

---

Claudia Schuchart

## Kein Abschluss ohne Anschluss?

### Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II

---

#### Zusammenfassung

*Im deutschen Bildungssystem gibt es für Jugendliche und Erwachsene eine Vielfalt von Wegen, schulische Abschlüsse oder Zugangsberechtigungen nachzuholen. Diese werden zunächst differenziert geschildert und hinsichtlich ihrer quantitativen Bedeutsamkeit beschrieben. Ausgehend von der Beobachtung, dass Schüler und Schülerinnen mit gleichen Schulabschlüssen deutliche schulartspezifische Leistungsdifferenzen aufweisen, wird die Frage verfolgt, inwieweit schulartspezifische Lehr- und Lernbedingungen vorliegen, die einen Teil dieser Differenzen erklären könnten. Betrachtet werden Zugangs- und Vergabebedingungen, der Stundenumfang, der Anteil von Lehrkräften, die mit Fakultas unterrichten, sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft. Insgesamt wird deutlich, dass die günstigsten Bedingungen jeweils an Realschulen und Gymnasien herrschen, die traditionell zur Studienberechtigung bzw. zum mittleren Abschluss führen.*

*Schlüsselwörter: Durchlässigkeit, Vergleichbarkeit, Übergänge, Aufstiegsmobilität, Schullaufbahnen, Allgemeinbildung, berufliche Bildung*

#### No School Leaving Certificate without Follow-Up?

Permeability and Comparability of Education Pathways in Secondary Schools

#### Abstract

*In the German educational system, there exist a huge variety of pathways to the acquisition of school leaving certificates or admission qualifications. Firstly, these pathways and their quantitative significance are described in detail. Based on the fact that the achievement of students with the same school leaving certificates is heavily influenced by the school type by which the certificate has been awarded, the question is raised whether*

*school type-specific learning and teaching conditions exist which might explain those differences. To answer this question, access conditions to school pathways, awarding conditions of certificates, opportunities to learn, the professional qualification of teachers, and the composition of students are considered. The findings show that the most favorable conditions exist at school types, which traditionally lead to the general certificate of secondary education (level I) or to the general certificate of access to higher education.*

*Keywords: permeability, comparability, transitions, mobility, school career, general education, vocational education*

## 1. Einleitung

Mit Slogans wie „Kein Abschluss ohne Anschluss“ versuchen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg, die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen auszubauen und Übergänge besser zu begleiten. Unabhängig von diesen politischen Postulaten zeigen eine Reihe von Arbeiten zum Übergang auf die Sekundarschularten nach der Grundschule, wie wichtig spätere Möglichkeiten zur Korrektur von Bildungswegen sind: Lehrerempfehlungen beruhen auf Noten. Diese ermöglichen keine objektiven Vergleiche zwischen Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Klassen oder Schulen. Sie sind darüber hinaus durch Urteilsfehler (vgl. z.B. Birkel 2005) und die Klassenzusammensetzung (vgl. z.B. Südkamp/Möller 2009) verzerrt. Dies bedeutet u.a., dass Schülerinnen und Schüler mit gleichen Testleistungen alle Arten von Schulartempfehlungen erhalten können (vgl. Bos u.a. 2004). Zudem entscheiden Eltern in Orientierung an schichtspezifischen Kosten-Nutzenkalkulationen, was zur Folge haben kann, dass Eltern aus unteren Herkunftsgruppen selbst beim Vorliegen von Gymnasialempfehlungen eine Entscheidung gegen das Gymnasium treffen (vgl. Ditton/Krüsken 2006). Zudem können unvorhergesehene individuelle Leistungsentwicklungen in der Sekundarstufe eine anspruchshöhere Bildungslaufbahn, als zunächst vorhergesehen, wünschenswert erscheinen lassen. Der Nutzen höherer schulischer Abschlüsse zeigt sich in besseren Chancen hinsichtlich der Einmündung in eine duale Ausbildung (vgl. Beicht/Eberhard 2013), einem geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko und einem höheren beruflichen Einkommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Im deutschen Bildungssystem gibt es für Jugendliche und Erwachsene eine Vielfalt von Wegen, schulische Abschlüsse nachzuholen oder Zugangsberechtigungen zu erwerben.<sup>1</sup> Die Betrachtung alternativ erworbener Abschlüsse erfolgt jedoch meist

---

1 Die wissenschaftliche Erforschung dieser Möglichkeiten wurde lange vernachlässigt. Dies wurde u.a. durch eine mangelnde Datenbasis verursacht; so ermöglichen Studien wie das Sozioökonomische Panel (SOEP), die ALLBUS-Untersuchungen oder die Mikrozensen keine oder nur eine unzureichende Differenzierung der unterschiedlichen Wege des Abschlusserwerbs. Differenzierte Analysen wurden erst durch die Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts ermöglicht; allerdings sind die Fallzahlen für die einzelnen Kohorten relativ gering

mit einer Fokussierung auf bestimmte Bildungswege, z.B. den Erwerb des mittleren Abschlusses an Haupt- und Realschulen (vgl. z.B. Schuchart 2007) oder den Erwerb des Abiturs an Gymnasien und Fachgymnasien (vgl. z.B. Trautwein u.a. 2006). Ein erstes Anliegen dieses Beitrags ist es daher, einen Überblick über die Gesamtheit alternativer Wege zum Erwerb schulischer Abschlüsse bzw. Berechtigungen und unter Nutzung amtlicher Statistiken einen Einblick in ihre aktuelle quantitative Bedeutsamkeit zu geben (*Abschnitt 2*).

Die folgenden Abschnitte konzentrieren sich auf Bildungswege, auf denen schulische Abschlüsse noch während der Sekundarstufe II erworben werden können. Unabhängig von der Art ihres Erwerbs stellen Abschlüsse Berechtigungen für anschließende schulische oder akademische Bildungs- und Ausbildungswege dar. In *Abschnitt 3* wird vor diesem Hintergrund die Frage aufgeworfen, inwieweit gleiche schulische Abschlüsse hinsichtlich der damit verbundenen schulischen Grundkompetenzen auch vergleichbar sind. Dazu werden Ergebnisse aus den Leistungsvergleichsstudien aus Hamburg und Baden-Württemberg (TOSCA, LAU, KESS, ULME)<sup>2</sup> genutzt. Die deutlichen Differenzen in den Grundkompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit gleichen, aber unterschiedlich erworbenen Abschlüssen führen in *Abschnitt 4* zu der Frage, inwieweit diese bereits durch schulartspezifische Unterschiede bedingt sein können, die damit den Rahmen für die Handlungsmöglichkeiten von Schulen und Individuen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern) vorgeben. Verwendet werden hier am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) die Schul- und Ausbildungsverordnungen, amtliche Statistiken sowie die Lehrerdaten der Chan.ge-Studie<sup>3</sup>. In *Abschnitt 5* wird diskutiert, was diese Befunde für die schulischen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen mit nachgeholt Abschlüssen bedeuten können.

---

(vgl. z.B. Henz 1997). Genauere Informationen zur Schulkarriere wurden auch in neueren Studien mit längsschnittlichem Design erhoben, so z.B. in der Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu „Bildungswegen und Berufsbiografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule“, im Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI), in der Studienberechtigtenbefragung des Hochschulinformationszentrums (HIS) oder im Nationalen Bildungspanel (NEPS). Zudem ermöglichen die Untersuchungen TOSCA, LAU und ULME (siehe Fußnote 2) Kompetenzvergleiche von Schülern und Schülerinnen mit gleichem Abschlussziel, aber unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit.

- 2 „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA); „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU); „Leistung, Motivation und Einstellungen zum Abschluss der Berufsschule“ (ULME); „Kompetenzen und Einstellungen von Schüler/innen an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe“ (KESS).
- 3 Chan.ge-Studie: Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II: Eine Interventionsstudie zur Unterstützung der Studienabsicht. Vgl. URL: [www.change.uni-wuppertal.de](http://www.change.uni-wuppertal.de); Zugriffsdatum: 20.04.2013.

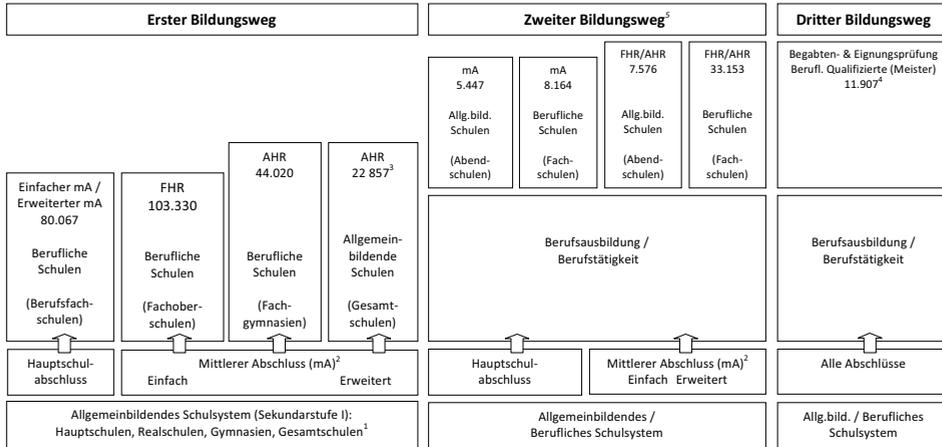
## 2. Nachholen von schulischen Abschlüssen und Berechtigungen

Eine Korrektur von Schullaufbahnen und Abschlusszielen ist im deutschen Schulsystem auf verschiedene Art und Weise möglich (vgl. Abbildung 1). Ein *Hauptschulabschluss* wird mit einem Ausbildungsabschluss zuerkannt (Dauer 2-3 Jahre) bzw. in beruflichen Bildungsgängen ohne Ausbildungsabschluss vergeben (1-2 Jahre). In den fünf Bundesländern, die zum Schuljahr 2012/13 noch eine Haupt- oder vergleichbare Schule anboten, kann der *mittlere Schulabschluss (mA)* noch an der Hauptschule erworben werden (meistens durch ein zusätzliches Schuljahr). Ein mittlerer Abschluss kann darüber hinaus in beruflichen Schulen mit einer Ausbildung (Dauer 2-3 Jahre) oder in Bildungsgängen ohne Ausbildungsabschluss erworben werden (Dauer 1-2 Jahre). Bei Vorliegen eines bestimmten Notendurchschnitts wird in den meisten Bundesländern mit dem mittleren Abschluss die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe vergeben (im Folgenden: erweiterter mittlerer Schulabschluss).

In allen Bundesländern kann die *allgemeine Hochschulreife (AHR)* auf beruflichen Schulen, hauptsächlich auf Fachgymnasien, erworben werden (vgl. zu den Rahmenbedingungen den Beschluss der Kultusministerkonferenz 1972, Stand 2006, Dauer 3-4 Jahre). Die *Fachhochschulreife (FHR)* kann in allen Bundesländern in vollzeitschulischen Bildungsgängen, z.B. an Fachoberschulen und Berufsfachschulen, oder auch im Rahmen einer dualen Ausbildung erworben werden (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 1998, Stand 2001, Dauer 1-3 Jahre). Diesen bislang geschilderten Möglichkeiten ist gemeinsam, dass sie noch während des Besuchs der Sekundarstufe II ergriffen werden können, sie können also dem *ersten Bildungsweg* zugeordnet werden.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, einen schulischen Abschluss nach einer Berufsausbildung an Abendschulen oder – in vollzeitschulischer Form – an beruflichen Weiterbildungseinrichtungen wie der Berufsoberschule nachzuholen (*zweiter Bildungsweg*, Dauer HS: 1 Jahr, mA: 2 Jahre, FHR: 2-3 Jahre). Eine dritte Möglichkeit besteht darin, durch die Anerkennung beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meistertitel; vgl. KMK 2009) oder über die Begabten- bzw. Eignungsprüfung (vgl. Freitag 2012) eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten (*dritter Bildungsweg*). Eine Schülerin oder ein Schüler, die bzw. der das allgemein bildende Schulsystem mit einem Hauptschulabschluss verlässt, kann somit bis zur allgemeinen Hochschulreife gelangen. Im Vergleich zu einem Schüler oder einer Schülerin, der bzw. die nach der Grundschule gleich auf ein Gymnasium oder eine Gesamtschule übergegangen ist, kann dies im Rahmen des ersten Bildungswegs jedoch bis zu fünf Jahre länger dauern. Da der zweite wie auch der dritte Bildungsweg Berufsausbildung und Berufstätigkeit in der Regel voraussetzen, kann bis zum Erreichen der Berechtigungen im Einzelfall noch mehr Zeit vergehen.

Abb. 1 Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen/Absolventenzahlen im Schuljahr 2011/2012 (in Klammern Beispielschularten)



Erläuterungen: m.A. = mittlerer Abschluss, FHR = Fachhochschulreife, AHR = allgemeine Hochschulreife.

Anmerkungen. <sup>1</sup> Hier wurde aus Platzgründen die Möglichkeit des Abgangs ohne Abschluss (N=49560) nicht zusätzlich mit aufgeführt. 32.688 Schüler und Schülerinnen erhielten einen Hauptschulabschluss auf beruflichen Schulen, vor allem in Teilzeitberufsschulen und im Berufsvorbereitungsjahr. <sup>2</sup> 41.235 verließen die Hauptschule mit einem mittleren Abschluss (12,4% aller Schüler und Schülerinnen mit mittlerem Abschluss aus allgemein bildenden Schulen). <sup>3</sup> Die absoluten Zahlen beziehen sich auf die Schüler und Schülerinnen aus Hauptschulen, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen in den Eingangsklassen der gymnasialen Oberstufe, da die ursprüngliche schulische Herkunft für die Absolventen und Absolventinnen nicht vorliegt. <sup>4</sup> Studienanfänger und -anfängerinnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2011 nach Berechnungen des CHE. Vgl. URL: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt>; Zugriffsdatum: 14.10.2013. <sup>5</sup> Hier wurde aus Platzgründen die Möglichkeit des Hauptschulerwerbs an Abendschulen nicht mit aufgeführt (N=2.260 Absolventen und Absolventinnen).

Quellen: Statistisches Bundesamt 2012a, 2012b

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Größenordnungen des alternativen Abschlusserwerbs im Schuljahr 2011/12. Insgesamt fast 12.000 Studienanfänger und -anfängerinnen (2,3 Prozent aller Studienanfänger und -anfängerinnen nach CHE-Berechnungen) erreichten den Hochschulzugang auf dem dritten Bildungsweg; 41.317 junge Erwachsene holten schulische Abschlüsse auf dem zweiten Bildungsweg nach; sogar 260.105 Schüler und Schülerinnen verließen berufliche Schulen im Rahmen des ersten Bildungswegs mit einem schulischen Abschluss, darunter 80.067 mit einem mittleren Abschluss und 147.350 mit einer Studienberechtigung. Zum Vergleich: Im selben Schuljahr verließen 819.761 Schülerinnen und Schüler allgemein bildende Schulen des ersten Bildungswegs mit einem Abschluss, davon 336.014 Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Abschluss (von denen 12 Prozent auf Hauptschulen vergeben wurden; siehe dazu auch Gaupp u.a. 2008, S. 29), 317.359 mit einer

Hochschulzugangsberechtigung. Eine eigene Auswertung der bundesweit repräsentativen BIBB-Übergangsstudie (Erhebungszeitpunkt 2006)<sup>4</sup> zeigt, dass gut ein Drittel der Jugendlichen, deren erster Abschluss ein Haupt- oder Realschulabschluss war, bis zum 25. Lebensjahr einen höheren Abschluss nachholen. Dieser Anteil würde sich noch erhöhen, würde man ältere Personen befragen, da der Abschlusserwerb auf dem zweiten Bildungsweg bis zu diesem Zeitpunkt häufig noch nicht abgeschlossen ist. Abbildung 1 verdeutlicht, dass die Möglichkeit, im Rahmen des ersten Bildungswegs einen Abschluss nachzuholen, die quantitativ größte Bedeutung aufweist. *Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich aus diesem Grund auf diesen Bereich.*

### 3. Vergleichbarkeit als Problemstellung

Die Existenz eines beruflichen und eines allgemein bildenden Schulsystems ist in Deutschland mit einer langandauernden Diskussion zur Gleichwertigkeit schulischer und beruflicher Qualifikationen verbunden. Sie wird einerseits geführt um die Frage der Gleichstellung von (beruflichen und schulischen) Bildungsabschlüssen bezogen auf den Hochschulzugang und andererseits um die Frage der Verwertungsmöglichkeiten beruflicher und universitärer Qualifikationen im Kontext von Karrieremöglichkeiten (vgl. Ulrich 2001). Da allgemeine und berufliche Bildung aus sehr unterschiedlichen historischen, bildungstheoretischen und gesellschaftlichen Begründungs- und Verwendungszusammenhängen entstanden sind, muss die Begründung ihrer Gleichwertigkeit theoretisch (vgl. zu den Argumenten verschiedener Disziplinen Alexander/Pilz 2004) oder mit Bezug auf verallgemeinerbare Kompetenzstufen vorgenommen werden (vgl. den Deutschen Qualifikationsrahmen DQR; siehe dazu z.B. Stamm-Riemer u.a. 2008). Von dieser Diskussion sind die folgenden Ausführungen abzugrenzen.

So geht es hier nicht um eine Gegenüberstellung allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern um schulische Abschlüsse, die an unterschiedlichen Schularten (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufsfachschulen, Berufsschulen etc.) erworben werden können. Diese weisen überwiegend schulartunabhängige Bezeichnungen auf. Die Abschlussbezeichnungen „Allgemeine Hochschulreife“ oder „Fachhochschulreife“ sind für alle Schularten bundesweit gleich. Auch die Bezeichnung für den mittleren Schulabschluss wird in den meisten Bundesländern an allen Schularten gleich verwendet; liegen schulartspezifische Bezeichnungen vor (z.B. Baden-Württemberg: Realschulabschluss und Fachschulreife), wird auf ihre Gleichstellung in Gesetzen oder Verordnungen verwiesen. Sie stellen völlig unabhän-

---

4 BIBB-Übergangsstudie: Bildungswege und Berufsbiografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule. Bundesinstitut für Berufsbildung. Siehe für weitere Informationen URL: <http://www.bibb.de/de/wlk16029.htm>; Zugriffsdatum: 20.03.2013.

gig davon, auf welcher Schulart sie erworben wurden, *allgemeine*<sup>5</sup> Berechtigungen für weitere Bildungswege zum Erwerb von schulischen Abschlüssen oder zur Aufnahme von schulberuflichen und universitären Ausbildungen dar. Sie dienen weiterhin als Qualifikationsausweise, die Bildungseinrichtungen, Ausbildungsbetrieben und Arbeitgebern ein bestimmtes Niveau an Fähigkeiten und Kompetenzen signalisieren. Damit liegt Gleichwertigkeit, im überwiegend auftretenden Fall gleicher (schulartunabhängiger) Bezeichnungen sogar Gleichartigkeit der an unterschiedlichen Schularten vergebenen mittleren Abschlüsse und Studienberechtigungen vor. Daraus ergibt sich die Erwartung, dass mit gleichen Abschlüssen auch vergleichbare schulische *Grundkompetenzen* erworben werden. Diese Erwartung geht über die mit der Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung (z.B. hinsichtlich allgemeiner Menschenbildung, Studierfähigkeit; vgl. Bader 1997) verbundene hinaus und gilt ungeachtet der Tatsache, dass teilqualifizierende berufliche Schulen zusätzlich berufliche Grundkenntnisse vermitteln und einige schulische Fächer berufsbezogen unterrichtet werden.

Im Folgenden soll daher geprüft werden, inwieweit Schüler und Schülerinnen mit gleichen schulischen Abschlüssen auch vergleichbare Grundkompetenzen aufweisen. Den vorliegenden Studien zu allgemein bildenden und beruflichen Bildungsgängen in Hamburg und Baden-Württemberg, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, kann entnommen werden: Am Ende der gymnasialen Oberstufe bestehen deutliche Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern an grundständigen und beruflichen Gymnasien (vgl. Trautwein u.a. 2006). Die Autoren geben an, wie viel Prozent der Leistungsverteilungen zwischen grundständigen und anderen Gymnasien sich jeweils nicht überlappen: In Mathematik (Grundkurs) sind es bis zu gut 40 Prozent (vgl. Nagy u.a. 2006, S. 96). Im Fach Englisch sind die Differenzen noch weitaus größer, hier betragen sie bis zu 63 Prozent (vgl. Jonkmann/Köller/Trautwein 2006, S. 130). Trotz der Unterschiede in der Schullandschaft und im allgemeinen Leistungsniveau ist die Größenordnung des Vorsprungs der grundständigen Gymnasien zu den anderen Gymnasialformen in beiden Bundesländern ähnlich.

Unterschiede in den Grundkompetenzen bestehen auch zwischen Schülern und Schülerinnen verschiedener allgemein bildender Schularten, die im Anschluss an den Realschulabschluss auf die gymnasiale Oberstufe in Hamburg wechseln wollen (vgl. Nikolova 2011a, 2011b). Von den Schülerinnen und Schülern, die eine teilqualifizierende Berufsschule in Hamburg besuchen, die zur Zuerkennung eines Realschulabschlusses führt, erreichen am Ende dieses Bildungsgangs 46,6 Prozent mindestens die mathematischen Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen an Realschulen im Durchschnitt aufweisen; 31,6 Prozent erreichen mindestens das mittlere Fähigkeitsniveau der Jugendlichen mit Realschulabschluss zu Beginn einer vollqualifizierenden oder dualen beruflichen Ausbildung (vgl. Lehmann/

---

5 Ausgenommen ist die fachgebundene Studienzugangsberechtigung.

Seeber/Hunger 2006, S. 67). In Englisch sind die Differenzen vergleichbar (vgl. ebd., S. 96).

Grundsätzlich sind schulartspezifische Differenzen in den Grundkompetenzen vor dem Hintergrund der Eingangsselektion auch erwartbar: Schüler und Schülerinnen unterscheiden sich bereits vor dem Besuch der jeweiligen Schulart hinsichtlich ihrer individuellen und familiären Voraussetzungen. Inwieweit werden Leistungsdifferenzen aber bereits durch Unterschiede zwischen den Schularten bedingt? Becker u.a. (2006) weisen z.B. für allgemein bildende Schularten darauf hin, dass die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit vergleichbarem Ausgangsniveau schulartspezifisch verläuft (vgl. auch Baumert/Stanat/Watermann 2006). Dies ist auf unterschiedliche quantitative und qualitative Bedingungen (Curricula, Stundenumfang, Prüfungsmodalitäten, Ausbildungsinhalte von Lehrkräften) und die Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen (vgl. ebd.). Während Differenzen zwischen Schularten, die zu unterschiedlichen Abschlusszielen führen, verständlich sind, scheinen sie im Falle gleicher Abschlussziele problematisch. Im Folgenden soll daher die Frage verfolgt werden, inwieweit sich Lehr- und Lernbedingungen in Schularten und Bildungsgängen, die zu gleichen Abschlüssen führen, unterscheiden.

Die Auswahl der Faktoren für einen Schulartvergleich ist durch die Verfügbarkeit von Daten im Bereich der Forschung und der schuladministrativen Dokumente und Statistiken beschränkt und kann daher nur exemplarischen Charakter haben. Dargestellt wird ein Vergleich der Zugangs- und Vergabebedingungen, des Stundenumfangs, des Anteils der Lehrkräfte mit Fakultas und der schulartspezifischen Schülerzusammensetzung für Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen, die zum mittleren Abschluss bzw. zur Studienberechtigung führen. Gewählt wurde das Beispiel Nordrhein-Westfalen, weil dieses Bundesland eine Vielzahl von Optionen zum alternativen Erwerb von Schulabschlüssen bietet. Die Betrachtung richtet sich auf Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasien, berufliche Gymnasien, Berufsfachschulen und z.T. Berufsschulen. An allen Schularten wird die Fachoberschulreife vergeben; die Fachhochschulreife kann neben Berufsschulen und Berufsfachschulen auch auf (beruflichen) Gymnasien und Gesamtschulen erworben werden. Ein im Bundesdurchschnitt vergleichsweise hoher Anteil schulischer Abschlüsse wird auf beruflichen Schulen erworben (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a, 2012b).

## 4. Vergleich von unterschiedlichen Bildungsgängen mit gleichem Abschlussziel

### 4.1 Zugangs- und Vergabebedingungen, Stundenumfang

In diesem Abschnitt sollen zunächst einige Faktoren betrachtet werden, die auf der formalen Ebene den Umfang der Lerngelegenheiten, die Eingangsvoraussetzungen der Lernenden und die Vergleichbarkeit der Leistungen regeln. Tabelle 1 zeigt diesbezüglich Merkmale der allgemein bildenden und beruflichen Schularten, die zur Fachoberschulreife (FOR), zur allgemeinen Hochschulreife (AHR) und zur Fachhochschulreife (FHR) führen. Aus Gründen einer besseren Vergleichbarkeit werden die Regelungen für das neunjährige Gymnasium (G9) herangezogen.

Tab. 1: Rahmenbedingungen (Zugangsbedingungen, Stundenanzahl in ausgewählten Fächern, Prüfungsvorgaben) in unterschiedlichen Bildungsgängen (NRW), die zur Fachoberschulreife (FOR) bzw. zu einer Studienberechtigung führen

	FOR auf HS Klasse 10	FOR auf RS/GS/GY Klasse 10	FOR auf BFS Zweijährig
Zugang	Typ B in Klasse 10	Versetzung	HS-Abschluss
Stunden (insg.)	~1.332	~1.332	1.120-2.080
Mathematik	164	164	160-240
Deutsch	174	174	160-240
Englisch	143	143	160-240
Zentrale Prüfung	Ja	Ja	Nein
	AHR auf GY / GS Dreijährig (G9)	AHR auf BGY Dreijährig (berufl. Kenntnisse)	FHR auf BFS Zweijährig (berufl. Kenntnisse)
Zugang	Versetzung oder FOR+	FOR+	FOR
Stunden (insg.)	3.649 – 3.895	~3.900	2.720
Mathematik	369 (533) <sup>1</sup>	369 (533)	240
Deutsch	369 (533)	369 (533)	240
Englisch	369 (533)	369 (533)	160-240
Zentrale Prüfung	Ja, für GY/GS	Ja, für BGY	Nein

Erläuterungen: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium, BFS = Berufsfachschule, BGY = berufliches Gymnasium, HS10 = Hauptschulabschluss nach Klasse 10, FOR = Fachoberschulreife, FOR+ = Fachoberschulreife mit Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe, AHR = Allgemeine Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife.

Anmerkung. <sup>1</sup> In Klammern Stundenanzahl der Leistungskurse.

Quellen: APO-S I 2011, APO GSt B 2011, APO GSt C 2011, APO-BK 2011

In Bildungsgängen, *die zur AHR führen*, sind die Rahmenbedingungen weitestgehend identisch. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden in drei Abiturfächern zentral, aber getrennt für Gymnasien/Gesamtschulen und berufliche Gymnasien vorgegeben. Deutliche Differenzen bestehen erwartungsgemäß zu Bildungsgängen, die zur FHR führen: In zweijährigen Bildungsgängen an der Berufsfachschule (Vermittlung beruflicher Kenntnisse)<sup>6</sup> fällt der Stundenumfang sowohl insgesamt als auch in den ausgewählten Fächern deutlich geringer aus. Ein einfacher Realschulabschluss reicht für den Zugang aus, die abschließenden schriftlichen Prüfungen in drei Abiturfächern sind nicht zentral geregelt.

In Bildungsgängen an allgemein bildenden Schulen, *die zur FOR führen*, sind die Gesamtstundenzahl sowie die Stundenzahl in den Hauptfächern identisch. Der Spielraum ist für die entsprechenden berufsfachschulischen Bildungsgänge deutlich größer, wobei die Untergrenze nur minimal unter der vorgesehenen Stundenzahl für die allgemein bildenden Schularten liegt. Differenzen bestehen hauptsächlich hinsichtlich der Zugangsbedingungen und der Prüfungsvorgaben: Während ein Schüler oder eine Schülerin der Hauptschule im Zeugnis der 9. Klasse mindestens befriedigende Leistungen aufweisen muss, um dem zur FOR führenden Bildungsgang zugewiesen zu werden, könnte ein anderer Schüler oder eine andere Schülerin, der bzw. die den Anforderungen für diesen Bildungsgang *nicht* gerecht wird, *dennoch* den zur FOR führenden Bildungsgang der Berufsfachschule besuchen. Während die Schüler und Schülerinnen an den allgemein bildenden Schularten für den Erwerb des mittleren Abschlusses die gleichen zentralen Prüfungsaufgaben bewältigen müssen (siehe dazu auch Kühn 2013), sind weder zentrale noch schriftliche Prüfungen an beruflichen Schulen vorgesehen. Hier zeigt sich ein Dilemma, welches sich aus den Erwartungen an Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit ergibt: Je durchlässiger der Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen ist, desto mehr müssten bestimmte Schüler und Schülerinnen aufholen, um bspw. den für den mittleren Abschluss geltenden Bildungsstandards zu entsprechen (vgl. dazu Lehmann/Seeber/Hunger 2006).

## 4.2 Fakultas der Lehrkräfte

Es ist anzunehmen, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lücken verfügen, die wiederum die Unterrichtsqualität beeinträchtigen können (vgl. Brunner u.a. 2006). Tabelle 2 zeigt, inwieweit in den einzelnen Schularten in NRW im Schuljahr 2011/12 Lehrkräfte in ausgewählten Fächern über eine entsprechende Lehrbefähigung verfügten. In den nordrhein-westfälischen Schulstatistiken sind Informationen dazu lediglich für die Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen enthalten. Um einen Einblick in die Situation an den beruflichen

6 Siehe für verschiedene Varianten zweijähriger Bildungsgänge APO-BK 2011. In dreijährigen Bildungsgängen wird ein beruflicher Abschluss vermittelt. Voraussetzung für einjährige Bildungsgänge ist ein Berufsabschluss oder eine vergleichbare Vorbildung.

Schulen zu erhalten, wurden zusätzlich Daten der Chan.ge-Studie herangezogen. In deren Rahmen wurden zu Beginn des Schuljahres 2012/13 insgesamt 586 Lehrkräfte an 37 beruflichen Schulen (NRW: Berufskollegs) befragt, die in Bildungsgängen unterrichten, die zur Fachhoch- oder zur Allgemeinen Hochschulreife führen. Da lediglich die Anzahl der Lehrkräfte, die angaben, Mathematik, Deutsch, Englisch oder Biologie zu unterrichten, ausreichend groß für den hier interessierenden Zweck war, wurden die anderen in der Tabelle aufgeführten Fächer nicht berücksichtigt. Informationen zu Lehrkräften, die in Bildungsgängen mit dem Ziel „mittlerer Abschluss“ unterrichten, lagen leider nicht vor.

Tab. 2: Anteil der Lehrkräfte, die ein Fach mit Fakultas unterrichteten, nach Schularten (NRW, relative Häufigkeiten, Schuljahr 2011/12)

	HS <sup>1</sup>	GS <sup>1</sup>	RS <sup>1</sup>	GY <sup>1</sup>	Berufliche Schulen <sup>2</sup> (N=37)
Deutsch	0.57	0.75	0.81	0.94	0.93 (N=143 LK)
Englisch	0.50	0.85	0.87	0.97	0.87 (N=87 LK)
Mathe	0.58	0.73	0.77	0.93	0.76 (N=100 LK)
Physik	0.39	0.78	0.67	0.90	
Biologie	0.49	0.89	0.82	0.94	0.87 (N=47 LK)
Chemie	0.49	0.90	0.88	0.96	
Erdkunde	0.35	0.69	0.70	0.94	
Geschichte	0.35	0.83	0.72	0.94	

Quellen:

<sup>1</sup> Information und Technik NRW 2012; eigene Berechnungen

<sup>2</sup> Studie „Chan.ge“, nur Lehrkräfte aus Bildungsgängen, die zur FHR oder zur AHR führen, Schuljahr 2012/13

Verfügten an der Hauptschule in den Fächern Deutsch und Mathematik noch knapp 60 Prozent der unterrichtenden Lehrkräfte über eine Lehrbefähigung, waren es in den Fächern Geschichte und Erdkunde nur 35 Prozent. Deutlich günstiger sieht die Situation an den Realschulen aus: Hier verfügten ca. 80 Prozent der Deutsch- und Mathematiklehrkräfte und ca. 70 Prozent der Erdkunde- und Geschichtslehrkräfte über eine Lehrbefähigung. Die Situation an den Gesamtschulen ist mit einigen Ausnahmen (Deutsch, Physik, Geschichte) mit der an den Realschulen vergleichbar. Noch einmal deutlich besser ist die Lage an den Gymnasien: Die hier betrachteten Fachlehrkräfte verfügten zu mindestens 90 Prozent über eine Lehrbefähigung. Die Situation in den Bildungsgängen an beruflichen Schulen, die zur AHR oder zur FHR führen, ist zumindest für die betrachteten Fächer (außer für Deutsch) mit der Situation an Realschulen oder Gesamtschulen in NRW vergleichbar. Es zeigten sich an den beruflichen Schulen keine Differenzen in Abhängigkeit vom Bildungsgang, in dem das Fach überwiegend unterrichtet wurde.

### 4.3 Schülerzusammensetzung

Von großer Bedeutung für die Leistungsentwicklung ist weiterhin die Zusammensetzung der Schülerschaft, die über Interaktionsprozesse die Lernbedingungen und die Unterrichtsqualität beeinflusst. Eine Reihe von Befunden zeigt, dass die Leistungsentwicklung von Schülern und Schülerinnen mit gleichen Individualmerkmalen in Schularten mit sozial, kognitiv und schulbiografisch günstig zusammengesetzter Schülerschaft deutlich besser verläuft als in ungünstig zusammengesetzten Schularten (vgl. zusammenfassend Baumert/Stanat/Watermann 2006). Als ein Indikator für die Zusammensetzung der Schülerschaft werden im Folgenden Daten zur schulischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler verwendet. Angenommen wird auf der Grundlage der Kenntnisse über schulartspezifische Leistungen, dass ein höherer Anteil von Schülern und Schülerinnen aus Schularten, die traditionell zur Fachoberschulreife (RS) oder zur Hochschulreife (GY) führen, mit einem höheren Niveau der Eingangsvoraussetzungen der Lerngruppen einhergeht. Tabelle 3 zeigt, dass an Realschulen (9. Klasse) weniger als 2 Prozent der Schüler und Schülerinnen aus Hauptschulen stammen, jedoch 42 Prozent der Anfänger und Anfängerinnen an Berufsfachschulen, die zur FOR führen, und 18 Prozent der Anfänger und Anfängerinnen an Berufsschulen (Erwerb der FOR bei bestimmtem Notendurchschnitt). 30 Prozent der Anfänger und Anfängerinnen an Berufsschulen, die aus beruflichen Schulen kommen, verfügen über höchstens einen Hauptschulabschluss.

Große Differenzen in der Zusammensetzung der Schülerschaft finden sich auch an Schularten, die zur Studienberechtigung führen. Etwa 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase an achtjährigen Gymnasien haben zuvor nicht an dieser Schulform gelernt. Zu Vergleichszwecken sind hier auch die Elftklässler und Elftklässlerinnen an neunjährigen Gymnasien<sup>7</sup> angegeben. Der etwas höhere Anteil von Schülern und Schülerinnen anderer Schularten (14 Prozent) deutet an, dass mit der Umstellung vom neunjährigen Gymnasium auf das achtjährige Gymnasium zusätzliche Barrieren für den Wechsel dieser Schülerinnen und Schüler an das Gymnasium aufgebaut werden.<sup>8</sup> Diese Umstellung bedeutet somit eine Verstärkung der vorwissensbezogenen Homogenität der Schülerschaft an Gymnasien, die ohnehin größer ist als an allen anderen Schularten. So kommt ein Drittel der Elftklässlerinnen und Elftklässler an Gesamtschulen aus anderen Schularten, vor-

---

7 In NRW besuchte im Schuljahr 2010/11 knapp die Hälfte der Elftklässler und Elftklässlerinnen an Gymnasien ein achtjähriges Gymnasium, im Schuljahr 2011/12 waren es fast 100 Prozent (Statistisches Bundesamt 2012a).

8 Im Schuljahr 2010/11, dem ersten Jahr der großflächigen Umstellung auf G8, kam nur 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase der achtjährigen Gymnasien aus anderen Schularten als dem Gymnasium. Im darauffolgenden Schuljahr war dieser Anteil jedoch wieder deutlich höher (siehe Tabelle 3). Insgesamt ist die Eingangsphase des achtjährigen Gymnasium in NRW immer noch durchlässiger gegenüber anderen Schularten als im Durchschnitt der anderen Bundesländer (3 Prozent; vgl. Statistisches Bundesamt 2012a).

zugswise aus Realschulen, aber auch zu knapp 5 Prozent aus Hauptschulen. An beruflichen Gymnasien haben etwa 60 Prozent der Schüler und Schülerinnen vorher an Realschulen gelernt, aber auch 20 Prozent an Gymnasien; knapp 8 Prozent kommen bereits aus anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule. Deutlich heterogener sind die Bildungsgänge an beruflichen Schulen (hier: Berufsfachschule) zusammengesetzt, die zur Fachhochschulreife führen: So kommen bspw. 12 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Schulabschluss aus Hauptschulen, knapp 20 Prozent aus beruflichen Schulen. Mehr als die Hälfte dieser letztgenannten Schülerinnen und Schüler kommt mit einem mittleren Schulabschluss aus einer beruflichen Schule (nicht in der Tabelle). Hier nicht dargestellte Auswertungen der PISA-2000-Daten und der Chan.ge-Studie zeigen darüber hinaus, dass sowohl der Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und aus nicht-akademischen Elternhäusern als auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einer Schuljahreswiederholung am höchsten in Berufsfachschulen ist, während auch hier die Gymnasien die günstigsten Voraussetzungen aufweisen (vgl. Schuchart 2013). Hier wird erneut deutlich, dass an Schularten, die Durchlässigkeit im größeren Umfang ermöglichen, durch die Zusammensetzung der Schülerschaft gleichzeitig erschwerte Lehr- und Leistungsbedingungen entstehen.

Tab. 3: Schüler und Schülerinnen der Eingangsklassen an Schularten, die zum mittleren Abschluss bzw. zur Studienberechtigung führen, nach Herkunftsschulart (NRW, Prozentwerte)

Aktuelle Schulart	Herkunftsschulart					
	Haupt-schule	Real-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	Beruf-l. Schule	Sons-tige
Realschule <sup>1</sup>	1,9	82,7	0,7	14,6	-	-
Berufsfachschule (FOR) <sup>2</sup>	41,9	8,2	19,0	1,0	21,8	8,1
Berufsschule <sup>2,5</sup>	18,0	11,2	10,6	10,4	33,7	15,3
Gymnasium G8 (AHR) <sup>3</sup>	0,5	9,5	0,5	89,2	-	0,3
Gymnasium G9 (AHR) <sup>4</sup>	0,7	12,3	0,6	85,9	-	0,5
Gesamtschule (AHR) <sup>2</sup>	4,8	21,1	68,3	3,2	2,1	0,5
BGY (AHR) <sup>2</sup>	5,4	59,0	5,7	19,6	7,5	2,8
BFS (FHR) <sup>2</sup>	12,4	42,7	16,8	4,3	19,6	4,2

Quellen:

<sup>1</sup> Eigene Auswertungen der PISA-2000-Daten (Nationale Erweiterung, Schüler und Schülerinnen der 9. Klassen)

<sup>2</sup> Information und Technik NRW 2012, Schuljahr 2011/12; eigene Berechnungen

<sup>3</sup> Statistisches Bundesamt 2012a, Schuljahr 2011/12

<sup>4</sup> Statistisches Bundesamt 2011, Schuljahr 2010/11

<sup>5</sup> Ohne Fachklassen, die zu einer Studienberechtigung führen.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Etwa ein Drittel der Jugendlichen, die zunächst einen Haupt- oder Realschulabschluss erworben haben, bessern diesen noch im Rahmen des ersten Bildungswegs auf, die meisten von ihnen an beruflichen Schulen. Insofern kann dem deutschen Bildungssystem eine hohe praktizierte Durchlässigkeit attestiert werden: Für einen erheblichen Teil der Schüler und Schülerinnen endet der nach der Grundschule eingeschlagene Bildungsweg nicht in einer „Sackgasse“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 38).

Im Beitrag wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit auf Schulartebene die Voraussetzungen dafür gegeben sind, dass Schüler und Schülerinnen mit gleichen, aber unterschiedlich erworbenen Abschlüssen vergleichbare Grundkompetenzen aufweisen könnten. Betrachtet wurden am Beispiel NRW die formalen Bildungsgangmerkmale, der schulartspezifische Anteil von Lehrkräften, die ein Fach mit Fakultas lehren, sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft in verschiedenen Bildungsgängen. Es wurde deutlich, dass die Bildungsgänge (Gesamtschulen, Gymnasien, berufliche Gymnasien), die zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führen, ähnliche formale Merkmale aufweisen. Die Lehr- und Lernbedingungen sind für alle betrachteten Merkmale jedoch am günstigsten in Gymnasien; Gesamtschulen und berufliche Gymnasien weisen ähnliche Bedingungen auf. Aufgrund der offeneren Zugangs- und Vergabebedingungen und einer geringeren Bildungsgangdauer ist die Schülerschaft an beruflichen Schulen, die zur Fachhochschulreife führen, erwartungsgemäß deutlich heterogener zusammengesetzt.

Die günstigsten Lehr- und Lernbedingungen zeigen sich auch für den mittleren Schulabschluss für die Realschule, die im Vergleich zur Hauptschule und zum Teil auch zur Gesamtschule einen deutlich höheren Anteil von Lehrkräften aufweist, die mit Fakultas unterrichten, sowie über eine deutlich homogener zusammengesetzte Schülerschaft verfügt. Allerdings ist die Einhaltung von Bildungsstandards auf den allgemein bildenden Schulen durch strengere Zugangsbedingungen und zentrale Prüfungen deutlich stärker gesichert als auf den beruflichen Schulen. Insgesamt wird deutlich, dass die Lehr- und Lernbedingungen am vorteilhaftesten sind an Realschulen und Gymnasien, die traditionell zum mittleren Abschluss bzw. zur Hochschulreife führen. An Schularten, die alternative Wege eröffnen und damit häufig auch über gelockerte Zugangs- und Vergabebedingungen verfügen, werden Schüler und Schülerinnen unter zum Teil deutlich ungünstigeren Bedingungen unterrichtet. Vor diesem Hintergrund können vergleichbare schulische Grundkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit gleichem Abschluss, aber unterschiedlicher Schulartzugehörigkeit nicht erwartet werden.

Die vorgelegten Betrachtungen sind nur deskriptiver Natur. Auf ihrer Grundlage sind keinerlei Aussagen über die Bedeutung einzelner Schulartmerkmale für eine schulartspezifische Leistungsentwicklung möglich; zudem hat die Auswahl der als relevant erachteten Faktoren lediglich exemplarischen Charakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Von großer Bedeutung für die Vergleichbarkeit von gleichen Abschlüssen dürften bspw. die Lehrinhalte sein. Analysen der Curricula in NRW am Beispiel des Fachs Mathematik zeigen eher geringe Differenzen für die Inhalte des Grundkurses der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien (Richtung Erziehungswissenschaft und Wirtschaft/Technik), jedoch größere Differenzen für die Curricula von Realschulen einerseits und berufsfachschulischen Bildungsgängen (Typ Wirtschaft/Typ Technik) mit dem Ziel „mittlerer Abschluss“ andererseits. So sind bspw. Stochastik und Geometrie in den letztgenannten Lehrplänen nicht vorgesehen; sie sind aber expliziter Bestandteil der Vorgaben für die Klasse 10 an Realschulen und Bestandteil der zentralen Abschlussprüfungen der letzten vier Jahre zum mittleren Abschluss (vgl. Matschke/Möllers 2011). Dieser Vergleich büßt jedoch dadurch an Gültigkeit ein, dass die Lehrpläne für die Berufsfachschulen mehr als 30 Jahre alt und sehr undifferenziert ausgeführt sind (vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1976a, 1976b). Inwieweit diese noch eine Orientierungsfunktion für die Schulpraxis haben, ist unklar. Wirklich aufschlussreich für ein Verständnis von bildungsgangspezifischen Leistungsdifferenzen wären daher erst Erkenntnisse über die tatsächlich im Unterricht vermittelten Inhalte sowie über die Qualität ihrer Vermittlung – Informationen, die für die hier interessierende Thematik bislang für kein deutsches Bundesland vorliegen.

Die hier beschriebenen Differenzen erscheinen dahingehend problematisch, dass mit schulischen Abschlüssen zwar formal weitere Bildungswege in Schulen oder Hochschulen beschritten werden können, deren erfolgreiche Bewältigung jedoch auch bestimmte Kompetenzen voraussetzt. So steigt bspw. mit geringeren schulischen Eingangskompetenzen das Risiko eines Studien- oder Ausbildungsabbruchs (vgl. Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002; Lehmann/Seeber/Hunger 2006). Gleiche Schulabschlüsse könnten daher eine schulartspezifische Anschlussfähigkeit aufweisen. So zeigen eigene Auswertungen der BIBB-Übergangsstudie, dass gleichqualifizierte Jugendliche umso seltener einen Schulabschluss nachholen, je anspruchsgeringer ihre Erstschulart war (vgl. Schuchart 2013). Auch beginnen Studienberechtigte aus beruflichen Schulen deutlich seltener ein Studium und brechen es im Falle einer Aufnahme deutlich häufiger wieder ab als Studienberechtigte aus allgemein bildenden Schulen (vgl. Heine/Quast/Beuße 2010, S. 25; Heublein u.a. 2012). Diese Befunde könnten zumindest zum Teil auf entsprechende Differenzen in der Studierfähigkeit hinweisen.

Eine schulartspezifische Anschlussfähigkeit gleicher Abschlüsse scheint auch für die berufliche Ausbildung vorzuliegen. So sind Schüler und Schülerinnen mit einem auf der Hauptschule erworbenen mittleren Schulabschluss in NRW und Bayern deutlich seltener in statusmittleren und statushohen dualen Ausbildungen vorzufinden

als Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen Abschluss von der Realschule (vgl. Schuchart 2007). Obwohl angenommen werden könnte, dass der Erwerb beruflicher Grundkenntnisse an teilqualifizierenden beruflichen Schulen im Zusammenhang mit einem schulischen Abschluss einen Wettbewerbsvorteil darstellt, sind Absolventen und Absolventinnen beruflicher Schulen im Vergleich zu gleichwertig qualifizierten Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Schulen hinsichtlich der Ausbildungseinmündung im Nachteil (vgl. Schuchart 2011).

Insofern muss die Durchlässigkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe kritisch betrachtet werden. Sie ermöglicht die Korrektur von Bildungslaufbahnen und trägt erheblich zu einer Anhebung des abschlussbezogenen Bildungsniveaus in der Bevölkerung bei. Dass nachträglich erworbene schulische Abschlüsse ähnliche Anschlussmöglichkeiten an Schule, Ausbildung und Beruf gewähren können wie grundständig erworbene Abschlüsse, darf aufgrund der vorangegangenen Betrachtungen zumindest bezweifelt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Alexander, P.-J./Pilz, M. (2004): Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 748-769.
- APO-BK (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK. NRW (Stand: 01.07.2011).
- APO-GOST B (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung gymnasiale Oberstufe APO-GOST B gelten für Schülerinnen und Schüler des gymnasialen Bildungsgangs, die ab dem Schuljahr 2010/2011 in die gymnasiale Oberstufe eintreten (Schulzeit 12 Jahre) und für Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen, die ab dem Schuljahr 2011/2012 in die gymnasiale Oberstufe eintreten (Schulzeit 13 Jahre) (Stand: 01.07.2011).
- APO-GOST C (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung gymnasiale Oberstufe APO-GOST C gelten für den Schülerjahrgang, der zum Schuljahr 2010/2011 nach 6 Jahren Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe an Gymnasium und Gesamtschulen eintritt (Schulzeit 13 Jahre) (Stand: 01.07.2011).
- APO-S I (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I. NRW (Stand: 01.07.2011).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R. (1997): Studierfähigkeit als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungskompetenz. Ein Plädoyer für die Feststellung der in beruflichen Bildungsgängen entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule. In: Arnold, R./Dobischat, R./Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart: Franz Steiner, S. 85-96.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS, S. 95-188.
- Becker, M./Lüdtke, O./Trautwein, U./Baumert, J. (2006): Leistungszuwachs in Mathematik. Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20, H. 4, S. 233-242.
- Beicht, U./Eberhard, V. (2013): Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: *Die Deutsche Schule* 105, H. 1, S. 10-27.
- Birkel, P. (2005): Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten? In: *Journal für Mathematikdidaktik* 26, S. 28-51.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* Münster u.a.: Waxmann, S. 191-228.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16, H. 1, S. 15-26.
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Klusmann, U./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Dubberke, T./Jordan, A./Löwen, K./Tsai, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projektes. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms.* Münster u.a.: Waxmann, S. 54-82.
- Chan.ge-Studie: Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II: Eine Interventionsstudie zur Unterstützung der Studienabsicht. Vgl. URL: [www.change.uni-wuppertal.de](http://www.change.uni-wuppertal.de); Zugriffsdatum: 20.04.2013.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen.* Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Ditton, H./Krüsken, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 3, S. 348-372.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, T./Braun, F. (2008): *Von der Hauptschule in die Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Freitag, W.K. (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule.* In: *Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung.* (Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 253.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Heine, C./Quast, H./Beuße, M. (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. (HIS Forum Hochschule, 3/2010.) URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201003.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201003.pdf); Zugriffsdatum: 29.06.2010.
- Henz, U. (1997): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen. In: Becker, R. (Hrsg.): *Generationen und sozialer Wandel.* Opladen: Leske + Budrich, S. 111-136.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. (HIS Forum Hochschule, 3/2012.) URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201203.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf); Zugriffsdatum: 14.10.2013.

- Information und Technik NRW (Hrsg.) (2012): Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2012. (Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen, Bd. 75.) Düsseldorf: IT.NRW.
- Jonkmann, K./Köller, O./Trautwein, U. (2006): Englischleistungen am Ende der Sekundarstufe II. In: Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtker, O. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-142.
- KMK 2001: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i.d.F. vom 09.03.2001: Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK 2006: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK 2009: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kühn, S.M. (2013): Vergleichbarkeit beim Mittleren Abschluss? Ein Überblick über die Vielfalt strukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 86-101.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1976a): Richtlinien für die Berufsfachschulen. Typ Technik in Nordrhein-Westfalen Mathematik. Köln: Greven.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1976b): Richtlinien für die Berufsfachschulen. Typ Wirtschaft (Handelsschule) in Nordrhein-Westfalen Mathematik. Frechen: Ritterbach.
- Lehmann, R./Seeber, S./Hunger, S. unter Mitarbeit von Ivanov, S./Gänsfuß, R. (2006): ULME II. Untersuchungen zu Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Matschke, W./Möllers, M. (2011): Zentrale Prüfung Abschluss-Prüfungsaufgaben mit Lösungen Mathematik 10. Klasse Realschule Gesamtschule EK Hauptschule Typ B. Nordrhein-Westfalen 2007-2011. 2., ergänzte Auflage. Freising: Stark.
- Nagy, G./Neumann, M./Becker, M./Watermann, R./Köller, K./Lüdtker, O./Trautwein, U. (2006): Mathematikleistungen am Ende der Sekundarstufe. In: Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtker, O. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann, S. 71-112.
- Nikolova, R. (2011a): Lesekompetenz und Einstellungen zum Deutschunterricht. In: Vieluf, U./Ivanov, S./Nikolova, R. (Hrsg.): KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, S. 31-74.
- Nikolova, R. (2011b): Englischleistungen und Einstellungen zum Englischunterricht. In: Vieluf, U./Ivanov, S./Nikolova, R. (Hrsg.): KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, S. 123-160.
- Schuchart, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 381-398.

- Schuchart, C. (2011): Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von Schülerinnen und Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, S. 69-85.
- Schuchart, C. (2013): Institutionelle Öffnung stratifizierter Bildungssysteme – ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit? In: Becker, R./Bühler, P./Bühler, T. (Hrsg.): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Bern u.a.: Haupt, S. 115-140.
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Statistisches Bundesamt (2011): Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012a): Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Fachserie 11. Reihe 2: Berufliche Schulen. Wiesbaden: Bundesamt.
- Südkamp, A./Möller, J. (2009): Referenzgruppeneffekte im simulierten Klassenraum. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, S. 161-174.
- Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (2006): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann.
- Ulrich, J.G. (2001): Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung: Nur eine Utopie oder bereits Wirklichkeit? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24, H. 1, S. 51-72.

*Claudia Schuchart*, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Empirische Bildungsforschung an der School of Education/Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Institut für Bildungsforschung/School of Education, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstrasse 20, 42119 Wuppertal  
E-Mail: [schuchart@uni-wuppertal.de](mailto:schuchart@uni-wuppertal.de)