, die auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vorbereiten. Nur 6 Prozent der Jugendlichen beenden ihre Schulkarriere direkt nach der Gesamtschule (vgl. ebd.: 148). Als weiteres Merkmal des finnischen Bildungssystems kommt noch hinzu, dass 93 Prozent der sechsjährigen Kinder an einem einjährigen Vorschulprogramm teilnehmen (vgl. Bundesministerium 2003: 54). Damit treffen in Finnland mehrere Faktoren zusammen, die alle für eine Realisierung sozialer Chancengleichheit stehen: eine einheitliche

würde sich das dänische Schulsystem mit einem Privatschüleranteil von 13 Prozent anbieten. Auch auf die Darstellung eines prototypischen Landes aus Cluster 2 wird verzichtet. Strukturell ähneln die meisten der hier gruppierten Länder den Einheitsschulsystemen ohne parallele Privatschulangebote. (Eine gewisse Ausnahme stellen hier Japan und Korea dar, die auch ausgebaute Privatschulsysteme besitzen.) Einen markanten Unterschied zum Cluster 1a gibt es eben nur insofern, als dass 15jährige in den Ländern der Gruppe 2 die Einheitsschule bereits mit einem ersten Schulabschluss beendet haben und sich nun auf unterschiedliche weiterführende Bildungsprogramme verteilen. Lettland würde sich als Prototyp für das Cluster 2 anbieten.

Schulform, der Verzicht auf Leistungsdifferenzierung innerhalb der Schulen, ein äußerst knappes Angebot an Privatschulen, individuelle Förderung nach der Maßgabe „Keiner wird zurückgelassen“ und die Dominanz von objektiven Leistungskriterien beim Übertritt auf Gymnasien und Universitäten. Diese Faktoren schlagen sich auch in den Daten nieder (vgl. Abb. 14). Die Leseleistung in Finnland wird nur zu 12,7 Prozent durch Prädiktoren der sozialen Herkunft strukturiert. Im internationalen Vergleich ist dies der drittgünstigste Wert. Da die finnischen Schulklassen gemessen an ihrer sozialen Zusammensetzung alle auf einem ähnlichen, mittleren Niveau liegen, gibt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse auch keinen zusätzlichen Aufschluss über die Lesefähigkeit.

7.2.2. Großbritannien (Strukturtyp: Einheitsschule und Privatschulen)

Im britischen Schulsystem herrscht eine Schulpflicht vom 5. bis zum 16. Lebensjahr. In diesen elf Schuljahren besuchen die Schülerinnen und Schüler erst die *Primary School* und danach die *General Secondary School*. Die vertikale Zweiteilung des Sekundarschulbereichs in *Grammar Schools* (Gymnasien) und *Secondary Schools* (Sekundarschulen) wurde ausgehend von Reformbemühungen im Jahr 1965 sukzessive abgeschafft und wird heute nur noch in Nordirland flächendeckend praktiziert (vgl. Phillips 2002: 116f., 130).²⁹ Damit ist das britische Schulsystem ein Einheitsschulsystem, das im Alter von 16 Jahren mit dem *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) abgeschlossen wird. Allerdings ordnen viele Schulen in der Sekundarstufe die Schüler intern in verschiedenen Niveaustufen an. Am populärsten ist die Praxis des „setting“, wobei die Schüler je nach Fach in Leistungsgruppen eingeteilt werden. Ob und wie eine solche Einteilung erfolgt, obliegt jeder Schule selbst und wird nicht zentral gesteuert. Nach der *General Secondary School* besuchen ca. 50 Prozent der Schüler eine weiterführende Schulform, die zum *A-Level* (Abitur) führt (vgl. Bundesministerium 2003: 49). Seit den 1980er Jahren orientiert sich die britische Bildungspolitik an den Leitbegriffen „choice“ und „standards“. „Choice“ bezeichnet das Recht der Eltern, ihre Kinder an einer Schule ihrer Wahl beschulen zu lassen, sofern an dieser Schule ein freier Platz zur Verfügung steht. Mit „standards“ ist die bildungspolitische Steuerung der Schulen durch Vorgabe von zu erreichenden Leistungszielen gemeint. Die Zielerfüllung wird im Alter von 7, 11 und 14 Jahren durch standardisierte Tests und im Alter von 16 und 19 Jahren durch landesweite Prüfungen (GCSE und A-Level) evaluiert. Die Ergebnisse werden in der überregionalen Presse in Form von Schulrankings („league tables“) veröffentlicht. Durch dieses Prinzip des „naming and shaming“ sollen leistungsschwache Schulen unter Druck gesetzt werden, sich zu verbessern (vgl. Phillips 2002: 118). Eine besondere Bedeutung kommt den Privatschulen im britischen Schulsystem zu. Ausgehend von den PISA-Daten wurde ein Schüleranteil von 11 Prozent ermittelt, der Schulen mit hohen Gebühren besucht, andere Statistiken geben einen Anteil von bis zu 20 Prozent an (vgl. Bundesministerium 2003: 49). In Großbritannien treffen also Faktoren zusammen, die soziale Chancengleichheit einerseits unterstützen, andererseits jedoch unterminieren. So spricht die einheitliche Schulform bis zum 16. Lebensjahr grundsätzlich für soziale Chancengleichheit; die Einheitlichkeit wird jedoch durch die schulinterne Leistungsdifferenzierung in Niveaustufen wieder unterlaufen. Von der Freiheit der Schulwahl dürften Familien aus privilegierten Sozialschichten eher profitieren, da sie sich in der Regel besser mit den aktuellen Schulrankings auskennen und gezielter und nachdrücklicher eine attraktive bzw. leistungsstarke Schule auswählen. Zudem stellt der Privatschulbereich für materiell begüterte Eltern Gelegenheiten bereit, exklusive

²⁹ In Nordirland erfolgt der Schuleintritt zudem bereits ein Jahr früher, nämlich im Alter von vier Jahren.

Bildung für ihre Kinder zu erwerben. Großbritannien nimmt im Vergleich der sieben Prototypen einen mittleren Rang ein und unterscheidet sich trotz formaler Einheitsstruktur in den Kennwerten der Chancengleichheit deutlich von Finnland (vgl. Abb. 14).

7.2.3. Frankreich (Strukturtyp: Späte Differenzierung)

Das französische Bildungssystem existiert seit 1975 in relativ unveränderten Grundzügen. Es umfasst eine freiwillige Vorschulerziehung vom 2. bis zum 6. Lebensjahr, die von nahezu 90 Prozent der Kinder auch in Anspruch genommen wird (vgl. Bundesministerium 2003: 60). Die Pflichtschulzeit beginnt mit der *Ecole Primaire*, einer einheitlichen fünfjährigen Grundschule; darauf folgt das vierjährige, horizontal gegliederte *Collège*. Diese Schulform der Sekundarstufe I versteht sich als nicht-selektiv, de facto finden jedoch versteckte wie auch offene Formen der Differenzierung statt. Eine offene Form der Differenzierung existiert in Form der „technologischen Klassen“, die im 8. Schuljahr gebildet werden. In diesen Klassen werden die schwächeren Schüler vereint und nach eigenen, vereinfachten Lehrplänen unterrichtet. Bis in die 1990er Jahre besuchten diese Schüler eine externe Schulform, die dem Berufsschulwesen zugeordnet war, danach wurden diese Klassen in das *Collège* integriert, um dem Anspruch einer gemeinsamen Sekundarstufe gerecht zu werden. Aber auch aktuell können die „technologischen Klassen“ als vertikale Differenzierung betrachtet werden, da sie direkt auf eine Lehrlingsausbildung vorbereiten (vgl. Hörner 2002: 166f.). Daneben existieren im französischen *Collège* ab der 7. Klassenstufe mehrere Mechanismen der versteckten Differenzierung, z.B. indem Kurse auf verschiedenen Niveaustufen mit unterschiedlichen Stundenzahlen angeboten werden. Eine besondere Selektivität wird in Frankreich der Wahl der ersten Fremdsprache zugesprochen (vgl. Schümer 2004). So heben sich die Deutschklassen der Sozialschicht nach von den Englisch- und Spanischkursen nach oben ab, da das grammatikalisch als anspruchsvoller geltende Deutsch eher von Schülern aus bildungsmotivierten Elternhäusern gewählt wird. An das *Collège* schließt sich für etwa 70 Prozent eines Altersjahrgangs das dreijährige *Lycée* an, das in allgemeinbildenden und technischen Programmen zur Hochschulreife führt. Ein weiteres Merkmal des französischen Bildungssystems ist der mit 26 Prozent vergleichsweise hohe Anteil an Schülern auf privat verwalteten Schulen, wobei die große Mehrheit dieser Schulen in finanzieller Abhängigkeit vom Staat existiert (vgl. OECD 2005b). Insgesamt offeriert das französische Schulsystem Schülern und Eltern innerhalb der Sekundarstufe I eine Vielfalt von Wahlmöglichkeiten, die als Konsequenz eine Homogenisierung der einzelnen Lerngruppen bewirken. Dabei wird versucht, „negative“ Leistungsselektion durch „positive“ Selektion nach Neigung zu ersetzen. Gleichzeitig sorgen die verschiedenen Lerninhalte und Lernniveaus aber dafür, dass „versteckt“ soziale Ungleichheiten reproduziert werden können, da die informierten Eltern höherer Sozialschichten von einem solchen System profitieren. Das französische Bildungssystem weist tatsächlich ein hohes Niveau an sozial bedingter Ungleichheit auf: 24,7 Prozent der Leseleistung konnten durch die Merkmale der familiären Lebenswelt erklärt werden; im Ländervergleich ist dies einer der höchsten Werte. Auch im Vergleich mit den anderen Prototypen wird das ungünstige Abschneiden Frankreichs deutlich (vgl. Abb. 14).

7.2.4. Österreich (Strukturtyp: Frühe Differenzierung nach Leistung)

Das österreichische Bildungssystem gehört zu den sehr früh differenzierenden Schulsystemen. Bereits nach der vierjährigen Volksschule werden die dann 10jährigen Schülerinnen und Schüler auf zwei

vertikal angeordnete Schultypen verteilt. Auf der einen Seite existieren die vierjährigen Hauptschulen, die eine grundlegende Allgemeinbildung vermitteln sollen; auf der anderen Seite stehen die *Allgemeinbildenden Höheren Schulen* (AHS), die nach acht Schuljahren mit der Hochschulreife (*Matura*) abschließen. Der Übertritt von der Volksschule zu einem Zweig des Sekundarschulwesens ist relativ strikt geregelt. Der Besuch einer AHS darf vom Klassenlehrer nur dann empfohlen werden, wenn die Leistungen in der 4. Klasse in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik mindestens mit „gut“ bewertet wurden. Bei ungünstiger beurteilten Leistungen ist der Übertritt zu einer AHS nur in Ausnahmefällen möglich, wenn die Schulkonferenz der Volksschule dies genehmigt. Sind die Eltern mit der Entscheidung nicht einverstanden, können sie eine Aufnahmeprüfung an einer AHS beantragen. Die Aufnahmeprüfung entscheidet in strittigen Fällen in letzter Instanz. Wenn sich mehr Schülerinnen und Schüler nach dem Notenkriterium für eine AHS qualifizieren als Schulplätze vorhanden sind, so erfolgt eine Reihung der Bewerber nach ihren Noten (vgl. Eder/Thonhauser 2002: 371). D.h. auch bei durchweg guten Noten ist eine Ablehnung eines Bewerbers aus Platzgründen möglich. Aktuell besuchen ca. 30 Prozent der Schüler eines Altersjahrgangs die AHS, 70 Prozent besuchen eine der Hauptschulen (vgl. Bundesministerium 2004: 25). Die Hauptschulen selbst praktizieren eine Form des „setting“; d.h. sie ordnen die Schüler nach einem festgelegten Beobachtungszeitraum in Mathematik, Deutsch und in der ersten Fremdsprache intern nochmals einer von drei Leistungsgruppen zu. Wer in der Hauptschule in diesen drei Fächern zur höchsten Leistungsgruppe gehört und auch in den weiteren Fächern gute Leistungen aufweist, kann nach dem Schuljahr ohne Aufnahmeprüfung auf eine AHS wechseln. In welchen Zeiträumen die Hauptschulen ihre Leistungsgruppierung anpassen, bleibt ihnen überlassen. Vor einem Aufstieg oder bei Gefahr des Abstiegs in eine andere Leistungsklasse ist in den meisten Hauptschulen der Besuch von Förderunterricht verpflichtend. Da die Hauptschule bereits mit 14 Jahren endet, verteilen sich die Hauptschulabsolventen mit 15 Jahren bereits auf weiterführende Schulen, z.B. auf mittlere und höhere Berufsschulen oder auf polytechnische Schulen (vgl. Eder/Thonhauser 2002: 384). In der aktuellen kritischen Diskussion des österreichischen Bildungswesens wird in den regionalen Disparitäten der Bildungsbeteiligung ein großes Problem gesehen. Während in städtischen Ballungsgebieten die Aufnahme in eine AHS durchschnittlich der Hälfte der Schüler gelingt, ist die Quote in ländlichen Regionen deutlich niedriger. Hier ist die AHS nach wie vor eine Eliteschule (vgl. ebd.: 378). Charakteristisch für Österreich sind demnach die frühe Differenzierung und eine Zuweisungspraxis auf Schulformen und in Leistungsgruppen, die in hohem Maße auf Zensuren und Leistungen abgestellt ist. Die Schullaufbahn wird weniger durch Eltern und Lehrer bestimmt, sondern eher durch relativ objektiv gewonnene Leistungswerte. Aus diesem Grund sollten die Argumente der institutionellen Diskriminierung und der rationalen Bildungsentscheidung für Österreich weniger relevant sein als für andere früh differenzierende Schulsysteme. Dies wird auch an den Daten bestätigt, wo Österreich zwar eher ungünstige Werte erzielt, im Vergleich mit Deutschland jedoch besser abschneidet (vgl. Abb. 14).

7.2.5. Deutschland (Strukturtyp: Frühe Differenzierung mit Elterneinfluss)

In Deutschland fällt die Bildungs- und Schulpolitik weitestgehend in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer.³⁰ Die deutsche Pflichtschulzeit beginnt regulär mit sechs Jahren und dauert neun Jahre an. Zuerst besuchen die Kinder die meist vierjährige Grundschule. Am Ende der Grundschulzeit gibt

³⁰ Entsprechend müsste die skizzierte Grundstruktur je nach Bundesland in einigen Punkten modifiziert werden.

der Klassenlehrer eine „Grundschulempfehlung“ für jedes Kind ab, in der ein bestimmter Schultyp des Sekundarbereichs empfohlen wird. Die Kriterien für die Übergangsempfehlung weichen je nach Bundesland etwas voneinander ab, neben dem Notendurchschnitt soll aber nahezu immer auch der Elternwille Berücksichtigung finden. Der Elternwille hat Vorrang vor einem staatlichen Bestimmungsrecht (vgl. Döbert 2002: 102). Im Ländervergleich haben deutsche Eltern und Lehrer sehr große Mitspracherechte, was die Bildungskarriere der Schüler betrifft – dies wird an dem berechneten Indexwert deutlich (z-Score: +1,21).³¹ Gerade in diesem Indikator wird auch der Kontrast zu Österreich deutlich. Im Sekundarbereich werden mehrere vertikal differenzierte Schultypen unterschieden, wobei es auch hier zu spezifischen Arrangements in den einzelnen Bundesländern kommt. Die gängigsten Typen sind Gymnasien, Real- und Hauptschulen sowie integrierte Gesamtschulen. Das Gymnasium führt auf direktem Weg zum höchsten Schulabschluss, der allgemeinen Hochschulreife, die zur Aufnahme eines Universitätsstudiums berechtigt. Aktuell erwerben ca. 25 Prozent eines Altersjahrgangs die Hochschulreife, seit 1970 wurde eine Verdopplung des Anteils erreicht (vgl. KMK 2002). Die sechsjährige Realschule bietet einen mittleren Bildungsweg an und führt zur „mittleren Reife“. Auch in diesem Schultyp hat sich die Quote der Absolventen seit 1970 auf aktuell 40 Prozent verdoppelt. Die Hauptschulen sind die Verlierer der Bildungsexpansion. Bis zur Mitte der 1970er Jahre waren sie die dominierende Schulform, aktuell degenerieren sie jedoch zur „Restschule“, die ein leistungsschwaches und sozial auffälliges Publikum auf sich vereint (vgl. Döbert 2002: 105). In vielen deutschen Bundesländern existieren in Konkurrenz zu den genannten Schultypen auch einige Gesamtschulen, die eine vielfältige und flexible interne Differenzierung durch Leistungskurse, Wahlangebote oder Niveaustufen praktizieren. Privatschulen besitzen in Deutschland mit einem Schüleranteil von 7 Prozent nur eine untergeordnete Bedeutung (vgl. OECD 2005b). Ausgehend von der Charakteristik des deutschen Schulsystems können für Deutschland ungünstige Werte bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit erwartet werden. Dafür sprechen sowohl die sehr frühe Differenzierung als auch die hohen Mitspracherechte der Eltern. Im Vergleich der sieben Bildungsstrukturtypen repräsentiert Deutschland tatsächlich das Cluster, das die wenigste Chancengleichheit realisiert (vgl. Abb. 14). Insbesondere wenn auch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Schulkollektiv berücksichtigt wird, zeigt sich, wie eng in Deutschland die Leistung an die soziale Herkunft gekoppelt ist. In allen Kennwerten erreicht Deutschland von den sieben Prototypen die ungünstigsten Werte.

7.3. Strukturtypen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit

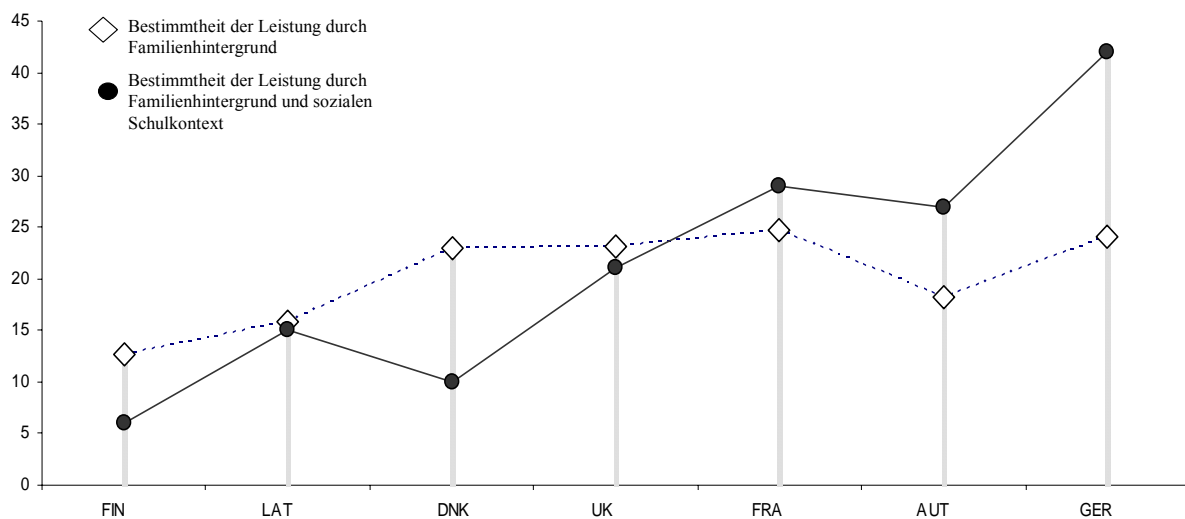
Ausgehend von der Beschreibung der institutionellen Besonderheiten von fünf Bildungssystemen konnte für die Kennwerte der Chancengleichheit folgende Rangfolge erwartet werden: Finnland besitzt das sozial fairste Bildungssystem, gefolgt von Großbritannien, Frankreich, Österreich und Deutschland. Der Vollständigkeit halber soll das Cluster 1b von Dänemark und das Cluster 2 von Lettland repräsentiert werden. Erwartet wird, dass sich Dänemark, entsprechend seines mittleren Anteils an Privatschülern, zwischen Finnland und Großbritannien einordnet. Auch für Lettland wird ein hohes Maß an Chancengleichheit erwartet.

Als Indikatoren der Chancengleichheit werden in Abbildung 14 wiederum zwei Kennwerte dargestellt: die Kopplung der Leseleistung an die soziale Herkunft (vgl. Tab. 2) sowie an die individuelle Herkunft und den sozialen Schulkontext (vgl. Abb. 7). Erwartungsgemäß erreicht Finnland günstige

³¹ D.h. Deutschland liegt bei diesem Index 1,21 Standardabweichungen über dem Länderdurchschnitt.

Werte, während das deutsche Bildungssystem die meiste soziale Selektivität aufweist. Die Positionierung zwischen Deutschland und Finnland entspricht in etwa der Hypothese. Bemerkenswert ist das Abschneiden Österreichs, das trotz vertikal gegliederter Schulstruktur mehr Chancengleichheit verwirklicht als das horizontal gegliederte französische Schulsystem. Zudem wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Strukturtypen gerade dann sichtbar werden, wenn Informationen über die soziale Zusammensetzung von Schulen berücksichtigt werden. In Finnland kann durch den Schulkontext kaum Leistungsvarianz gebunden werden, während in Deutschland der Schulkontext ein sehr guter Prädiktor der Leseleistung ist.

Abbildung 14: Indikatoren sozialer Chancengleichheit und die „Vertreter“ der Strukturtypen



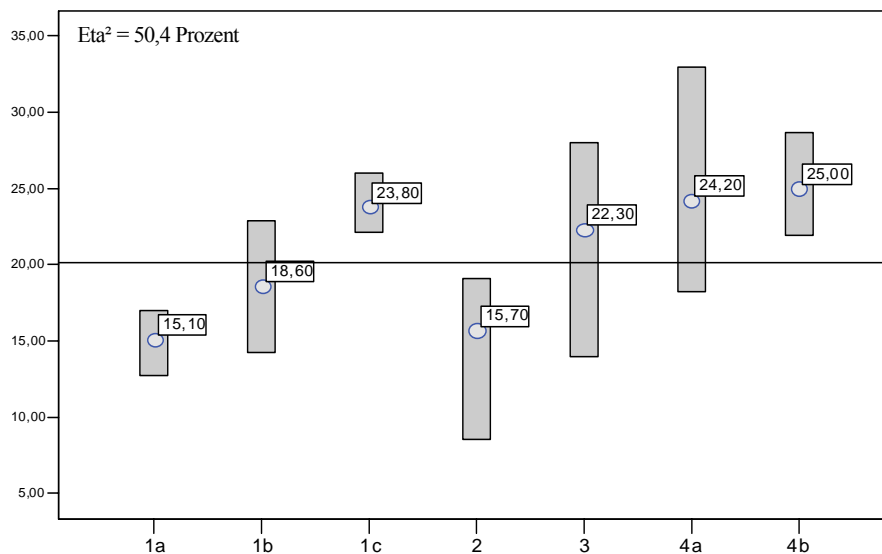
Quellen: PISA Public Use Data File (2000, 2003), OECD (2005b). Eigene Berechnung und Darstellung.

Eine grundlegende Annahme der Typenbildung ist, dass aus ähnlichen institutionellen Vorgaben auch ähnliche Wirkungen resultieren sollten. Die Länder innerhalb eines Clusters müssten bei der sozialen Bestimmtheit der Leseleistung möglichst ähnliche Effekte hervorbringen, während sich die Cluster untereinander in dieser Hinsicht möglichst unähnlich sein sollen. Dies wird nun an den Daten geprüft. Des Weiteren wird getestet, ob sich die Verfeinerung der Cluster 1 und 4 bewährt. Als abhängige Variable werden wiederum beide Kennwerte sozialer Chancengleichheit eingesetzt.

Um die Homogenität der Cluster zu prüfen, wird die Spannweite zwischen den beiden Ländern des jeweiligen Clusters angegeben, die den jeweils größten bzw. kleinsten Kennwert aufweisen. Je kleiner die Differenz ausfällt, desto homogener ist die entsprechende Ländergruppe. Um zu zeigen, dass die Strukturtypen untereinander trennscharf sind, werden die Mittelwerte der Cluster berechnet. Sie verdeutlichen Niveauunterschiede zwischen den Gruppen. Die Erklärungsleistung der Typologie wird varianzanalytisch mit Eta^2 bestimmt. Wenn sich die Länder *innerhalb* eines Clusters in den zu erklärenden Kennwerten nicht unterscheiden würden, also die gesamte Streuung als Streuung *zwischen* den Gruppen existieren würde, könnte Eta^2 seinen Maximalwert annehmen. Zu den beiden Tests werden folgende Hypothesen formuliert: (1) Die verfeinerte Typologie, die sieben statt vier Cluster unterscheidet, sollte in ihrer Erklärungskraft überlegen sein. (2) Die Cluster 1a (Reine Einheitsschulsysteme) und 4b (Frühe Differenzierung mit Eltern- bzw. Lehrereinfluss stellen den größten Gegensatz dar. Erwartet wird, dass Cluster 1a von allen Gruppen die wenigste Ungleichheit reproduziert und Cluster

4b die meiste. Die anderen Cluster sollten sich zwischen diesen beiden Polen einordnen, wobei erwartet wird, dass sie sich ungefähr entsprechend ihrer Bezifferung einfügen.

Abbildung 15: Strukturtypen und soziale Chancengleichheit (ohne Schulkontext)



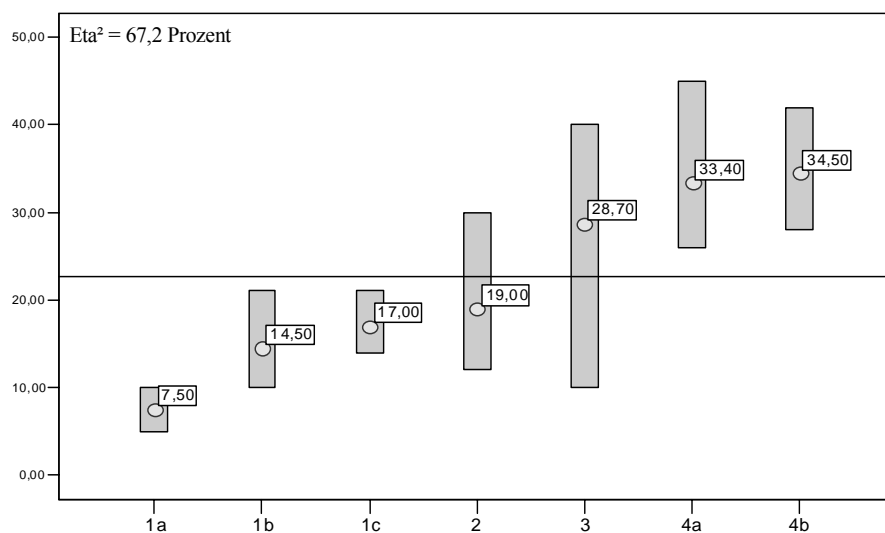
Der Mittelwert gibt an, wie stark die Leseleistung im Durchschnitt dieser Ländergruppe durch den Familienhintergrund bestimmt wird. Die Länge der Balken beschreibt die Spannweite des Clusters.
 Quellen: PISA Public Use Data File (2000), OECD (2005b), Döbert et al. (2002). Eigene Berechnung und Darstellung.

Im ersten Test werden die Bildungsstrukturtypen mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Beziehung gesetzt, wobei als Kennwert für die Reproduktion sozialer Ungleichheit der Bestimmtheitsgrad der Leseleistung durch den individuellen Familienhintergrund eingesetzt wird. Das Ergebnis zeigt für diese Erklärungsvariable eine hohe Homogenität innerhalb und eine hohe Trennschärfe zwischen den Ländergruppen (vgl. Abb. 15). Es lassen sich 50,4 Prozent der Ländervarianz als Streuung zwischen den Bildungsstrukturtypen auffassen. Die sieben Typen sind bezüglich ihrer Anpassung an die Daten einer dichotomen Gruppierung deutlich überlegen und übertreffen auch die Erklärungsleistung der vier Strukturtypen (vgl. Anhang, Tab. A3). Allerdings fällt auf, dass nur die Verfeinerung im Cluster 1 für den Zuwachs in Eta^2 verantwortlich ist. Der Hypothese entsprechend ist zwar die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den früh differenzierenden Schulsystemen am stärksten ausgeprägt, die beiden Untertypen 4a und 4b unterscheiden sich jedoch nur marginal in ihren Niveaus. In beiden Gruppen werden durchschnittlich etwa 25 Prozent der Leistungsvarianz im Lesen durch die soziale Herkunft erklärt. Ungarn besitzt hier den höchsten Kennwert und „verzerrt“ den Mittelwert des Clusters 4a entsprechend nach oben. Ohne die Zuordnung Ungarns in das Cluster 4a würde sich die Unterscheidung der beiden Untertypen empirisch bewähren, so jedoch scheint sie überflüssig.

Aus der Sicht der sozialen Chancengleichheit verzeichnet das reine Einheitsschulsystem (1a) den günstigsten Mittelwert. Zudem ist das Cluster auch hier wieder äußerst homogen. Die Einheitsschulsysteme mit stark ausgebautem Privatschulsektor (1c) weisen Bildungschancen dagegen in deutlich stärkerem Maß nach sozialer Herkunft zu; sie liegen in ihrem Niveau deutlich über dem Länderdurchschnitt. Auch die bereits beendeten Einheitsschulsysteme des Clusters 2 liegen auf einem sehr niedrigen, d.h. günstigem Niveau. Die Länder mit später Differenzierung positionieren sich erwartungsgemäß zwischen der 2. und 4. Gruppe.

Im zweiten Test wird nun als Kennwert für die Reproduktion sozialer Ungleichheit der Bestimmtheitsgrad der Leseleistung eingesetzt, der sich durch den individuellen Familienhintergrund und den durchschnittlichen sozialen Hintergrund der Schulkameraden ergab. Abbildung 16 zeigt hier nicht nur ein hypothesenkonformes Muster in den Clustermittelwerten, sondern darüber hinaus auch mit $\text{Eta}^2 = 0,67$ eine sehr gute Passung der Typologie. Wird der Effekt des sozialen Klassenkontextes auf die Leistung mit berücksichtigt, verschärfen sich auch die Kontraste zwischen den Strukturtypen: Die Niveauunterschiede werden hier noch sichtbarer. Die reinen Einheitsschulsysteme reproduzieren die wenigste soziale Ungleichheit in ihren Bildungssystemen; in diesen vier Ländern liegt der soziale Bestimmtheitsgrad der Leseleistung bei durchschnittlich 7,5 Prozent. Im Kontrast dazu weisen Systeme mit früher Differenzierung hier Kennwerte von 33,4 Prozent (Cluster 4a) bzw. 34,5 Prozent (Cluster 4b) auf. Die weiteren Cluster fügen sich zwischen diesen beiden Extremen ein, wobei sich exakt das in den Hypothesen vermutete Muster einstellt.

Abbildung 16: Strukturtypen und soziale Chancengleichheit (mit Schulkontext)



Der Mittelwert gibt an, wie stark die Leseleistung im Durchschnitt dieser Ländergruppe durch den Berufsstatus der Eltern und den sozialen Schulkontext strukturiert wird. Die Länge der Balken beschreibt die Spannweite des Clusters.
 Quellen: PISA Public Use Data File (2000), OECD (2005b), Döbert et al. (2002). Eigene Berechnung und Darstellung.

Die Unterteilung der Einheitsschulsysteme nach ihrem Anteil an Privatschulen erweist sich wieder als sinnvoll. Die Cluster 1a, 1b und 1c unterscheiden sich recht deutlich voneinander, wobei alle drei Gruppen auf niedrigem Niveau angesiedelt sind. Da auch in den bereits beendeten Einheitsschulsystemen ein unterdurchschnittliches Maß an sozialer Ungleichheit reproduziert wird, erscheint die Gruppe der integrierenden Schulsysteme (Cluster 1a bis 2) insgesamt recht ähnlich in ihren Kennwerten. In den Typen mit früher oder später Differenzierung wird durchweg ein überdurchschnittliches Maß an sozialer Ungleichheit reproduziert. Dies gilt nicht nur für die Clustermittelwerte, sondern auch nahezu für alle Einzelländer mit differenzierenden Schulstrukturen. Unter den 16 Ländern der Cluster 3, 4a und 4b liegt einzig und allein Kanada unterhalb des Gesamtdurchschnitts. Alle anderen Länder liegen auf vergleichsweise hohem Niveau, was gleichbedeutend mit einer hohen sozialen Ungleichheit der Bildungschancen ist. Die enorme Spannweite des Clusters 3 ergibt sich also lediglich aus dem Ausreißer Kanada; die anderen Länder dieser Gruppe liegen auf hohem Niveau eng beieinander. Auch hier wurde die Typologie schrittweise erweitert und die Verbesserung der Erklärungsleistung dokumentiert (vgl. Anhang, Tab. A3). Die an sich schon hohe Erklärungsleistung der dichotomen Unterscheidung in

integrierende und differenzierende Schulsysteme ($\text{Eta}^2 = 0,56$) kann durch die weitere Verfeinerung der Cluster noch deutlich gesteigert werden. Es ist wieder die Typologie mit sieben Gruppen, welche die beste Passung zu den Daten aufweist. Die Verbesserung geht allerdings nur auf die Untercluster 1a, 1b und 1c zurück und nicht auf die Untercluster 4a und 4b.

In beiden Tests wurde die Annahme bestätigt, dass der Privatschul Sektor in Einheitsschulsystemen ein funktionales Äquivalent zur institutionellen Differenzierung darstellt. Die zweite Untergliederung der früh differenzierenden Systeme nach Art ihrer Zuweisungspraxis bleibt den Beweis ihrer Angemessenheit schuldig. Zwischen den Typen 4a und 4b gibt es bei der sozialen Bestimmtheit der Leseleistung keine relevanten Unterschiede. Der Grund für diese unplausiblen Befunde liegt in den extremen Werten des ungarischen Bildungssystems. Ungarn weist in beiden abhängigen Variablen die mit Abstand höchsten Kennwerte auf. Gleichwohl lassen die Werte Ungarns bei der Zuweisungspraxis keinen Zweifel daran, dass Eltern und Lehrer hier eher wenige Gelegenheiten besitzen, die Zuordnung von Kindern zu Schulen und in Klassen zu beeinflussen. Damit platziert sich das Bildungssystem, welches mit Abstand die ungünstigsten Kennwerte bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit aufweist, im Cluster 4a, wodurch der Mittelwert dieses Strukturtyps entsprechend nach oben verzerrt wird. Ohne Berücksichtigung des ungarischen Bildungssystems hätten die Länder des Clusters 4a bei beiden Kennwerten für die soziale Chancengleichheit günstiger abgeschnitten. Damit hätte auch die Untergliederung der früh differenzierenden Bildungssysteme ihre Bestätigung gefunden.

Insgesamt erscheint die Passung zwischen den sieben Typen und den damit einher gehenden Kennwerten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit jedoch beachtlich: Die Typologie erklärt je nach abhängiger Variable zwischen 50 Prozent und 67 Prozent der Länderstreuung. Es konnte gezeigt werden, dass reine Einheitsschulsysteme mit dem höchsten Maß an sozialer Chancengleichheit assoziiert sind, während differenzierende Bildungssysteme insbesondere dann, wenn die Selektion früh erfolgt, soziale Ungleichheit reproduzieren. In Einheitsschulsystemen sind Privatschulen für sozial privilegierte Familien die einzige Möglichkeit zur Distinktion. Je mehr private Bildungsangebote zur Verfügung stehen, umso eher werden Privatschulen zum funktionalen Äquivalent für staatlich institutionalisierte Differenzierung. Die Unterteilung der früh selektierenden Schulsysteme nach der Art und Weise ihrer Selektion konnte empirisch nicht bestätigt werden, wobei die Ausnahmestellung des ungarischen Bildungssystems zu beachten ist.

8. Bildungsstrukturen als Ausdruck gesellschaftlicher Wohlfahrtsvorstellungen

Bildungssysteme lassen sich als Teil der Wohlfahrtsproduktion auffassen, schließlich sollen sie ihr Schülerpublikum mit Fähigkeiten ausstatten, die als Grundlage für deren künftige ökonomische, soziale und politische Teilhabe anzusehen sind. Statt nachsorgenden Unterstützungsleistungen für diejenigen, die in eine prekäre Lebenslage geraten sind, wird in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion immer mehr die Vorsorge durch Bildung betont. Wer über gute Qualifikationen und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen verfügt, wird mit geringerer Wahrscheinlichkeit in eine prekäre Lebenslage geraten. In der Summe kann es sich für einen Staat lohnen, Bildung und Weiterbildung intensiv zu fördern, denn diese Investitionen führten, so die Annahme, in der Zukunft zu einer Reduktion in den Sozialausgaben.

Zur Beschreibung und Erklärung der Wohlfahrtsproduktion in unterschiedlichen Gesellschaften hat sich der Begriff der Wohlfahrtsregime etabliert (vgl. u.a. Esping-Andersen 1990, Holtmann et al.

2006). Gesellschaften unterscheiden sich nach diesem Ansatz in ihren grundlegenden Wertvorstellungen über gutes Zusammenleben und in den Institutionen und Mechanismen, mit denen diese Werte realisiert werden sollen. Zudem thematisiert der Regimebegriff eine relative zeitliche Stabilität dieser Wertvorstellungen und Institutionen. Nach Esping-Andersen (1990) können sozialdemokratische, marktliberale und konservative Gesellschaften unterschieden werden. Mit dem sozialdemokratischen Regime korrespondiert ein universalistischer Sozialstaat auf hohem Niveau. Finanziert wird dieses Modell durch hohe Beschäftigungs- und hohe Steuerquoten. Das marktliberale Regime setzt dagegen auf die Dynamik des freien Marktes. Eine Absicherung gegen Krankheit, Alter oder Arbeitslosigkeit wird nicht als staatliche, sondern als private Aufgabe angesehen. Die soziale Fürsorge ist entsprechend minimal und an den Nachweis von Bedürftigkeit gebunden. Der konservative Regimetyp basiert in weiten Teilen auf dem Modell der Sozialversicherung und der damit verbundenen Proportionalitätsnorm. Wer hohe Beiträge in die entsprechenden Versicherungen einzahlt, erwirbt damit auch den Anspruch auf höhere Auszahlungen. Entsprechend „wirkt“ dieses Regime auch Status-konservierend, da soziale Unterschiede im Zeitverlauf aufrechterhalten werden. Eine Erweiterung dieser drei Regimetypen findet sich z.B. bei Holtmann et al. (2006), die zudem eine familistische Wohlfahrtslogik in den südeuropäischen Ländern identifizieren, bei der die Familie im Fokus der Wohlfahrtsproduktion steht. Des Weiteren können die Transformationsstaaten Osteuropas zu einer fünften Ländergruppe zusammengefasst werden. Eine kohärente Regimelogik in diesen exsozialistischen Staaten lässt sich jedoch bislang theoretisch nicht benennen.

Wenn nun die Bildungssysteme in den Kontext der Wohlfahrtsproduktion gestellt werden, wie dies aktuell oft vorgetragen wird, dann liegt die Frage nahe, ob sich die Merkmale der Wohlfahrtsregime auch in den Institutionen des Bildungswesens wieder finden lassen. Wenn die Bildungsinstitutionen nach einer gesellschaftlichen Wertvorstellung konstruiert sind, so ist von einer hohen Übereinstimmung auszugehen. Drücken die Bildungsstrukturen jedoch grundsätzlich andere Werte als z.B. die Institutionen der sozialen Sicherung aus, dann wäre eine Übertragung der Wohlfahrtsregime-Typologie auf den Bildungsbereich nicht angemessen. Von den untersuchten 36 Ländern lassen sich nicht alle einem Regimetyp zuordnen. Unklarheit herrscht bei den drei asiatischen Ländern (Japan, Korea, Hongkong), bei Israel sowie bei der Schweiz und Liechtenstein. Den übrigen 30 Ländern kann sowohl ein Wohlfahrtsregime als auch ein Bildungsstrukturtyp zugeordnet werden (vgl. Tab. 4).

Offensichtlich ist zunächst eine Gruppierung der sozialdemokratischen Staaten im Bereich der Einheitsschulsysteme. Die universalistische Wohlfahrtslogik mit starker Betonung der sozialen Gleichheit drückt sich auch im Bildungsbereich aus. Die Einheitsschulform schließt alle Schüler ein, ebenso sind auch die Curricula und Abschlüsse für alle Schüler identisch. Damit werden soziale Kohäsion und Inklusion in diesem „Bildungsregime“ am meisten geschätzt. Lediglich Dänemark weicht etwas von diesem Muster ab, da hier ein moderater Schüleranteil eine Privatschule besucht. Ebenso fällt die Gruppierung der konservativen bzw. Status-konservierenden Staaten auf, die alle über eine differenzierende Schulstruktur verfügen. Das Element der Statusvererbung ist hier insofern realisiert, als dass die Schüler auf verschiedenen Schultypen platziert werden, mit denen unterschiedliche Lehrpläne, Abschlüsse und Berufschancen korrespondieren. Während in den Niederlanden und in Frankreich dieses folgenreiche Sortieren der Schüler noch eher spät erfolgt, sind die übrigen Länder dieses Regimetyps durch einen außerordentlich frühen Zeitpunkt der Selektion gekennzeichnet. Auch für die Staaten des marktliberalen Regimes lässt sich eine spezifische Konfiguration des Bildungssystems

erkennen, die die Idee eines wettbewerbsorientierten Individualismus enthält. Die Grundbildung wird in der Einheitsschule vermittelt, in der sich – im freien Wettbewerb – die Fähigsten für weiterführende Bildungsangebote qualifizieren. Die öffentlichen Schulen erhalten jedoch durch ein paralleles Angebot privater Schulen Konkurrenz. Privatschulen ermöglichen einer finanziell privilegierten Schicht den Erwerb exklusiver Bildung; dies wird jedoch nicht als Verstoß gegen Fairnessnormen empfunden, sondern im Rekurs auf individuelle Freiheitsrechte (vgl. z.B. Nozick 1976) legitimiert.

Tabelle 4: Übereinstimmungen zwischen Wohlfahrtsregime- und Bildungsstruktur-Typen

		Wohlfahrtsregime-Typ				
		sozialdemokratisch	markoliberal	konservativ	familistisch	exsozialistisch
Bildungsstruktur-Typ	Frühe Differenzierung nach Eltern-/Lehrerwunsch 4b			Deutschland, Luxemburg		
	Frühe Differenzierung nach Leistung 4a			Österreich, Belgien	Portugal	Tschechien, Ungarn
	Späte Differenzierung (während der Pflichtschule) 3		Kanada	Frankreich, Niederlande	Italien	Polen, Bulgarien, Albanien
	Späte Differenzierung (nach der Pflichtschule) 2		Irland		Griechenland	Russland, Rumänien, Lettland, Mazedonien
	Einheitsschule mit hohem Anteil an Privatschulen 1c		Australien, Großbritannien		Spanien	
	Einheitsschule mit mittlerem Anteil an Privatschulen 1b	Dänemark	USA, Neuseeland			
	Einheitsschule mit geringem Anteil an Privatschulen 1a	Island, Schweden, Norwegen, Finnland				

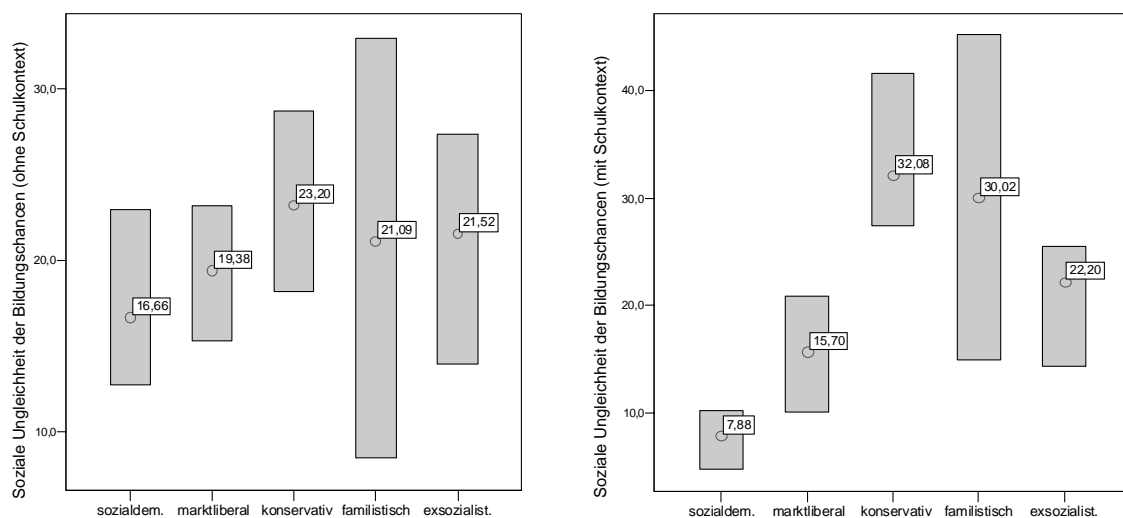
Quelle: Eigene Darstellung. Die Zuordnung der Länder zu Wohlfahrtsregime-Typen erfolgte in Anlehnung an Holtmann et al. (2006).

Während also mit den drei „klassischen“ Wohlfahrtskonzeptionen auch bestimmte Bildungsstrukturen korrespondieren, herrscht bei den familistischen und exsozialistischen Ländern eher Unklarheit. So verteilen sich die vier familistischen Staaten sogar über vier Strukturtypen; ein einheitliches Muster zeichnet sich hier am wenigsten ab. Auffällig in den exsozialistischen Ländern ist, dass sie mehrheitlich durch differenzierende Schulsysteme gekennzeichnet sind. Dies kann als bewusste Abkehr von den „gleich machenden“ Einheitsschulsystemen des Staatssozialismus im Zuge der Transformationsprozesse der 1990er Jahre verstanden werden. In dieser Differenzierung des Bildungswesens kommen also wahrscheinlich die Werte der neuen Eliten zum Ausdruck.

Angesichts der recht einheitlichen Bildungsstrukturen, die jeweils mit dem sozialdemokratischen, dem Status-konservierenden und dem markoliberalen Wohlfahrtsregime assoziiert sind, überrascht es nun nicht mehr, dass in den Regimetypen auch ein unterschiedliches Maß an sozialer Ungleichheit reproduziert wird (vgl. Abb. 17 und 18). Nach den Indikatoren sozialer Bildungsungleichheit kann das sozialdemokratische Regime als das sozial fairste gelten, denn hier ist der Wissenserwerb im Schulsystem am wenigsten von der sozialen Herkunft abhängig. Besonders deutlich wird der Gerechtigkeitsvorteil des Einheitsschulsystems dann, wenn Effekte des Schulkontextes auf die Leistung berücksichtigt werden. Die Staaten des konservativen Regimetyps reproduzieren die meiste soziale Ungleichheit in ihren Bildungssystemen. Der Gedanke, einen einmal erreichten Status abzusichern, der sich ja auch in den Proportionalitätsnormen der Sozialversicherung ausdrückt, ist ebenso in den Strukturen des Bildungssystems inhärent. Es ist also nur folgerichtig, dass die empirischen Kennwerte diesem Regimetyp die meiste soziale Selektivität bescheinigen. Dies gilt insbesondere unter Berück-

sichtung des sozialen Schulkontextes – d.h. der Kompetenzerwerb wird gravierend durch die Schule bzw. Schulform strukturiert, die ein Schüler besucht. Das marktliberale Regime platziert sich bei der sozialen Gleichheit der Bildungschancen zwischen dem sozialdemokratischen und dem konservativen Regime. Die Ergebnisse für die familistischen bzw. exsozialistischen Länder lassen sich noch nicht präzise in die Typologie von Wohlfahrtsregimen integrieren. Empirisch sprechen die hohen Streuungen innerhalb dieser Ländergruppen gegen eine Einordnung, aber auch die theoretische Anbindung ist hier weniger zwingend. So ist z.B. unklar, wie die Wohlfahrtslogik des Familismus auf ein Bildungssystem konkret zu übersetzen wäre.

Abbildung 17 und 18: Wohlfahrtsregime und soziale Chancengleichheit



Der Mittelwert zeigt die durchschnittliche Varianzaufklärung in der Kriteriumsvariable im jeweiligen Regimtyp an; die Länge des Balkens beschreibt die Spannweite des jeweiligen Regimtyps.

Quellen: PISA Public Use Data File (2000). Eigene Berechnung und Darstellung.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Einbettung der Bildungssysteme in eine allgemeine Konzeption von Wohlfahrt theoretisch sinnvoll und empirisch möglich ist. Zwischen den Institutionen des Sozialstaats und des Bildungswesens gibt es in vielen Ländern strukturelle Ähnlichkeiten, die gleichzeitig auch eine spezifische Vorstellung von gutem Zusammenleben wieder spiegeln. Die aufgezeigten Parallelitäten lassen weitere Forschungsarbeiten in dieser Richtung lohnenswert erscheinen.

9. Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wurde empirisch untersucht, wie stark in Bildungssystemen soziale Ungleichheiten reproduziert werden. Dazu wurde die Perspektive des internationalen Vergleichs gewählt, die es festzustellen ermöglichte, in welchem Ausmaß sich die Bildungssysteme verschiedener Länder bei der Fortschreibung sozialer Ungleichheit unterscheiden und welche Rolle Institutionen dabei einnehmen. Es wurden institutionelle Mechanismen aufgezeigt, mit denen die unterschiedliche Stärke erklärt werden konnte, mit der Bildungschancen im Ländervergleich sozial determiniert sind.

Auf individueller Ebene entstehen sozial ungleiche Bildungskarrieren dadurch, dass sich die Lebenswelten, die Heranwachsende in ihren Familien vorfinden, in ihrem kognitiven Anregungsgehalt unterscheiden. Zusätzlich variieren auch die Entscheidungskalküle mit der Sozialschicht, welche Bildungswege als nützlich beurteilt werden. Unter diesem Wissen wurde ein Messmodell der sozialen Herkunft vorgeschlagen, das vier Dimensionen der familiären Lebenswelt enthielt: die Kulturgüter, die kultu-

rellen Aktivitäten, die praktizierten Kommunikationsformen und den materiellen Reichtum. Ergänzt wurde die Operationalisierung durch die Elternmerkmale Berufsstatus und Bildungsabschluss. Alle sechs Aspekte korrelierten bivariat mit einem Testwert der Lesefähigkeit. In einem multiplen Regressionsmodell wurde die gemeinsame Strukturierungswirkung aller sechs Merkmale auf die Leseleistung geschätzt. Diese Rechnung wurde für 36 Länder durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass der Tendenz nach von Kulturgütern (Bücher, Gedichtbände etc.) und von anregenden Kommunikationsformen (z.B. über Bücher, Filme, politische Themen) der stärkste Effekt auf die Leseleistung ausgeht. Zudem standen die Statusmerkmale der Eltern (Beruf und Bildung) auch unter Kontrolle der familiären Lebenswelt noch signifikant mit der Leseleistung in Beziehung. Dass Kinder sozial privilegierter Eltern bessere Lesefähigkeiten aufweisen, wird also nur zum Teil durch die Tatsache erklärt, dass sie in anregenden Umwelten aufwachsen. Bemerkenswert waren jedoch die gefundenen Länderunterschiede: Während im Durchschnitt der 36 Länder die Leseleistung zu 20 Prozent von der sozialen Herkunft determiniert wurde, lag dieser Wert in Rumänien bei unter 9 Prozent, in Ungarn jedoch bei 33 Prozent.

Nachdem nachgewiesen werden konnte, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung in den Ländern sehr unterschiedlich ausfällt, wurden Ursachen für die Länderunterschiede gesucht. Dabei wurde die Auffassung vertreten, dass Bildungsstrukturen mit bestimmen, wie viel soziale Chancengleichheit ein Bildungssystem zu realisieren im Stande ist. Vier Strukturmerkmale wurden als relevant für die Reproduktion sozialer Ungleichheit angesehen: (1) die Anzahl der Bildungsgänge, (2) das Alter, in dem Schüler auf verschiedene Bildungsgänge verteilt werden, (3) die Art und Weise, wie diese Zuweisung erfolgt und (4) die Größe des privaten Schulsektors. Anhand der Strukturdaten von 36 Bildungssystemen konnte pfadanalytisch geprüft werden, welche institutionellen Merkmale tatsächlich einen prägenden Einfluss auf die soziale Bestimmtheit der Leseleistung ausüben. Die Ergebnisse zeigten, dass eine frühe Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen und Bildungsgänge sowie eine stark differenzierte Schulstruktur zu einer Verstärkung sozial ungleicher Bildungschancen führt. Die soziale Entmischung der Schulen wurde dabei als Mediatorvariable bestätigt, über die viele Effekte vermittelt werden. Wenn Eltern und Lehrer mehr Mitspracherechte bei der Verteilung der Schüler auf Schulen haben und wenn es ein breites Angebot an privaten Schulen gibt, so wirkt sich das der Tendenz nach eher negativ auf die soziale Chancengleichheit aus – dies konnte jedoch nur in jeweils einem von zwei Modellen belegt werden.

Die unterschiedlich hohen Modellgüten in den beiden berechneten Strukturmodellen machten darauf aufmerksam, dass die institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems spezifiziert, ob die Zugehörigkeit zu einem sozialen Schulkollektiv einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung ausübt oder nicht. In Bildungssystemen, die früh trennen und viele Bildungsprogramme anbieten (z.B. Deutschland), wird die individuelle Leistung sehr stark vom sozialen Schulkontext geprägt. Die Schulen weisen hier eine der sozialen Herkunft nach homogene Schülerstruktur auf, d.h. es kommt zu einer Gruppierung von sozial privilegierten Schülerinnen und Schülern auf attraktiven Schulen bzw. Schultypen und gleichzeitig zu einer Konzentration prekärer Soziallagen auf „Restschulen“. Nach erfolgter Trennung wird dann der Lernzuwachs, der nun üblicherweise in einer bestimmten Zeitperiode erreicht werden kann, stark durch die Schule bzw. die Schulform bestimmt, die ein Schüler besucht. Die sozial privilegierten Schüler finden auf den „besseren“ Schulen eine Lernumwelt vor, die gute Entwicklungsbedingungen bietet; die ohnehin unter schlechteren Voraussetzungen gestarteten Schüler unterer Sozialschichten, finden sich auf Schulen wieder, auf denen sie sich nur langsam weiter entwickeln

können. In der Folgezeit sorgt diese Trennung für ein beschleunigtes auseinander driften der Fähigkeitsniveaus, das an den empirischen Kennwerten zur Bildungsungleichheit seinen Ausdruck findet.

Schließlich wurde eine Typisierung von Schulstrukturen vorgeschlagen, bei der die Merkmale der Schulstruktur als Kriterien für die Zuordnung dienen. Die aus sieben Strukturtypen bestehende Klassifizierung wurde an den Daten zur sozialen Ungleichheit der Bildungschancen getestet. Dabei ergab sich, dass Einheitsschulsysteme die günstigsten Kennwerte aufweisen; sie kommen dem Anspruch sozialer Chancengleichheit am nächsten. Systeme mit früher Differenzierung reproduzieren hingegen vergleichsweise ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit. Empirisch zeigte sich auch, dass private Bildungseinrichtungen immer dann, wenn das öffentliche Schulwesen durch eine Einheitsstruktur gekennzeichnet ist, zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

Soziale Chancengleichheit ist nur eine von mehreren möglichen normativen Forderungen, die an Bildungssysteme gerichtet werden können. Wenn jedoch diese Gerechtigkeitsvorstellung vertreten wird, dann erscheinen auch aktuell viele Bildungssysteme in hohem Maße der Korrektur bedürftig. Als Ansatzpunkt für solche Korrekturen eignen sich sowohl punktuelle Kompensations- und Förderangebote für benachteiligte Sozialschichten als auch strukturelle Reformen. Der Ländervergleich hat gezeigt, dass gerade in Deutschland von einer Strukturreform bedeutende Effekte für die soziale Chancengleichheit zu erwarten wären. Soziale Chancengleichheit und ein hohes Leistungsniveau schließen sich nicht aus. Es spricht vieles dafür, dass die Verwirklichung beider Ansprüche stark davon abhängt, ob es ein Bildungssystem schafft, gerade den unteren Sozialschichten eine gute Bildung und ein solides Kompetenzniveau zukommen zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Adams, Ray/Margaret Wu (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Technical Report. Paris: OECD. Im Internet: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf> (letzter Zugriff am 03.05.2006).
- Allmendinger, Jutta/Silke Aisenbrey (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 41–60.
- Apel, Helmut (1993): Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Arbuckle, James L./Werner Wothke (1999): AMOS 4.0 User's Guide. Chicago: SmallWaters.
- Backhaus, Klaus/Bernd Erichson et al. (2003): Multivariate Analysemethoden. Berlin: Springer.
- Baker, David/Gero Lenhardt (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 40, Nr. 1, S. 40–61.
- Baumert, Jürgen/Rainer Watermann/Gundel Schümer (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, Nr. 1, S. 46–71.
- Baumert, Jürgen/Eckhard Klieme et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Becker, Gary (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Blossfeld, Hans-Peter/Yossi Shavit (1993): Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In: Dies.: Persistent Inequalities. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview Press, S. 1–23.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley/Sons.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breen, Richard/John H. Goldthorpe (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, Jg. 9, Nr. 3, S. 275–305.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn: BMBF. Im Internet: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004): Bildungsentwicklung in Österreich 2000 – 2003. Wien: BMBWK. Im Internet: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11759/bildungsentw_de.pdf (letzter Zugriff am 26.06.2006).
- Cicourel, Aaron V./John I. Kitsuse (1963): The Educational Decision-Makers, Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–279.
- Döbert, Hans/Wolfgang Hörner et al. (Hrsg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider.
- Döbert, Hans (2002): Deutschland. In: Ders./Wolfgang Hörner et al. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 92–114.
- Eder, Ferdinand/Josef Thonhauser (2002): Österreich. In: Döbert, Hans/Wolfgang Hörner et al. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 366–384.
- Esping-Andersen, Gosta (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Ganzeboom, Harry B. G./Paul de Graaf/Donald J. Treiman (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. Social Science Research 21, S. 1–56.

- Gomolla, Mechthild/Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Grundmann, Matthias/Olaf Groh-Samberg et al. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswiss., Jg. 6, Nr. 1, S. 25–45.
- Grundmann, Matthias (1998): Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungseignung. Opladen: Leske und Budrich.
- Hillmert, Steffen/Marita Jacob (2002): Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang: Wen führt das System der Berufsausbildung zur Universität, wen nicht und warum? Überlegungen aus einer humankapitaltheoretischen Perspektive, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (1993): Operationalisierung von „Beruf“ als zentrale Variable zur Messung von sozio-ökonomischem Status. In: ZUMA-Nachrichten 32, S. 135–141.
- Holtmann, Dieter/Michael Mutz et al. (2006): Zur Performanz von Wohlfahrtsregimen und zu den Unterstützungspotentialen für die verschiedenen Wohlfahrtskonzepte. Potsdam: Universitätsverlag.
- Holtmann, Dieter (2005): Grundlegende multivariate Modelle der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Potsdam: Universitätsverlag.
- Hörner, Wolfgang (2002): Frankreich. In: Döbert, Hans/Wolfgang Hörner et al. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 155–175.
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.
- Jürgens, Eiko (1989): Lehrer empfehlen–Eltern entscheiden. Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem. In: Die Deutsche Schule, Jg. 81, Nr. 3, S. 388–400.
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland. In: Döbert, Hans/Wolfgang Hörner et al. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 142–154.
- Kersting, Wolfgang (2000): Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart: J. B. Metzler.
- KMK - Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2002): Bildungs-, Wissenschafts-, und Kulturdaten 1970 bis 2001. Im Internet: http://www.kmk.org/statist/bwk_daten_2002.pdf (letzter Zugriff am 29.06.2006).
- Köller, Olaf/Jürgen Baumert (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe 1. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 15, Nr. 2, S. 99–110.
- Lehmann, Rainer/Rüdiger Gänsfuß/Rainer Peek (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg: Amt für Schule Hamburg.
- Lehmann, Rainer/Rainer Peek/Rüdiger Gänsfuß (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Amt für Schule Hamburg.
- Liebau, Eckart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisations-theorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim: Juventa.
- Mader, Johann/Hans-Günther Roßbach/Wolfgang Tietze (1991): Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich. In: Klaus Beck et al. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 15–49.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Jürgen Friedrichs/M. Rainer Lepsius/Karl Ulrich Mayer (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie, Sonderheft 38. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nozick, Robert (1976): Anarchy, State, and Utopia. Oxford: Blackwell.
- OECD (Hrsg.) (2005a): PISA 2003. Data Analysis Manual for SPSS Users. OECD. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/51/35004299.pdf> (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- OECD (Hrsg.) (2005b): Education at a Glance. OECD-Indikatoren 2005. OECD.
- OECD (Hrsg.) (2005c): School Factors related to Quality and Equity. OECD. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf> (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- OECD (Hrsg.) (2004a): Education at a Glance. OECD-Indikatoren 2004. OECD.

- OECD (Hrsg.) (2004b): Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. OECD. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- OECD (Hrsg.) (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. OECD. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf> (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- Phillips, David (2002): England und Wales. In: Döbert, Hans/Wolfgang Hörner et al. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 115–129.
- Prenzel, Manfred et al. (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2004): Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensen ab 1996. In: ZUMA-Nachrichten 54, Jg. 28, S. 154–170.
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen. Oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Jutta Mägdefrau/Eva Schumacher (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–271.
- Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulsystem. In: Dies./Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA–2000–Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiebaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–114.
- Sirin, Selcuk R. (2005): Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-analytic review of research 1990-2000. In: Review of Educational Research, Jg. 75, Nr. 3, S. 417–453.
- Steinkamp, Günter (1967): Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß. In: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, S. 256–276.
- Tiedemann, Joachim/Elfriede Billmann-Mahecha (2004): Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 18, Nr. 2, S. 113–124.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Hrsg.) (2006): International Standard Classification of Education. ISCED 1997. UNESCO.
- Ward Schofield, Janet/Kira Alexander et al. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: WZB.

Verzeichnis der Datenquellen

- PISA 2000 Public Use Data File – Student Questionnaire Data File. Im Internet: http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd_pisa_data.html (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- PISA 2000 Public Use Data File – School Questionnaire Data File. Im Internet: http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd_pisa_data.html (letzter Zugriff am 27.06.2006).
- PISA 2003 Public Use Data File – School Questionnaire Data File. Im Internet: http://pisaweb.acer.edu.au/oecd_2003/oecd_pisa_data.html (letzter Zugriff am 27.06.2006).

Anhang

Tabelle A1: Sechs Prädiktoren der Leseleistung - bivariate Korrelationen in 36 Ländern

	Kultur- güter	Kulturelle Aktivitäten	Kommuni- kations- formen	Materieller Reichtum	Höchster Bildungs- abschluss	Höchster Berufsstatus	
	r	r	r	r	r	r	b
Ungarn	0,51	0,28	0,24	0,20	0,44	0,41	38,6
Luxemburg	0,42	0,24	0,28	0,28	0,35	0,40	39,3
Deutschland	0,41	0,31	0,26	0,26	0,28	0,40	43,3
Schweiz	0,36	0,26	0,33	0,23	0,29	0,39	39,7
Portugal	0,40	0,24	0,41	0,28	0,24	0,39	37,4
Tschechien	0,39	0,28	0,25	0,13	0,37	0,39	36,5
Großbritannien	0,37	0,31	0,29	0,18	0,23	0,38	36,9
Belgien	0,31	0,33	0,24	0,18	0,24	0,37	39,2
Bulgarien	0,43	0,22	0,34	0,09	0,36	0,37	36,7
Mazedonien	0,20	0,22	0,29	0,06	0,35	0,37	33,9
Frankreich	0,41	0,26	0,29	0,27	0,23	0,35	31,0
Polen	0,38	0,22	0,23	0,05	0,32	0,35	33,4
Albanien	0,32	0,08	0,34	n.s.	0,27	0,34	33,7
Niederlande	0,30	0,29	0,38	0,06	0,25	0,34	30,0
USA	0,40	0,26	0,26	0,37	0,28	0,33	33,4
Österreich	0,34	0,27	0,27	0,17	0,25	0,33	29,7
Griechenland	0,34	0,08	0,23	0,14	0,25	0,32	31,3
Australien	0,34	0,27	0,33	0,19	0,27	0,32	32,3
Liechtenstein	0,32	0,28	0,30	0,23	0,28	0,32	30,6
Spanien	0,38	0,31	0,32	0,20	0,33	0,32	26,9
Israel	0,27	0,07	0,18	0,21	0,35	0,32	32,7
Irland	0,31	0,16	0,24	0,18	0,19	0,31	29,0
Neuseeland	0,29	0,14	0,22	0,21	0,19	0,31	32,3
Dänemark	0,31	0,23	0,39	0,12	0,34	0,30	28,5
Russland	0,33	0,24	0,25	0,16	0,17	0,30	27,5
Schweden	0,32	0,15	0,26	0,13	0,14	0,30	26,8
Italien	0,28	0,19	0,23	0,13	0,24	0,28	25,4
Norwegen	0,32	0,17	0,31	0,06	0,15	0,28	28,0
Kanada	0,27	0,25	0,27	0,19	0,21	0,27	25,6
Rumänien	0,28	0,11	0,14	0,20	0,20	0,25	25,0
Lettland	0,34	0,12	0,25	0,04	0,16	0,24	23,6
Finnland	0,29	0,18	0,25	0,11	0,19	0,23	20,5
Island	0,24	0,21	0,28	n.s.	0,18	0,21	19,4
Korea	0,30	0,10	0,31	0,11	0,24	0,20	13,5
Hongkong	0,22	0,17	0,31	0,08	0,23	0,19	15,9
Japan	0,27	0,17	0,32	0,04	k.A.	0,08	6,6
Länder- durchschnitt	0,33	0,21	0,28	0,15	0,26	0,31	29,8

Quelle: PISA Public Use Data File 2000. Eigene Berechnung und Darstellung.

Tabelle A2: Übersicht zu den Strukturdaten der Bildungssysteme (Teil 1)

Land	Indexwert für die Zuweisungspraxis zu Schulen und in Klassen nach Leistungskriterien und der z-Score		Indexwert für die Zuweisungspraxis zu Schulen und in Klassen nach Elternwünschen und Lehrerteil und der z-Score		Anteil der Schulen, die sich zu mindestens 10 Prozent über Schulgebühren finanzieren	Anteil der Schüler, die privat verwaltete Schulen besuchen (Mittelwert aus Primar- und Sekundarstufe)	Jahre gemeinsamen Lernens (Schuljahre zwischen der Einschulung und der ersten Differenzierungsmaßnahme)	Anzahl der Bildungsgänge für 15jährige Schüler
Albanien	2,15	0,81	1,79	-0,15	18	3	8	3
Australien	1,60	-0,68	2,05	0,75	69	31	10	1
Österreich	2,00	0,40	1,76	-0,27	11	9	4	4
Belgien	2,05	0,56	1,91	0,26	37	57	6	4
Bulgarien	1,82	-0,07	1,42	-1,45	3	0	7	5
Kanada	1,79	-0,16	2,05	0,75	32	12	7	1
Tschechien	1,94	0,25	1,83	-0,03	6	7	5	5
Dänemark	1,41	-1,20	1,74	-0,34	22	13	9	1
Finnland	1,19	-1,79	1,35	-1,69	0	7	9	1
Frankreich	1,82	-0,08	1,92	0,28	41	26	7	2
Deutschland	1,91	0,17	2,18	1,21	2	7	4	4
Griechenland	1,36	-1,32	1,51	-1,15	18	6	9	2
Hongkong	2,40	1,50	1,79	-0,15	15	5	9	1
Ungarn	2,00	0,41	1,58	-0,89	0	10	6	3
Island	1,08	-2,09	1,35	-1,69	1	3	10	1
Irland	1,70	-0,39	2,10	0,93	15	1	9	4
Israel	2,19	0,93	2,07	0,81	47	28	9	3
Italien	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	61	5	8	3
Japan	2,16	0,84	1,67	-0,59	49	18	9	2
Korea	1,84	-0,03	1,84	0,02	96	36	9	3
Lettland	1,87	0,05	1,74	-0,34	3	2	9	4
Liechtenstein	2,12	0,73	2,25	1,44	4	17	5	3
Luxemburg	2,56	1,94	2,43	2,07	0	18	6	3
Niederlande	2,24	1,06	2,40	1,98	11	84	7	4
Neuseeland	1,76	-0,25	2,00	0,57	32	10	10	1
Norwegen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	2	6	9	1
Polen	2,14	0,80	1,84	0,00	4	5	8	3
Portugal	1,36	-1,32	1,82	-0,06	16	15	6	3
Rumänien	2,31	1,26	1,52	-1,11	1	1	9	3
Russland	1,91	0,17	1,98	0,49	6	0	9	3
Spanien	1,30	-1,50	1,76	-0,28	27	28	10	1
Schweden	1,16	-1,87	1,24	-2,08	0	4	9	1
Schweiz	2,07	0,60	2,05	0,73	9	7	5	4
Mazedonien	2,15	0,83	1,59	-0,85	37	1	9	4
Großbritannien	1,70	-0,42	1,95	0,40	11	40	11	1
USA	1,79	-0,16	1,96	0,45	13	9	10	1
Quellen:	PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)		PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)		PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)	OECD 2005b	OECD 2005b und Döbert et al. 2002	OECD 2005b und Döbert et al. 2002

Tabelle A2: Übersicht zu den Strukturdaten der Bildungssysteme (Teil 2)

Land	Leistungsbezogene Entmischung des Schülerpublikums auf Schulebene (Eta ²)	Soziale Entmischung des Schülerpublikums auf Schulebene, gemessen am Berufsstatus d. Eltern (Eta ²)	Soziale Entmischung des Schülerpublikums auf Schulebene, gemessen am Berufsstatus und Bildungsabschluss der Eltern sowie vier Indizes zur familiären Lebenswelt (Mittelwert der sechs Eta ² -Werte)	Bestimmtheit der Leseleistung durch den individuellen Familienhintergrund (R ²)	Bestimmtheit der Leseleistung durch die eigene soziale Herkunft und den sozialen Schulkontext (R ²)	Gesamtniveau der Leseleistung im Land (Mittelwert des Landes)
Albanien	0,42	0,19	0,18	0,22	0,27	349
Australien	0,22	0,21	0,17	0,22	0,16	528
Österreich	0,53	0,25	0,20	0,18	0,27	508
Belgien	0,60	0,26	0,18	0,20	0,33	507
Bulgarien	0,54	0,23	0,18	0,28	0,38	431
Kanada	0,19	0,16	0,15	0,16	0,10	534
Tschechien	0,56	0,23	0,19	0,23	0,36	492
Dänemark	0,21	0,18	0,16	0,23	0,10	497
Finnland	0,14	0,16	0,11	0,13	0,06	547
Frankreich	0,52	0,23	0,18	0,25	0,29	504
Deutschland	0,64	0,25	0,21	0,24	0,42	484
Griechenland	0,50	0,24	0,17	0,19	0,24	474
Hongkong	0,50	0,17	0,15	0,14	0,14	525
Ungarn	0,66	0,32	0,27	0,33	0,45	480
Island	0,11	0,19	0,12	0,15	0,05	507
Irland	0,20	0,16	0,13	0,18	0,14	527
Israel	0,44	0,24	0,20	0,15	0,23	451
Italien	0,53	0,25	0,19	0,14	0,25	487
Japan	0,47	0,10	0,09	0,11	0,12	522
Korea	0,38	0,22	0,15	0,17	0,13	525
Lettland	0,33	0,13	0,14	0,16	0,15	459
Liechtenstein	0,55	0,17	0,14	0,22	0,38	483
Luxemburg	0,33	0,19	0,13	0,29	0,30	440
Niederlande	0,52	0,16	0,13	0,24	0,32	532
Neuseeland	0,20	0,17	0,13	0,15	0,13	529
Norwegen	0,14	0,13	0,12	0,17	0,09	506
Polen	0,65	0,27	0,22	0,22	0,40	480
Portugal	0,39	0,26	0,18	0,27	0,26	470
Rumänien	0,50	0,26	0,22	0,09	0,20	427
Russland	0,39	0,17	0,19	0,19	0,20	462
Spanien	0,23	0,29	0,20	0,26	0,14	493
Schweden	0,13	0,15	0,11	0,16	0,10	515
Schweiz	0,47	0,24	0,19	0,25	0,28	495
Mazedonien	0,46	0,19	0,16	0,19	0,30	373
Großbritannien	0,27	0,22	0,18	0,23	0,21	524
USA	0,32	0,18	0,19	0,22	0,21	504
	<i>PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)</i>	<i>PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)</i>	<i>PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)</i>	<i>PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)</i>	<i>PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)</i>	<i>PISA Public Use Data File 2000 (eigene Berechnung)</i>

Table A3: Erklärungsleistung unterschiedlicher Typologien von Bildungsstrukturen

	Soziale Chancengleichheit (ohne Schulkontext, Abb. 15)	Soziale Chancengleichheit (mit Schulkontext, Abb. 16)
Zwei Strukturtypen: Integrierende/differenzierende Schulsysteme	29,5%	55,7%
Vier Strukturtypen: nach Differenzierungsgrad und Differenzierungsalter	37,7%	63,0%
Fünf Strukturtypen: Differenzierungsmerkmale plus Untertypen 4a und 4b	37,8%	63,0%
Sechs Strukturtypen: Differenzierungsmerkmale plus Untertypen 1a, 1b und 1c	50,4%	67,2%
Sieben Strukturtypen: Differenzierungsmerkmale plus Untertypen 4a, 4b und 1a, 1b, 1c	50,4%	67,2%

Angabe in den Zellen: η^2

Quelle: PISA Public Use Data File 2000. Eigene Berechnung.

Potsdamer Beiträge zur Sozialforschung

- | | | | |
|-------------|---|-----------------------------------|---|
| Nr. 1/1995 | - | Dieter Holtmann | Modelle der Sozialstruktur |
| Nr. 2/1996 | - | Dieter Holtmann | Entwicklungstendenzen in der Sozialstruktur und in der politischen Landschaft |
| Nr. 3/1997 | - | Ulf Rostalsky | Entwicklungstendenzen von Beschäftigungsverhältnissen in den neuen Bundesländern |
| Nr. 4/1998 | - | Birgit Schäfer | Ein Vergleich der Berufsstrukturen von Ost- und Westdeutschland, Norwegen und den USA: Schichtselbststufung und Einstellungen in Abhängigkeit von beruflichen Lagen |
| Nr. 5/1998 | - | Steffen Weber | Der Einfluss wohlfahrtsstaatlicher Charakteristika auf individuelle gesellschaftlich-politische Einstellungen. Ein Vergleich von Einstellungen in Norwegen, Deutschland (West) und in den USA |
| Nr. 6/1999 | - | Christian Dössel | Lebenszufriedenheit unter dem Einfluss ausgewählter objektiver und subjektiver Faktoren im innerdeutschen Vergleich. Eine Längsschnittanalyse mit den Daten des SOEP |
| Nr. 7/1999 | - | Birgit Schäfer | Ein Vergleich der geschlechtsspezifischen Berufsstrukturen von Ost- und Westdeutschland, Norwegen und den USA: Schichtselbststufung und Einstellungen in Abhängigkeit von geschlechtsspezifischen beruflichen Lagen |
| Nr. 8/1999 | - | Tilo Görl | Regionalisierung des Wählerverhaltens in den neuen Bundesländern |
| Nr. 9/2000 | - | Mona Youssef | Sozialstrukturelle und ökonomische Bestimmungsgründe der Wettbewerbsfähigkeit |
| Nr. 10/2000 | - | Dieter Holtmann | Variations of welfare capitalism after the decline of state socialism: Bargaining societies on the basis of value orientations and resources of action |
| Nr. 11/2000 | - | Claudia Vogel | Einstellungen zur Frauenerwerbstätigkeit. Ein Vergleich von Westdeutschland, Ostdeutschland und Großbritannien |
| Nr. 12/2001 | - | Elisabeth Holtmann | Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze zum Thema „Gewalt und Fremdenfeindlichkeit“ |
| Nr. 13/2001 | - | Claudia Buchheister,
Tilo Görl | Einstellungen und Wahlen als Indikatoren der Fremdenfeindlichkeit - Empirische Analysen - |

