

# Inhalt

1.	<b>KESS 7: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse</b> .....	1
2.	<b>Ziele der Untersuchung KESS 7</b> .....	5
2.1	Anlage und Durchführung der Untersuchung .....	6
2.2	Aufbereitung und Auswertung der Leistungsdaten.....	8
2.3	Untersuchte Schülerpopulation .....	9
3.	<b>Schulische Lernbedingungen</b> .....	11
3.1	Besondere Förderangebote.....	11
3.2	Ganztagsangebote der Schulen.....	13
3.3	Lehrkräfte.....	15
3.4	Verbreitung von Nachhilfeunterricht .....	17
3.4.1	Nachhilfeunterricht in den verschiedenen Schulformen.....	18
3.4.2	Nachhilfeunterricht an Halbtags- und Ganztagschulen.....	19
3.4.3	Nachhilfeunterricht nach sozialer Lage der Schülerfamilien.....	20
4.	<b>Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 6</b> .....	23
4.1	Leseverständnis .....	23
4.2	Mathematik .....	26
4.3	Naturwissenschaften .....	28
4.4	Englisch.....	30
4.4.1	Kompetenz in Englisch bei guten und schwachen Schreibern .....	36
4.4.2	Englischleistungen in Teilgruppen .....	37
4.4.3	Englischleistungen in verschiedenen Schulformen am Ende der Jahrgangsstufe 6.....	39
4.5	Orthografie .....	42
5.	<b>Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Jahrgangsstufe 7</b> .....	51
5.1	Leseverständnis .....	51
5.2	Mathematik .....	53
5.3	Naturwissenschaften .....	54
5.4	Englisch.....	55
5.5	Orthografie .....	56
6.	<b>Vergleich der Lernstände LAU 7 – KESS 7</b> .....	59

---

7.	Von KESS 4 zu KESS 7: Lernentwicklung in der Beobachtungsstufe .....	63
7.1	Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 .....	64
7.2	Schülermerkmale und Lernentwicklung .....	67
7.2.1	Lernentwicklung und Geschlecht .....	67
7.2.2	Lernentwicklung und Migrationshintergrund .....	68
7.2.3	Lernentwicklung und Bildungsabschluss der Eltern .....	70
7.2.4	Lernentwicklung und soziale Lage .....	71
7.3	Schulformübergänge in den Jahrgangsstufen 4 bis 7 .....	73
7.4	Differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus in der Hamburger Beobachtungsstufe? .....	79
7.4.1	Leistungsbezogene und soziale Stratifizierung der Beobachtungsstufe .....	79
7.4.2	Kompositionelle und institutionelle Merkmale in der Beobachtungsstufe .....	81
8.	Der Belastungsindex für die Schulen der Sekundarstufe I in Hamburg .....	87
8.1	Theoretischer Rahmen zu sozialer Ungleichheit und Bildungschancen .....	87
8.2	Die Konstruktion des Index ‚Sozialer Belastung‘ .....	89
8.3	Ausblick .....	93
9.	Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen ....	95
9.1	Leistungsstand .....	95
9.2	Merkmale der kognitiven Fähigkeiten .....	98
9.3	Merkmale der sozialen Herkunft .....	99
	Abbildungsverzeichnis .....	103
	Tabellenverzeichnis .....	105
	Literatur .....	107

# 1. KESS 7: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

In der Hamburger Schulleistungsstudie ‚Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7‘ (KESS 7) werden Lernstände der Hamburger Schülerschaft in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie am Ende der Beobachtungsstufe bilanziert. Da KESS 7 Bestandteil einer Längsschnittstudie ist, können durch einen Leistungsvergleich mit der KESS-4-Studie Lernentwicklungen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 nachgezeichnet werden. Durch eine Verknüpfung mit der LAU-7-Studie ist außerdem ein Kohortenvergleich mit den Lernständen von Schülerinnen und Schülern aus dem Jahr 1998 möglich.

Für die zweite Erhebung der Längsschnittuntersuchung KESS, bei der im September 2005 alle Hamburger Schülerinnen und Schüler der siebten Klassen getestet und befragt wurden, lassen sich die folgenden zentralen Befunde festhalten:

Am Ende der sechsten Jahrgangsstufe zeigen erwartungsgemäß die Schülerinnen und Schüler aus der Beobachtungsstufe des Gymnasiums in allen getesteten Kompetenzdomänen die höchsten mittleren Leistungen. Sie liegen zwischen 0,8 und 1,3 Standardabweichungen oberhalb der mittleren Leistungen der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler; gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule betragen die Mittelwertunterschiede der Gymnasiasten zwischen 1,0 und 1,7 Standardabweichungen.

Die Streuungen der Leistungsverteilungen zeigen, dass innerhalb aller Schulformen deutliche Leistungsunterschiede bestehen. Dabei finden sich beachtliche Überlappungsbereiche zwischen den verschiedenen Schulformen. Im Bereich des Leseverständnisses erreicht beispielsweise das leistungstärkste Drittel der Hauptschülerinnen und Hauptschüler Lernstandswerte, die denen des leistungsschwächsten Drittels der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entsprechen. In Mathematik erreicht das leistungstärkste Viertel der Hauptschulklassen Lernstände, die denen des unteren Viertels der Gymnasialschülerschaft entsprechen.

Im Anschluss an die Beobachtungsstufe bzw. die Klassenstufe 6 verbleiben nahezu alle Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler und die meisten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der ursprünglich gewählten Schulform. Wechsel vom Gymnasium finden etwa zu gleichen Teilen (jeweils drei Prozent der Schülerschaft) an (Integrierte) Haupt- und Realschulen und an Gesamtschulen statt. Es scheint sich ein doppelter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schulformwahl zu bestätigen: Zum einen haben Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern bereits nach der Grundschule eine geringere Chance, auf ein Gymnasium zu wechseln, zum anderen besteht für sie ein höheres Risiko, das Gymnasium wieder zu verlassen. Auf der anderen Seite wechseln etwa sieben Prozent der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule auf ein (sechsstufiges) Gymnasium. Insgesamt sind die Verbleibsquoten auf dem Gymnasium (85 Prozent der Kinder aus Familien der unteren sozialen Lagen bis über 96 Prozent der Kinder aus Familien mit einer privilegierten sozialen Lage) sehr hoch.

Die Lernentwicklungen im Verlauf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe bleiben insgesamt hinter den Erwartungen zurück. Analysen zeigen, dass die Verbesserung der leistungstärksten Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Lernfortschritten der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler weniger Skalenpunkte auf den fachspezifischen Fähigkeitsskalen beträgt.

Wie schon die LAU-Studie, so bestätigt auch die KESS-Studie einen ‚kompensatorischen Effekt‘ des Unterrichts in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I: Kinder aus Familien in unter-

privilegierten sozialen Lagen erzielen größere Lernfortschritte als Kinder aus besser situierten Elternhäusern. Allerdings bleiben die Leistungsrückstände dieser Kinder groß und der mittlerweile vielfach empirisch nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den erreichten Lernständen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch in KESS 7: Je höher der Bildungsabschluss und der berufliche Status der Eltern, desto höher ist der Lernstand der Kinder.

Die Lernstände der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien, die zusätzlich insgesamt durch eine ungünstige soziale Lage auffallen, sind deutlich niedriger als die Lernstände der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Allerdings liegen die Lernstände der Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil nur geringfügig unterhalb der Leistungen der Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Für die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, lässt sich im Verhältnis zu den beiden anderen Gruppen zwar ebenfalls ein leichtes Aufholen als Bilanz der Beobachtungsstufe feststellen, dieses reicht jedoch bei weitem nicht aus, um zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund aufzuschließen.

Mädchen verzeichnen im Leseverständnis, in der Rechtschreibung und in Mathematik im Verlauf der Beobachtungsstufe höhere Lernzuwächse als die Jungen. Im Vergleich zum Ende der Grundschulzeit können die Mädchen im Leseverständnis und in der Rechtschreibung ihren Vorsprung vor den Jungen vergrößern; in Mathematik holen sie gegenüber den Jungen auf und können den am Ende der Grundschulzeit noch beträchtlichen Vorsprung der Jungen deutlich reduzieren.

Im Vergleich zu dem 1998 getesteten ‚LAU-Jahrgang‘ verzeichnen die Schülerinnen und Schüler des ‚KESS-Jahrgangs‘ in den Bereichen Mathematik und Leseverständnis geringere Lernzuwächse im Verlauf der Klassenstufen 5 und 6. Dies führt dazu, dass die Lernstände am Anfang der Klassenstufe 7 sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik für beide Kohorten vergleichbar sind. Der zwei Jahre zuvor bei der ersten KESS-Erhebung (KESS 4) festgestellte Leistungsvorsprung gegenüber dem LAU-Jahrgang ist am Ende der Jahrgangsstufe 6 in diesen beiden Kompetenzdomänen statistisch nicht mehr nachzuweisen. Im Bereich der Englischkompetenz zeigen die in KESS 7 getesteten Schülerinnen und Schüler deutlich höhere Leistungen, was mit Blick auf die schrittweise Einführung des nunmehr seit dem Schuljahr 1999/2000 in allen Hamburger Grundschulen verbindlich eingeführten Englischunterrichts erwartet werden konnte. In der Rechtschreibung erreichten sowohl die Mädchen als auch die Jungen des ‚KESS-Jahrgangs‘ einen höheren Lernstand als die sieben Jahre zuvor getesteten Schülerinnen und Schüler des ‚LAU-Jahrgangs‘.

Betrachtet man die Zusammensetzung der Schülerschaften verschiedener Schulen, so zeigen sich unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die pädagogische Arbeit ‚vor Ort‘. Die unterschiedlichen Schülerkompositionen innerhalb der Einzelschulen stellen eine wichtige Bedingung für das Lehren und Lernen dar. Anhand von Hintergrundmerkmalen, wie der sozialen Lage oder der kulturellen Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler, können diese Ausgangsbedingungen der Schulen mittels eines so genannten Belastungsindex differenziert beschrieben werden.

Die institutionelle Aufteilung der Hamburger Schülerinnen und Schüler innerhalb der Beobachtungsstufe geht mit einer unterschiedlichen Förderwirksamkeit in den Schulformen einher. Schülerinnen und Schüler an Gymnasien zeigen auch unter Kontrolle der Eingangsselektivität im Hinblick auf die soziale Herkunft und das Vorwissen größere Lernfortschritte als Schülerinnen und Schüler, die eine Gesamtschule oder eine Haupt- und Realschule besuchen. Diese bildungsgangspezifischen

Effekte beziehen sich auf die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 und machen deutlich, dass eine Entschärfung des Übergangs nach der Grundschule durch die Einführung einer Beobachtungsstufe in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I differentielle Fördereffekte nicht verhindert.

Im Rahmen der Zusatzstudie ‚KESS 7 an Förderschulen‘ wurden Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe aller Hamburger Förderschulen im Leseverständnis und in Mathematik getestet. Diese Erhebung bestätigt, dass die Hamburger Förderschulen mehrheitlich von Kindern in unterprivilegierten sozialen Lagen besucht werden. Ein Vergleich zwischen den Förderschülerinnen und -schülern und allen Kindern aus den vierten Klassen der Hamburger Grundschulen ergibt, dass in Förderschulen unterrichtete Kinder einen Lernrückstand von mehr als zwei Schuljahren aufweisen. Im Vergleich zu Kindern der vierten Klassen der Hamburger Grundschulen, denen am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule ausgesprochen wurde, zeigen die Förderschülerinnen und -schüler der siebten Klassenstufe Testleistungen, die im Leseverständnis ein Drittel und in Mathematik zwei Drittel einer Standardabweichung niedriger liegen.



## 2. Ziele der Untersuchung KESS 7

Im September 2005 nahmen rund 14.200 Hamburger Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe an der Untersuchung KESS 7 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7) teil. KESS 7 ist als Teil einer Längsschnittstudie konzipiert und stellt die Weiterführung der im Jahr 2003 durchgeführten Studie KESS 4 dar, an der weitgehend dieselben Schülerinnen und Schüler der damaligen vierten Klassen aller Hamburger Grundschulen teilnahmen. Ziel der Untersuchung KESS 7 ist es, die am Ende der sechsten Jahrgangsstufe erreichten Lernstände der Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler in den Kompetenzdomänen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie empirisch fundiert zu erfassen und gleichzeitig die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe zu dokumentieren. Mit der Verknüpfung der Studien KESS 4 und KESS 7 ist es darüber hinaus möglich, die Lernentwicklung der untersuchten Schülerkohorte in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zu analysieren.

Da die systematische Erhebung der Lernstände und Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern von der Hamburger Bildungsbehörde seit über einem Jahrzehnt durchgeführt wird, liegen mittlerweile Ergebnisse aus mehreren Leistungsstudien vor. Dies eröffnet die Möglichkeit, die Ergebnisse der Untersuchung KESS 7 mit den Ergebnissen früherer Studien zu vergleichen. So können Referenzwerte aus der Untersuchung ‚Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 7‘ (LAU 7) dazu genutzt werden, mögliche Veränderungen der Lernstände der Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler insgesamt zu untersuchen (vgl. Lehmann, Gänsfuß & Peek, 1999; Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002).

Wie der Projekttitle impliziert, handelt es sich bei KESS 7 nicht nur um eine reine Lernstandserhebung. Zusätzlich zu den Leistungstests wurden Fragebögen entwickelt und eingesetzt, mit deren Hilfe die auf Schule und Unterricht bezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitungen sowie der Eltern erfasst wurden. Hiermit werden zusätzliche Informationen zum schulischen und außerschulischen Hintergrund des empirisch ermittelten Bildes von den Lernständen und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler verfügbar, die vielfältige vertiefende Zusammenhangsanalysen ermöglichen.

Hier stehen die folgenden Fragen im Vordergrund:

- Wie sind die Kompetenzen der Hamburger Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzdomänen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie am Ende der Beobachtungsstufe bzw. Jahrgangsstufe 6 in den verschiedenen Schulformen ausgeprägt?
- Wie stellen sich die Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in den Schulformen und schulformspezifischen Differenzierungsformen dar?
- Wie unterscheiden sich die im Rahmen von KESS 7 erhobenen durchschnittlichen Lernstände der Schülerinnen und Schüler von denen der im September 1998 unmittelbar nach dem Übergang in die Jahrgangsstufe 7 im Rahmen der Untersuchung LAU 7 getesteten Schülerinnen und Schüler?
- Wie haben sich die Lernstände der Schülerinnen und Schüler von der Jahrgangsstufe 4 bis zum Ende der Beobachtungsstufe bzw. Jahrgangsstufe 6 in den einzelnen Schulformen entwickelt?

- Wie zeichnet sich innerhalb der Beobachtungsstufe die Mobilität zwischen den schulformspezifischen Differenzierungsformen der Hamburger Schulen ab?
- Unterscheiden sich die Schülerschaften zwischen den schulformspezifischen Differenzierungsformen der Hamburger Schulen mit Sekundarstufe I voneinander und kann von differentiellen – schulformabhängigen – Fördereffekten ausgegangen werden?
- Wie gelingt es, Schülerleistungen von Schulen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen möglichst ‚fair‘ miteinander zu vergleichen?

Aus diesen übergeordneten Fragen ergibt sich der Aufbau des vorliegenden Forschungsberichts. Nach einer kurzen Darstellung der Anlage und Durchführung der Studie werden zunächst die Ergebnisse der KESS-7-Erhebung dargestellt. Anschließend werden die Befunde mit den Ergebnissen der LAU-7-Untersuchung verglichen. Danach werden Trendaussagen auf der Basis der längsschnittlichen Verknüpfung von KESS 4 und KESS 7 formuliert. Es folgen Analysen zur sozialen Zusammensetzung der Hamburger Schülerschaften in Bezug auf die Leistungsentwicklung. Schließlich wird auf eine Zusatzstudie zu Hamburger Förderschulen eingegangen, die im Rahmen von KESS 7 durchgeführt wurde.

## 2.1 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung KESS 7 wurde von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport (BBS) in Auftrag gegeben und ist ein kooperatives Forschungsprojekt. Die Organisation und Durchführung der Untersuchung wurde am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) der Stadt Hamburg geplant und koordiniert. Die Erfassung und Aufbereitung der Daten erfolgte zentral am *Data Processing Center (DPC)* der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* in Hamburg. Die Skalierung der Leistungsdaten, die Analysen und Auswertungen der Daten sowie die Abfassung des vorliegenden Kurzberichts erfolgten am Arbeitsbereich für empirische Bildungsforschung und Qualitätssicherung am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund.

Insgesamt wurden 14.247 Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe aus 174 Hamburger Schulen mit einer Sekundarstufe I in die Untersuchung einbezogen. 47 Schülerinnen und Schüler aus zwei Sonderschulen wurden für die folgenden Auswertungen ausgeschlossen. Somit umfasst die Grundgesamtheit 14.200 Schülerinnen und Schüler aus 172 Schulen.

Für die Schülerinnen und Schüler war die Teilnahme am Schulleistungstest obligatorisch, während das Ausfüllen der begleitenden Fragebögen freiwillig war und das explizite Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten voraussetzte. Die Beteiligungsquote der Schülerinnen und Schüler an den Leistungstests lag an beiden Testtagen über 95 Prozent, für den Schülerfragebogen am zweiten Testtag bei 85 Prozent (vgl. Tab. 2.1).

Die Datenerhebung erfolgte an zwei aufeinander folgenden Tagen im September 2005, also unmittelbar nach dem Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Jahrgangsstufe 7. Am ersten Tag bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler Aufgaben aus den Bereichen Leseverständnis und Mathematik, am zweiten Testtag aus den Bereichen Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie. Zusätzlich wurde am ersten Testtag der Kognitive Fähigkeitstest (KFT) durchgeführt und am zweiten Testtag bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen umfangreichen Fragebogen.

Tabelle 2.1: Teilnahme- bzw. Rücklaufquoten für die eingesetzten Fachleistungstests und Fragebögen nach Testtag

	KESS 7 1. Testtag	KESS 7 2. Testtag
Test <sup>1</sup>	96,6%	95,8%
Schülerfragebogen <sup>2</sup>		85,3%
Fragebogen für die Mathematiklehrkraft		51,5%
Fragebogen für die Deutschlehrkraft		52,2%
Fragebogen für die Fremdsprachenlehrkraft		52,7%
Fragebogen für die Naturwissenschaftslehrkraft		48,9%
Elternfragebogen		60,4%
Schulleiterfragebogen		95,9%

<sup>1</sup> Gründe für eine Nichtteilnahme am Test: Schulwechsel, Krankheit, Abwesenheit der Schülerin / des Schülers. Gemäß den Vorgaben aus vergleichbaren Studien wurden zusätzlich folgende Schülerinnen und Schüler vom Test ausgeschlossen:

- a) Schülerinnen und Schüler mit einer nichtdeutschen Muttersprache, die weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet worden sind,
- b) körperlich behinderte Schülerinnen und Schüler und
- c) geistig behinderte Schülerinnen und Schüler.

<sup>2</sup> Schülerinnen und Schüler ohne Elterngenehmigung wurden von der Teilnahme am Fragebogen ausgeschlossen.

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Aufgaben der Kompetenztests wurden auf insgesamt acht verschiedene Testhefte verteilt. Pro Klasse kamen jeweils vier verschiedene Testhefte zum Einsatz. Die unterschiedlichen Testhefte wurden so rotiert, dass jedes fünfte Kind die gleiche Version erhielt. Auf diese Weise konnte eine für die Sicherung der Testgüte hinreichend große Zahl von Aufgaben eingesetzt werden, ohne die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Die Testzeit am ersten Tag betrug rund drei Unterrichtsstunden.

Tabelle 2.2: Testablauf und Testheftrotation am ersten Testtag

Zeit	Klasse 1				Klasse 2			
	Testheft 1	Testheft 2	Testheft 3	Testheft 4	Testheft 5	Testheft 6	Testheft 7	Testheft 8
8 Min	Kognitiver Fähigkeitstest							
	Lesetest 1				Lesetest 1			
30 Min	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
10 Min	Pause							
	Lesetest 2a				Lesetest 2a			
30 Min	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
	Lesetest 2b				Lesetest 2b			
30 Min	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
20 Min	Pause							
45 Min	Mathematiktest				Mathematiktest			
	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Am zweiten Testtag wurde analog verfahren. Es gab wiederum acht unterschiedliche Testhefte, die systematisch rotiert wurden. Nach der Bearbeitung der Testhefte wurde in jeder Klasse ein Rechtschreibtest in Diktatform durchgeführt. Zudem wurde am zweiten Testtag der Schülerfragebogen bearbeitet. Darin wurden Aspekte der familiären und schulischen Lebens- und Lernerfahrung des Kindes, darunter auch Unterrichtserfahrungen, Selbstkonzept und Einstellungen, außerschulische

Lerngewohnheiten sowie die Unterstützung durch Familie und Peer-Group erfragt. Die Datenerhebung am zweiten Testtag dauerte einschließlich einer kurzen Pause etwa zwei Zeitstunden.

Tabelle 2.3: Testablauf und Testheftrotation am zweiten Testtag

Zeit	Klasse 1				Klasse 2			
	Testheft 1	Testheft 2	Testheft 3	Testheft 4	Testheft 5	Testheft 6	Testheft 7	Testheft 8
45 Min	Naturwissenschaftstest				Englischttest			
	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2
10 Min	Pause							
30 Min	Rechtschreibtest 1				Rechtschreibtest 2			
30 Min	Schülerfragebogen							

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

## 2.2 Aufbereitung und Auswertung der Leistungsdaten

Die Beschreibung der gruppenspezifischen Leistungsdaten und Kompetenzen in den unterschiedlichen Kompetenzdomänen erfolgt im vorliegenden Bericht anhand zusammenfassender Lernstandswerte. Diese Werte sind Indikatoren für domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Hamburger Schülerinnen und Schüler. Unter Anwendung von bereits im Rahmen nationaler und internationaler Schulleistungstudien bewährten statistischen Methoden wurden hierzu domänenspezifische Fähigkeitsskalen gebildet. Eine Besonderheit und zugleich ein großer Vorteil solcher Skalen gegenüber klassischen Testverfahren ist es, dass sich mit ihrer Hilfe sowohl Personenfähigkeiten als auch Aufgabenschwierigkeiten gemeinsam abbilden lassen und aufeinander bezogen werden können. Bei diesem Verfahren wird die Fähigkeit bzw. das Leistungsniveau eines Schülers unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der gelösten Aufgaben ermittelt. Die Festsetzung der Aufgabenschwierigkeit hängt dabei von der Anzahl richtiger Lösungen in der Gesamtstichprobe ab. Eine genaue Beschreibung des Hintergrundes der eingesetzten Skalierungsverfahren finden sich u. a. bei Baumert, Bos & Lehmann (2000, S. 60ff.) und bei Lankes, Bos et al. (2003, S. 22ff.).

Die Leistungstests, die in KESS 7 eingesetzt wurden und die diesem Kurzbericht zugrunde liegen, wurden ausnahmslos unter Nutzung des so genannten einparametrischen Rasch-Modells skaliert. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler in den hier untersuchten Bereichen zufriedenstellend anhand eindimensionaler Konstrukte, d.h. domänenspezifischer Gesamtskalen, beschreiben lassen. Zur Frage, wie theoretisch sinnvoll und empirisch angemessen unterschiedliche komplexe Modelle zur Beschreibung von Schülerkompetenzen sind, gibt es eigenständige empirische Untersuchungen. Diese legen den Schluss nahe, dass eindimensionale Generalfaktormodelle einerseits mit einem relativen Verlust an Informationen verbunden sind, andererseits jedoch geeignet sind, eine sinnvoll rezipier- und interpretierbare Berichterstattung ohne hochgradig redundante Resultate zu ermöglichen (vgl. hierzu etwa für die Modellierung der Leseleistung Bos et al., 2003, S. 80; Rost, 2005, S. 13f.; Voss, Carstensen & Bos, 2005). Im hier vorliegenden Kontext eröffnet die durchgängig eindimensionale Modellierung der Schülerleistungen zudem Möglichkeiten einer sinnvollen Einordnung der aktuellen empirischen Ergebnisse in den Kontext bereits früher durchgeführter Studien. Zur Überprüfung und Optimierung der eindimensionalen Fachleistungstests wurden dabei dieselben Kriterien angelegt, wie sie im Rahmen internationaler Schulleistungstudien Anwendung finden (vgl. Adams & Wu, 2002, S. 101ff.; OECD, 2005, S. 122ff.).

Die im Rahmen der Rasch-Skalierung erzeugten Kennwerte für die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Beginn der Jahrgangsstufe 7 werden im Folgenden zur Verbesserung der Anschaulichkeit auf eine Skala mit dem Mittelwert 100 und einer Standardabweichung von 30 transformiert. Für die Abgrenzung unterschiedlicher Skalierungen, d. h. Verankerungen mit Teilgruppen von Testaufgaben z. B. im Rahmen des Längsschnitts oder der LAU-7-Anbindung, wird dabei jeweils eine eigene Metrik verwendet, die im jeweiligen Kapitel ausgewiesen ist.

Lernstandswerte für unterschiedliche Schülergruppen (z. B. getrennt nach Schul- oder Differenzierungsformen) werden im vorliegenden Kurzbericht anhand von Gruppenmittelwerten (M) dargestellt. Im Rahmen großer stichprobenbasierter Vergleichsstudien (z. B. IGLU oder PISA) ist es üblich anzugeben, in welchen Grenzen sich mit vorgegebener Wahrscheinlichkeit der ‚wahre‘ Mittelwert der Grundgesamtheit bewegt, aus der eine Stichprobe gezogen wurde. Da die Untersuchung KESS 7 eine Vollerhebung aller Hamburger Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe darstellt, wird im Folgenden ergänzend zum Mittelwert der Streubereich der Messwerte um diesen Mittelwert mithilfe des anschaulichen Maßes der Standardabweichung (SD) berichtet. Neben der Standardabweichung wird die Effektstärke (d) berichtet. Diese normiert die Unterschiede zwischen dem jeweiligen Gruppenmittelwert und dem Gesamtmittelwert auf die Streuung der Testwerte. Positive Werte zeigen dabei eine im Vergleich zum Gesamtmittelwert höhere Leistung, negative Werte eine im Vergleich zum Gesamtmittelwert niedrigere Leistung an.

### 2.3 Untersuchte Schülerpopulation

Die Erhebung der Leistungs- und Einstellungsdaten erfolgte unmittelbar nach dem Übergang in die Jahrgangsstufe 7. Für alle 14.200 Schülerinnen und Schüler liegen Informationen über ihre Schulzugehörigkeit zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe vor. Für 13.792 Schülerinnen und Schüler liegen außerdem Angaben über die Schulzugehörigkeit am Ende der Jahrgangsstufe 6 vor. Gründe für die etwas geringere Anzahl am Ende der Jahrgangsstufe 6 sind vor allem Wohnortwechsel und die Wiederholung bzw. das Überspringen einer Klasse. Tabelle 2.4 gibt einen Überblick über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler zu beiden Erhebungszeitpunkten.

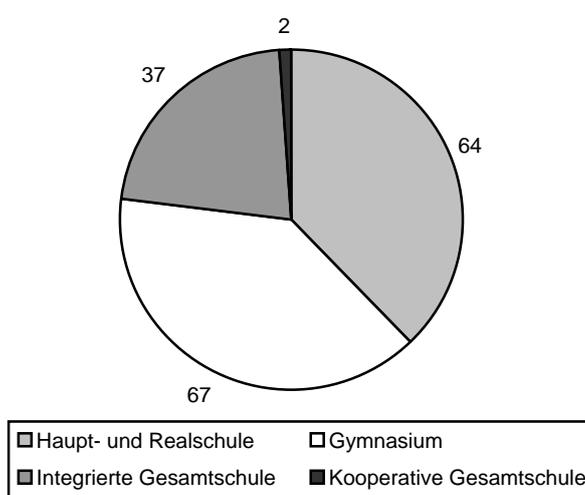
Tabelle 2.4: Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 6 und in der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform

Schulform	Jahrgangsstufe 6	Jahrgangsstufe 7
Haupt- und Realschule	3.711	3.806
Gymnasium	5.744	5.815
Integrierte Gesamtschule	3.928	4.183
Kooperative Gesamtschule	349	396
Gesamt	13.792	14.200

In Abbildung 2.1 sind die Anteile der Schulen nach Schulformen dargestellt. Bei der Analyse der Lernausgangslage zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 ist zu berücksichtigen, dass sowohl im gegliederten System als auch in der kooperativen Gesamtschule eine äußere Differenzierung erfolgt. So gehen Schülerinnen und Schüler aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule je nach der im Zeugnis testierten Berechtigung in den Hauptschul- oder Realschulzweig oder in ein (sechsstufiges) Gymnasium über. Ein Wechsel in eine Gesamtschule steht zudem prinzipiell offen. Auch aus der

Beobachtungsstufe eines Gymnasiums sind diese Übergänge entsprechend möglich. Kooperative Gesamtschulen lösen mit Beginn der siebten Jahrgangsstufe die Beobachtungsstufe auf und vergeben Berechtigungen des gegliederten Systems. Anders verhält es sich in den integrierten Schulformen, in denen die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 7 weiterhin gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden. In der integrierten Haupt- und Realschule (IHR-Schule) wird nun nach Hauptschul- und Realschulstatus (H- und R-Status) differenziert und es beginnt in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eine Fachleistungsdifferenzierung. Auch der überwiegende Teil der integrierten Gesamtschulen nimmt ab Beginn der Jahrgangsstufe 7 in einigen Fächern (in der Regel Mathematik und Englisch) eine Fachleistungsdifferenzierung vor, jedoch ohne Statuszuweisung. Die hier skizzierten, mit Beginn der siebten Jahrgangsstufe einsetzenden Veränderungen werden bei der Darstellung der Lernausgangslage relevant.

Abbildung 2.1: Anzahl der Schulen in KESS 7 nach Schulformen (Ende Jahrgangsstufe 6)



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Unter den 170 Schulen, in die sich die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 6 zuordnen lassen, sind 67 Gymnasien, 64 Haupt- und Realschulen, 37 Schulen sind integrierte Gesamtschulen und zwei Schulen sind kooperative Gesamtschulen.

An KESS 7 nahmen auch 12 Sekundarschulen in privater Trägerschaft teil (zehn katholische, zwei evangelische und eine freikirchliche). Die mittleren Leistungsstände dieser Schulen wurden auf Differenzen zur Gesamtpopulation geprüft. Hierbei waren keine bedeutsamen Unterschiede zu den Leistungen der Regelschülerinnen und Regelschüler feststellbar. Daher werden die Ergebnisse dieser Schulen in den Analysen der Leistungsstände nicht gesondert ausgewiesen.

### 3. Schulische Lernbedingungen

KESS 7 dient u. a. der Ermittlung der Lernstände der Hamburger Schülerinnen und Schüler am Ende der Beobachtungsstufe bzw. der Jahrgangsstufe 6. Da die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern nicht unabhängig von gegebenen Bedingungen betrachtet werden sollte, werden zunächst ausgewählte Kontextmerkmale der teilnehmenden Schulen und des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Mit der KESS-7-Studie wird die Entwicklung der Schülerleistungen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 bilanziert, aus diesem Grund erfolgt die Darstellung zum Teil nach Schulformen differenziert.

#### 3.1 Besondere Förderangebote

Die Ergebnisse der PISA-Studien für die Bundesrepublik Deutschland haben gezeigt, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzdomänen nur über elementare Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Ein besonderes Defizit des deutschen Schulsystems liegt offenbar in der gezielten Förderung schwächerer und langsam lernender Kinder und Jugendlicher (vgl. Baumert et al., 2001, S. 171). Als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-2000-Studie hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) im Dezember 2001 sieben zentrale Handlungsfelder formuliert, wovon eines die Verbesserung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern ist. Im Rahmen der Datensammlung zum schulischen Kontext wurden deswegen in KESS 7 Schulleiterinnen und Schulleiter unter anderem danach gefragt, welche Maßnahmen zur Leseförderung in der von ihnen geleiteten Schule durchgeführt werden. Insgesamt liegen diese Angaben von 165 Schulleitungen vor. Tabelle 3.1 weist aus, welche Unterschiede in den Angeboten zur gezielten Leseförderung zwischen den verschiedenen Schulformen festgestellt werden können.

Tabelle 3.1: Maßnahmen zur gezielten Leseförderung nach Schulform (Angaben in Prozent)

Vorhandene Einrichtungen und Maßnahmen zur Leseförderung	Haupt- und Realschulen	Gesamtschulen	Gymnasien
Schulbibliothek	46,7	73,0	88,5
AG Lesen	11,9	44,1	23,0
AG Theater	71,2	71,4	85,5
Leseclub	5,0	11,4	9,7
Klassenbücherei	76,3	86,5	71,9
Projekt ‚Zeitung in der Schule‘	55,9	54,1	61,9
Schülerzeitung / Jahrbuch	55,0	64,9	93,7
Schreibwerkstatt / Schuldruckerei	23,7	25,0	25,8
Förderkurse für Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche	75,4	75,0	32,8
Zusatzunterricht in Deutsch als Zweitsprache	47,5	51,4	25,0
Förderung der Mehrsprachigkeit	19,0	19,4	14,1

Tabelle 3.1 ist zu entnehmen, dass in allen Schulformen Maßnahmen zur Leseförderung implementiert sind. Zum festen Bestandteil dieser gezielten Förderung gehört eine Arbeitsgemeinschaft ‚Lesen‘, welche explizit der Leseförderung dient. Eine AG ‚Lesen‘ gibt es an 12 Prozent der Haupt- und Realschulen, an 23 Prozent der Gymnasien und an 44 Prozent der Gesamtschulen. Über 70 Prozent

aller Schulen haben Klassenbüchereien eingerichtet, allerdings verfügen nur 47 Prozent der Haupt- und Realschulen über eine Schulbibliothek. Deren Einrichtung ist an den Gymnasien (89 %) und an den Gesamtschulen (73 %) häufiger zu verzeichnen. In den Gymnasien gehört die Erstellung von Schülerzeitungen oder Jahrbüchern regelhaft zur Pflege der schulischen Lesekultur. Während 94 Prozent der Gymnasien die Herausgabe entsprechender Periodika pflegt, ist dies an den Haupt- und Realschulen und den Gesamtschulen weniger verbreitet. Eine Arbeitsgemeinschaft ‚Theater‘ wird jeweils an rund 71 Prozent der Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen und an 86 Prozent der Gymnasien angeboten.

Förderkurse für Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche werden an 75 Prozent der Haupt- und Realschulen und an 75 Prozent der Gesamtschulen, aber nur an 33 Prozent der Gymnasien angeboten. Zusatzunterricht in Deutsch als Zweitsprache gehört ebenfalls häufiger zum Angebot der Haupt- und Realschulen (48 %) sowie der Gesamtschulen (51 %) als zum Förderangebot der Gymnasien (25 %). Eine besondere Förderung der Mehrsprachigkeit wird über alle Schulformen hinweg verhältnismäßig wenig systematisch gepflegt. Von lediglich 19 Prozent der Haupt- und Realschulen und der Gesamtschulen sowie von 14 Prozent der Gymnasien wird Mehrsprachigkeit als Bestandteil der Leseförderung angegeben.

Tabelle 3.2: Zusatzangebote für bestimmte Schülergruppen nach Schulform (Angaben in Prozent)

Angebote in der Sekundarstufe I	Haupt- / Realschulen	Gesamtschulen	Gymnasien
Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler	31,0	66,7	61,9
Förderangebote in Deutsch für leistungsschwache Schüler	86,9	81,1	69,4
Spezielle Kurse in Lerntechniken für leistungsschwache Schüler	17,2	30,6	17,2
Nachhilfe durch Lehrkräfte	36,7	33,3	20,3
Zusatzunterricht für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache	40,7	41,7	21,9
Muttersprachlicher Unterricht in einer anderen Sprache / Herkunftssprachenunterricht	32,2	36,1	6,3

Als häufigstes Zusatzangebot für besondere Schülergruppen werden in allen drei Schulformen Kurse in Deutsch für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler angegeben. Erwartungsgemäß besteht ein entsprechendes Angebot häufiger an Haupt- und Realschulen (87 %) und an Gesamtschulen (81 %) als an Gymnasien (69 %). Als weiteres Angebot wird an Haupt- und Realschulen sowie an Gesamtschulen der Zusatzunterricht für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache mit über 40 Prozent am häufigsten angegeben. Muttersprachlicher Unterricht wird in allen Schulformen seltener angeboten. Spezielle Kurse in Lerntechniken für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sind an Haupt- und Realschulen und den Gymnasien eher Ausnahmen (beide 17 %), etwas häufiger gibt es sie an Gesamtschulen (31 %). Zusatzangebote für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gehören an 67 Prozent der Gesamtschulen und 62 Prozent der Gymnasien zur Regel, nicht aber an den Haupt- und Realschulen (31 %).

Es zeigt sich, dass die Leseförderung wie auch andere zusätzliche Fördermaßnahmen in den verschiedenen Schulformen unterschiedlich akzentuiert werden. Während in den Haupt- und Realschulen vor allem Förderkurse und Zusatzunterricht, also Remedialmaßnahmen, angeboten werden, findet an Gesamtschulen und Gymnasien Leseförderung häufiger als Zusatz- oder Projektangebot statt und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler erhalten in diesen beiden Schulformen häufiger die Möglichkeit zusätzliche Fördermaßnahmen in Anspruch zu nehmen.

### 3.2 Ganztagsangebote der Schulen

Als Reaktion auf die Ergebnisse von PISA 2000 hat die KMK beschlossen, Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen, zu verstärken. Der Einsicht folgend, dass der klassische Vormittagsunterricht hierfür allein nicht ausreicht, wird der Ausbau von Ganztagschulen als ein wichtiger Weg betrachtet, die individuelle Förderung von Kindern durch zusätzliche Zeit in der Schule zu unterstützen. Im Rahmen der KESS-7-Studie wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter daher auch nach Ganztagsangeboten und hierauf bezogenen schulorganisatorischen Maßnahmen an den von ihnen geleiteten Schulen befragt. Die im Folgenden berichteten Befunde beziehen sich auf alle Schulen, die ab dem Schuljahr 2003/04 oder vorher ein Ganztagsangebot bereitstellten, d.h. für Schulen, die zum Erhebungszeitpunkt bereits zwei Jahre oder länger Ganztagschulen waren. Demzufolge werden für Schulen, die im Zuge des ‚Investitionsprogrammes Zukunft, Bildung und Betreuung‘ des Bundesbildungsministeriums (vgl. Holtappels, 2005) oder durch das ‚Rahmenkonzept für Ganztagschulen‘ (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004) zu Ganztagschulen umgewandelt wurden, hier noch keine Ergebnisse vorgestellt.

In die Auswertungen wurden insgesamt 18 Ganztagschulen einbezogen, dies sind 11 Prozent aller in KESS 7 untersuchten Schulen. Elf Haupt- und Realschulen, sechs Gesamtschulen und ein Gymnasium geben an, ein regelmäßiges Ganztagsangebot bereitzustellen.

Tabelle 3.3: Wöchentlicher Umfang der Ganztagsangebote nach Schulform

Bereitstellung von Ganztagsangeboten	Haupt- und Realschulen	Gesamtschulen	Gymnasien
An vier Tagen pro Woche	1	3	
An jedem Schultag	10	3	1

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Neben dem grundsätzlichen Vorhandensein eines Ganztagsangebotes ist es von Interesse festzustellen, an wie vielen Tagen in der Woche den Hamburger Schülerinnen und Schülern ein Ganztagsangebot bereitgestellt wird. Differenziert nach Schulformen, sind die entsprechenden Ergebnisse Tabelle 3.3 zu entnehmen. Es wird deutlich, dass den in KESS 7 untersuchten Schülerinnen und Schülern, die die fünfte und sechste Klasse einer Ganztagschule besuchten, täglich oder fast täglich Angebote zur Verfügung standen.

Neben der generellen Bereitstellung und Regelmäßigkeit von Ganztagsangeboten ist die Form der Schulorganisation von Bedeutung. Ganztagschulen, die in gebundener Form organisiert sind, bieten auch am Nachmittag eine täglich feste, für die Schülerinnen und Schüler obligatorische Schulzeit an. In der gebundenen Form ist zumeist eine stärkere Verzahnung von unterrichtlichen und außerunter-

richtlichen Elementen zu finden. Ganztagschulen mit offener Form bieten am Vormittag eine geregelte Schulzeit und am Nachmittag für eine Teilschülerschaft ein freiwilliges pädagogisches Betreuungsangebot an. Mischformen dieser Modelle haben sich in der schulischen Praxis verstärkt im letzten Jahrzehnt herausgebildet. Tabelle 3.4 zeigt die Organisationsformen der 18 KESS-7-Schulen im Ganztagsbetrieb.

Tabelle 3.4: Organisationsformen im Ganztagsbetrieb nach Schulform

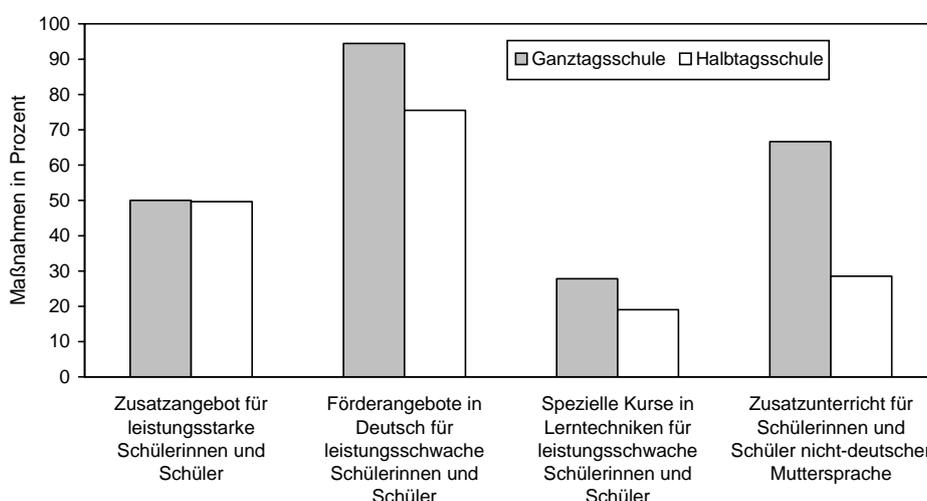
Form der Schulorganisation	Haupt- und Realschulen	Gesamtschulen	Gymnasien
Gebundene Form	3	2	-
Teilweise gebundene Form	6	3	1
Freiwilliges Ganztagsangebot	1	1	-
Sonstige Form	1	-	-

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Tabelle verdeutlicht, dass die gebundene oder teilweise gebundene Form der Schulorganisation bevorzugt wird. Von den untersuchten Schulen sind neun der Haupt- und Realschulen, fast alle Gesamtschulen und auch das Gymnasium in teilgebundener oder gebundener Form organisiert. Lediglich je eine der Haupt- und Realschulen und der Gesamtschulen wählt eine offene oder freiwillige Form des Ganztagsangebots.

Abbildung 3.1: Fördermaßnahmen nach Form der Schulorganisation (Angaben in Prozent)



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Gestaltung und Auswahl von Fördermaßnahmen lässt sich bei den Hamburger KESS-7-Schulen nicht nur als Antwort auf schulformspezifische Herausforderungen interpretieren, sondern ist auch im Zusammenhang mit der konkreten Ausgestaltung eines möglichen Ganztagsangebots zu betrachten. Neben der Schulform könnte somit auch der Status ‚Halbtags- oder Ganztagschule‘ entscheidend für die konkrete Implementation gezielter Förderangebote sein. So zeigen Ergebnisse der IGLU-Studie, dass gebundene Ganztagschulen überproportional häufig Maßnahmen für Leistungstärkere und in besonders hohem Maße Zusatzunterricht für Kinder nicht-deutscher Muttersprache sowie Kurse zu Lerntechniken anbieten (vgl. Radisch, Klieme & Bos, 2006). In Abbildung 3.1 sind

für die KESS-7-Schulen solche einzelnen Fördermaßnahmen nach dem Typus der Schulorganisation dargestellt.

Es wird ersichtlich, dass sich für die 18 in KESS 7 untersuchten Ganztagschulen ähnliche Ergebnisse wie in IGLU abzeichnen. 50,0 Prozent der befragten Ganztagschulen bieten Zusatzangebote für Leistungsstarke an. Zudem stellen 94,4 Prozent der Ganztagschulen ihren leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern Förderangebote in Deutsch zur Verfügung. Ebenso bieten die befragten Ganztagschulen der KESS-7-Studie häufiger Kurse in Lerntechniken (27,8 %) und Zusatzunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (66,7 %) an als die Halbtagschulen. Insgesamt gesehen ist das Förderangebot der Ganztagschulen differenzierter, da es sowohl die Leistungsstarken als auch die Leistungsschwachen mit ihrem jeweiligen Förderungsbedarf berücksichtigt. Die 18 hier untersuchten Hamburger Ganztagschulen stellen ein umfangreiches Ganztagsangebot zur Verfügung. Insbesondere Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schülergruppen finden in höherem Ausmaß statt als in Halbtagschulen.

### 3.3 Lehrkräfte

In Schulpädagogik und Schulforschung spielt das Thema Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige, folgt man aktuellen wissenschaftlichen Beiträgen, sogar eine zunehmend wichtige Rolle (vgl. Terhart & Klieme, 2006). Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrerverkooperation und gegenseitige professionelle Unterstützung tatsächlich Organisationsvariablen sind, die einen über Unterrichtsvariablen vermittelten deutlichen Einfluss auf die Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern haben können (vgl. Louis, Kruse & Marks, 1996; Newman, 1996). Daher werden in der nachstehenden Übersicht die Unterschiede in der konzeptionellen Zusammenarbeit von Lehrkräften nach den verschiedenen Schulformen wiedergegeben.

Abbildung 3.2: Vorhandensein eines Konzepts für die Lehrerverkooperation nach Schulform (Angaben in Prozent)

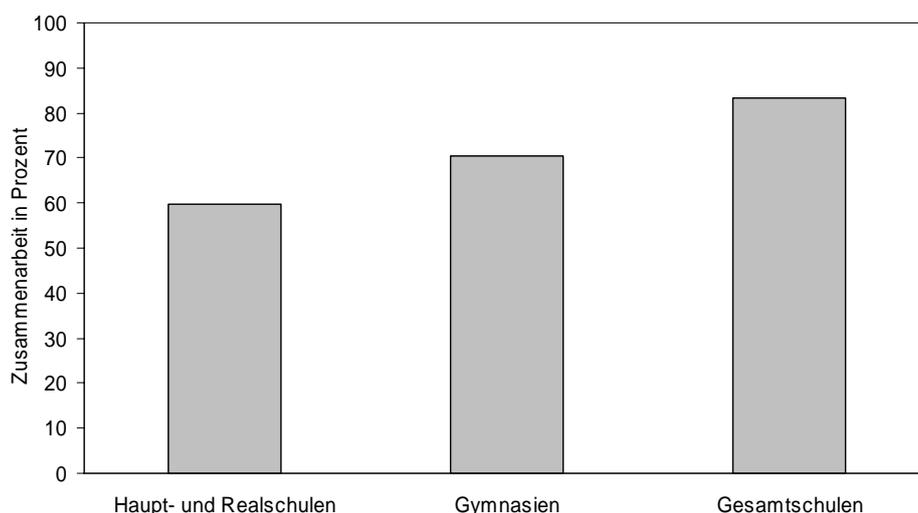


Abbildung 3.2 zeigt, dass an 84 Prozent der Gesamtschulen, an 71 Prozent der Gymnasien und an 60 Prozent der Haupt- und Realschulen eine konzeptionelle Grundlage für die Zusammenarbeit im Kollegium existiert. Jenseits dieser im besten Falle schriftlich dokumentierten Form einer program-

matischen Kooperationsabsicht ist die Frage der tatsächlich realisierten Kooperationsformen von Interesse. Hierzu wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gefragt, welche Kooperationsformen regelmäßig, d. h. mindestens einmal im Monat, in der von ihnen geleiteten Schule praktiziert werden. Tabelle 3.5 ist zu entnehmen, welche Kooperationsformen in den verschiedenen Schulformen regelmäßig genutzt werden.

Eine regelmäßige unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern ist in den Gymnasien deutlich geringer ausgeprägt als in den beiden anderen Schulformen. Während die Schulleitungen von 55 Prozent der Haupt- und Realschulen und 62 Prozent der Gesamtschulen angeben, dass regelmäßige Teambesprechungen im Jahrgang stattfinden, liegt der Vergleichswert für die Gymnasien bei nur 18 Prozent.

Tabelle 3.5: Mindestens einmal pro Monat genutzte Form unterrichtsbezogener Kooperation nach Schulform (Angaben in Prozent)

Regelmäßige Formen der Zusammenarbeit im Kollegium (mindestens einmal monatlich)	Haupt- und Realschulen	Gesamtschulen	Gymnasien
Teambesprechung im Jahrgang	55,0	62,2	17,7
Abstimmung in der Leistungsmessung und -bewertung	25,4	25,7	14,5
Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen	34,5	31,4	16,1
Gemeinsame Planung von Unterricht	35,7	29,4	25,0
Unterricht im Team	39,7	29,4	16,1
Durchführung von Fördermaßnahmen im Team	41,7	28,1	5,0
Gegenseitige Hospitationen	6,7	5,9	-

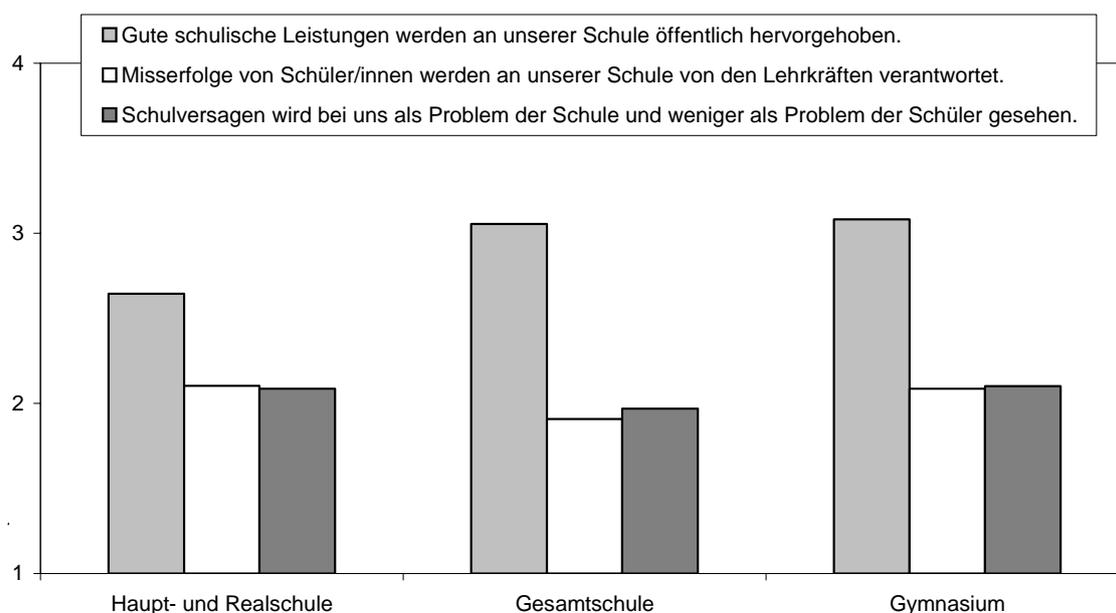
An 40 Prozent der Haupt- und Realschulen und 29 Prozent der Gesamtschulen wird mindestens einmal monatlich Unterricht gemeinsam im Team durchgeführt. Die Durchführung von Fördermaßnahmen im Team findet an 42 Prozent der Haupt- und Realschulen und an 28 Prozent der Gesamtschulen statt. Der Vergleich zeigt, dass auch diese Form der unterrichtsbezogenen Lehrkooperation an den Gymnasien weitaus seltener zu finden ist.

Auch die gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen als Form einer kollegialen fachlichen Zusammenarbeit wird in Haupt- und Realschulen (35 %) und Gesamtschulen (31 %) häufiger praktiziert als in Gymnasien (16 %). Gegenseitige Unterrichtshospitationen sind in keiner der drei Schulformen verbreitet. Zieht man die allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen für diese Form der Lehrkooperation an bundesdeutschen Schulen in Betracht, so kann dieser Befund wenig überraschen.

Schulen, die eine erfolgreiche pädagogische und didaktische Arbeit leisten, übernehmen Verantwortung für das Lernen und die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler mit Lernrückständen oder -vorsprüngen, unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen sind Herausforderungen an die Professionalität des Lehrpersonals. Die Schulleitungen wurden daher nach der generellen Einstellung ihrer Schulen zu Schulerfolg und Schulversagen ihrer Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Skala (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme weniger zu, 3 = stimme überwiegend zu, 4 = stimme zu) befragt. Die Abbildung 3.3 bildet die Mittelwerte dieser Skala ab und verdeutlicht, dass an Hamburger Sekundarschulen hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler

selbst für ihre schulischen Leistungen verantwortlich gemacht werden. So werden Misserfolge von Schülerinnen und Schülern an den Hamburger Sekundarschulen eher nicht in der Verantwortung der Lehrkräfte gesehen. Ein vergleichbares Bild ergibt sich für die Frage, ob an den Schulen eher Schülerinnen und Schüler oder eher die Lehrkräfte für Schulversagen verantwortlich seien. Über alle Schulformen hinweg wird hier das Problem eher bei den Kindern gesehen.

Abbildung 3.3: Einstellung der Schule zu Schulerfolg und Schulversagen nach Schulform (Angaben der Schulleitungen)



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

### 3.4 Verbreitung von Nachhilfeunterricht

Neben dem Besuch des öffentlichen Bildungswesens nutzen in Deutschland wie weltweit viele Schülerinnen und Schüler auch den privaten Bildungssektor. Gemeint sind damit private Nachhilfeeinstitute oder Nachhilfelehrer, die (auch) aus eigenem kommerziellen Interesse Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen des öffentlichen Schulsystems versprechen. Darüber, wie sich schulisches Lernen sowie Lernen im Nachhilfeunterricht zueinander verhalten, liegen bislang kaum Erkenntnisse vor, wenn auch die pädagogisch-psychologische Forschung zu diesem Thema in den letzten Jahren etwas zugenommen hat (vgl. z. B. Gießing, 2005). Sinnvoll erscheint es auf jeden Fall zu beobachten, wie viele Schülerinnen und Schüler sich eigentlich in dieser „Grauzone pädagogischer Alltagsrealität“ (Behr, 1990) bewegen. Mit KESS 7 liegen dabei erstmals Zahlen für die Verbreitung von Nachhilfeunterricht an Hamburger Schulen in der Beobachtungsstufe vor. Diese werden im Folgenden insbesondere in Hinblick auf Merkmale des Schulsystems sowie der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler differenziert dargestellt.

Im Elternfragebogen wurde erfragt, ob Kinder im Verlaufe ihres Besuchs der Beobachtungsstufe Nachhilfeunterricht in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhalten haben oder nicht. Danach haben 17,7 Prozent der Schüler und Schülerinnen in einem der Hauptfächer Mathematik, Deutsch (Lesen und Rechtschreibung) sowie Englisch Nachhilfeunterricht erhalten, weitere 8,4 Prozent in zwei der Hauptfächer und noch einmal 5,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler

sogar in allen drei Fächern. Insgesamt haben also die Kinder von 32,4 Prozent der befragten Eltern während des Besuchs der Beobachtungsstufe Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen.

### 3.4.1 Nachhilfeunterricht in den verschiedenen Schulformen

Betrachtet man die Nachhilfequoten nach Schulform, fällt auf, dass sowohl in Deutsch mit 22,8 Prozent als auch in Mathematik mit 23,1 Prozent der Anteil von Nachhilfeschülern an Haupt- und Realschulen am höchsten ausfällt. Gymnasiasten erhalten mit Quoten von 8,4 Prozent in Deutsch und 15,9 Prozent in Mathematik seltener Nachhilfeunterricht. Die Angaben zu Gesamtschülerinnen und Gesamtschülern bewegen sich mit 20,9 Prozent der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler in Deutsch und 18,9 Prozent in Mathematik zwischen diesen beiden Schulformen. Allein im Fach Englisch lassen sich kaum nennenswerte Differenzen zwischen den Schulformen feststellen. An Haupt- und Realschulen sowie an Gesamtschulen haben gut 21 Prozent, am Gymnasium 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler Nachhilfeunterricht in Englisch in Anspruch genommen.

Tabelle 3.6: Nachhilfe in der Beobachtungsstufe nach Schulform (Angaben in Prozent)

	Deutsch	n	Mathematik	n	Englisch	n
Haupt- und Realschule	22,8	411	23,1	417	21,2	378
Gymnasium	8,4	300	15,9	577	20,0	726
Gesamtschule	20,9	449	18,9	405	21,1	452

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Ordnet man diese Befunde in bisherige Nachhilfestudien ein, so ist die geringe Verbreitung von Nachhilfeunterricht in Deutsch am Gymnasium ein häufiger Befund (vgl. Behr, 1990; Kramer & Werner, 1998). Möglicherweise lässt sich diese Beobachtung darauf zurückführen, dass nach Befunden aus IGLU 2001 die Übergangsempfehlung der Grundschule stärker mit der Deutschnote sowie der Testleistung im Lesen als den entsprechenden Werten in Mathematik zusammenhängt (vgl. Bos et al., 2004). In Folge ist am Gymnasium auch mit weniger Kindern mit Leistungsschwächen in Deutsch zu rechnen, die Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen.

Auffällig ist dagegen die deutlich stärkere Verbreitung von Nachhilfe in Mathematik an der Haupt- und Realschule gegenüber dem Gymnasium, die in zusammenfassenden Studien zu Schulformunterschieden so nicht belegt sind (vgl. z. B. Hurrelmann, 1995). Allerdings verweisen für diese Altersgruppe Langemeyer-Krohn & Krohn (1987) darauf, dass immerhin 33 Prozent der von ihnen in den Jahrgangsstufe 7 bis 10 befragten Hauptschülerinnen und -schüler zu einem früheren Zeitpunkt Nachhilfeunterricht erhalten haben, also in der Grundschule oder der niedersächsischen Orientierungsstufe (letztere ist ähnlich wie die Hamburger Beobachtungsstufe in Klasse 5 und 6 organisiert) und auch Hurrelmann (1995) gibt an, dass an der Hauptschule gerade in den niedrigeren Jahrgangsstufen Nachhilfeunterricht sehr verbreitet ist.

Neben diesem Vergleich zu anderen Studien sind die deskriptiven Befunde auch vor dem Hintergrund des Hamburger Schulsystems schlüssig zu interpretieren. Im Anschluss an die Grundschule ist es – trotz vorliegender Empfehlung von Seiten der Schule – letztlich allein dem Elternwillen überlassen, in welcher weiterführenden Schulform ihr Kind die Beobachtungsstufe besuchen soll. Vom Gymnasium müssen Schülerinnen und Schüler auf die Haupt- und Realschule bzw. die Realschule abgehen, wenn sie nicht nach Jahrgangsstufe 6 bzw. 7 versetzt werden. Nachhilfeunterricht ist damit

in erster Linie für Kinder im unteren Leistungsbereich, die versetzungsgefährdet sind, eine sinnvolle Investition. Anders sieht es an der Haupt- und Realschule aus: Hier entscheidet allein der Notendurchschnitt im Abschlusszeugnis in Klasse 6 darüber, ob Kinder auf das Gymnasium wechseln dürfen (Notendurchschnitt von 2,5 und in mindestens zwei Hauptfächern gute Leistungen), auf die Realschule übergehen dürfen (Notendurchschnitt von 3,0 und in mindestens zwei Hauptfächern befriedigende Leistungen) oder auf die Hauptschule übergehen. Setzt man voraus, dass sich viele Eltern für ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluss wünschen, erscheint Nachhilfeunterricht bei Haupt- und Realschülerinnen und -schülern fast über das gesamte Notenspektrum als zielführende Investition gesehen zu werden, um den Übergang auf eine möglichst hohe Schulform zu ermöglichen.

Ähnlich gilt für die integrierte Gesamtschule, dass nach der sechsten Klasse zumindest in Mathematik und Englisch die Kinder je nach ihren bisherigen Leistungen in Grund- oder Erweiterungskurse übergehen, die letztlich mitentscheidend dafür sind, welchen Schulabschluss sie später erwerben können, so dass auch hier Nachhilfeunterricht gerade in diesen Fächern aus Sicht der Eltern eine sinnvolle Investition in die Schullaufbahn ihrer Kindern darstellen dürfte.

Die über alle Schulformen hinweg relativ konstante Nachhilfequote von ca. 20 Prozent im Fach Englisch ist möglicherweise auch damit zu erklären, dass sich in diesem Fach weniger Eltern zutrauen, ihrem Kind bei Schwierigkeiten auch selbst helfen zu können.

Zusammenfassend lässt sich also vor dem Hintergrund der Hamburger Versetzungsordnung plausibel erklären, warum gerade die Schülerschaften der Haupt- und Real- aber auch der Gesamtschulen in der Beobachtungsstufe besonders häufig Nachhilfeunterricht erhalten.

### 3.4.2 Nachhilfeunterricht an Halbtags- und Ganztagschulen

Für den Vergleich von Nachhilfequoten bei Schülerinnen und Schülern in Halbtags- und Ganztagschulen werden als Ganztagschulen nur solche bezeichnet, die während der gesamten Beobachtungsstufe bereits Ganztagschulstatus hatten. Dies betrifft lediglich 18 Schulen (vgl. hierzu Kap. 3.2), daher sind die dargestellten Befunde hier als Tendenz anzusehen.

Unter Schülerinnen und Schülern der Ganztagschulen ist die Nachhilfequote zwischen 21,5 und 23,0 Prozent deutlich höher als in den Halbtagschulen mit 15,0 bis 20,7 Prozent. Dabei sollte allerdings die Beobachtung, dass ein größerer Anteil von Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schülern Nachhilfe erhält, nicht überbewertet werden, da unter den Ganztagschulen auch die Schulformen mit höheren Nachhilfequoten überrepräsentiert sind.

Tabelle 3.7: Nachhilfe in der Beobachtungsstufe in Halb- und Ganztagschulen (Angaben in Prozent)

	Deutsch	n	Mathe	n	Englisch	n
Halbtagschule	15,0	1.071	18,3	1.317	20,7	1.484
Ganztagschule	21,7	135	23,0	145	21,5	134

Dieser Befund steht dann in Einklang mit Studien aus Frankreich und Luxemburg (vgl. Glasman & Besson, 2004; Haag & Kessel, 1998), wo trotz flächendeckendem Ganztagschulsystem etwa genauso viel Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen wird wie in Deutschland. Verschiedentlich ge-

äußerten Hypothesen, dass aufgrund der umfangreicheren innerschulischen Förderung in Ganztags-schulen dort weniger Schülerinnen und Schüler Nachhilfeunterricht erhalten würden (vgl. Hurrelmann, 1995), muss damit widersprochen werden.

Solange an Ganztags-schulen Kinder genauso häufig mangelhafte Noten erhalten wie an Halbtags-schulen, erscheint es wenig überraschend, dass Eltern dort zu denselben Stützstrategien, also z. B. zu Nachhilfeunterricht, greifen, um den Übergang ihrer Kinder in die gewünschte Schulform zu sichern. Zeit genug ist dazu an freien Nachmittagen oder in den frühen Abendstunden durchaus vorhanden.

### 3.4.3 Nachhilfeunterricht nach sozialer Lage der Schülerfamilien

Für die Darstellung der sozialen Lage der Schülerfamilien wird in Kess 7 das übliche Dienstklassenschema (vgl. Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979 und Kap. 7.2 in diesem Bericht) zu Grunde gelegt. Bezüglich der Nachhilfequoten in verschiedenen sozialen Lagen der Schülerfamilien zeigt sich, dass zumindest in den Fächern Mathematik und Deutsch tendenziell in den privilegierten EGP-Klassen mit Werten von ca. 12 Prozent in Deutsch und ca. 17 Prozent in Mathematik ein etwas geringerer Schüleranteil Nachhilfeunterricht in Anspruch nimmt als in den niedrigeren sozialen Lagen, wo die Quoten bei ca. 17 Prozent in Deutsch und ca. 19 Prozent in Mathematik liegen. Allerdings lässt sich in Mathematik kein linearer Zusammenhang von Dienstklassenzugehörigkeit der Eltern und Nachhilfequote ihrer Kinder feststellen. Gleiches gilt für die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Englisch-Nachhilfe. Die Quoten betragen hier zwischen 17,8 und 22,8 Prozent.

Tabelle 3.8: Nachhilfe in der Beobachtungsstufe nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien (Angaben in Prozent)

Soziale Lage (EGP)	Deutsch	n	Mathe	n	Englisch	n
Obere Dienstklasse (I)	12,9	233	16,7	306	20,8	379
Untere Dienstklasse (II)	12,1	167	16,8	233	17,8	244
Routinedienstleistungen (III)	13,5	78	14,9	88	18,0	105
Selbständige aus manuellen Berufen (IV)	15,7	96	22,4	140	22,8	142
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	17,2	224	18,6	242	21,0	274
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	17,0	193	19,1	218	19,9	228

Die häufig geäußerte – und auch teilweise empirisch belegte – Hypothese, dass Kinder aus weniger privilegierten sozialen Lagen in Bezug auf die Möglichkeit, Nachhilfeunterricht zu erhalten, stark benachteiligt seien (vgl. Schneider, 2004), wird also im Rahmen dieser deskriptiven Analysen nicht bestätigt. Durchaus im Einklang steht dieser Befund aber beispielsweise mit den Ergebnissen der letzten beiden Shell-Jugendstudien (vgl. Langness, Leven & Hurrelmann, 2006) wonach gerade in weniger privilegierten sozialen Lagen die Verbreitung von Nachhilfeunterricht sich innerhalb von nur vier Jahren von 13 Prozent auf 29 Prozent mehr als verdoppelt hat. Hier ist anzunehmen, dass die seit vielen Jahren zu beobachtenden schlechten Arbeitsmarktchancen von Hauptschülerinnen und -schülern, die sich vorwiegend aus niedrigeren sozialen Lagen rekrutieren, dazu beiträgt, dass auch viele dieser Familien versuchen, die finanziellen Ressourcen dafür aufzubringen, ihre Kinder beim Erreichen guter Schulleistungen zu unterstützen.

Die Frage, nach der Bewertung des Anteils von 32,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, der im Laufe der Beobachtungsstufe Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen hat, ist mit den vorliegenden Daten dennoch nicht leicht zu beantworten. Einerseits fallen die Quoten von Nachhilfeschülern in den Fächern Mathematik und Deutsch mit 18,7 bzw. 15,6 Prozent niedriger aus als in IGLU 2001 mit 21,7 Prozent Nachhilfeschülern in Mathematik und 23,3 Prozent Nachhilfeschülern in Deutsch unter den befragten Viertklässlerinnen und Viertklässlern (vgl. Bos, Wilfried et al., 2005). Andererseits erreicht der Gesamtwert von 32,4 Prozent für die in KESS 7 untersuchten Siebtklässlerinnen und Siebtklässler – allein innerhalb der Beobachtungsstufe – bereits die von Schneider (2004) mittels Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) festgestellten 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den alten Bundesländern, die im Laufe ihres Schullebens bis zum Alter von 17 Jahren Nachhilfeunterricht erhalten haben. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Angaben für KESS 7 aus dem Elternfragebogen stammen und ein Teil der Eltern die Fragebögen nicht oder nur unvollständig beantwortet hat. Insbesondere Eltern aus bildungsferneren Milieus haben nicht an der Hintergrundbefragung teilgenommen. Daher ist eine Überschätzung der Nachhilfequote hier eher plausibel, als die Hypothese besonders hoher Nachhilfequoten in Hamburg. Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu gewährleisten müsste in weiteren Messzeitpunkten daher auch nach Umfang, Aktualität und Art des Nachhilfeunterrichts gefragt werden. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass eine bemerkenswert große Gruppe von Hamburger Schülerinnen und Schüler ergänzend zum Schulunterricht auch Nachhilfeunterricht erhält und diesem Phänomen weitere Beachtung geschenkt werden sollte.



## 4. Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 6

Ab dem Beginn der Jahrgangsstufe 5 besuchen die Hamburger Schülerinnen und Schüler entweder die so genannte Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule, die Beobachtungsstufe des Gymnasiums, die Beobachtungsstufe der kooperativen Gesamtschule oder die Klasse 5 der integrierten Gesamtschule. Der Übergang im Anschluss an die Jahrgangsstufe 6 erfolgt nach Maßgabe der mit dem Zeugnis ausgesprochenen Berechtigung. Je nach leistungsbezogenen Voraussetzungen gehen die Schülerinnen und Schüler aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule entweder in die Hauptschule oder in die Realschule oder in ein (sechsstufiges) Gymnasium über. Entsprechendes gilt für die Schülerinnen und Schüler aus der Beobachtungsstufe des Gymnasiums, deren überwiegender Teil am Gymnasium verbleibt, während ein kleinerer Teil je nach Leistungsstand entweder auf eine Realschule oder auf eine Hauptschule wechselt. Allen Schülerinnen und Schülern steht alternativ ein Wechsel auf eine (integrierte) Gesamtschule offen. An den beiden kooperativen Gesamtschulen werden die gemeinsamen Klassenverbände aufgelöst und die Schülerinnen und Schüler wechseln je nach Berechtigung auf den Hauptschul-, den Realschul- oder den Gymnasialzweig. An den integrierten Gesamtschulen bleiben die gemeinsamen Klassenverbände erhalten, in einem Großteil der Schulen wird zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in den Fächern Mathematik und Englisch eine Fachleistungsdifferenzierung eingeführt, die in der Regel zwei Kursniveaus (Kurse I und II) umfasst. Darüber hinaus gibt es im Hamburger Schulsystem integrierte Haupt- und Realschulen, in denen die Klassenverbände im Anschluss an die Beobachtungsstufe bzw. Jahrgangsstufe 6 erhalten bleiben und lediglich in einzelnen Fächern – je nach dem Differenzierungsmodell der Schule – in getrennten Kursen unterrichtet werden, die sich an den Anforderungen des Hauptschul- oder des Realschulcurriculums ausrichten.

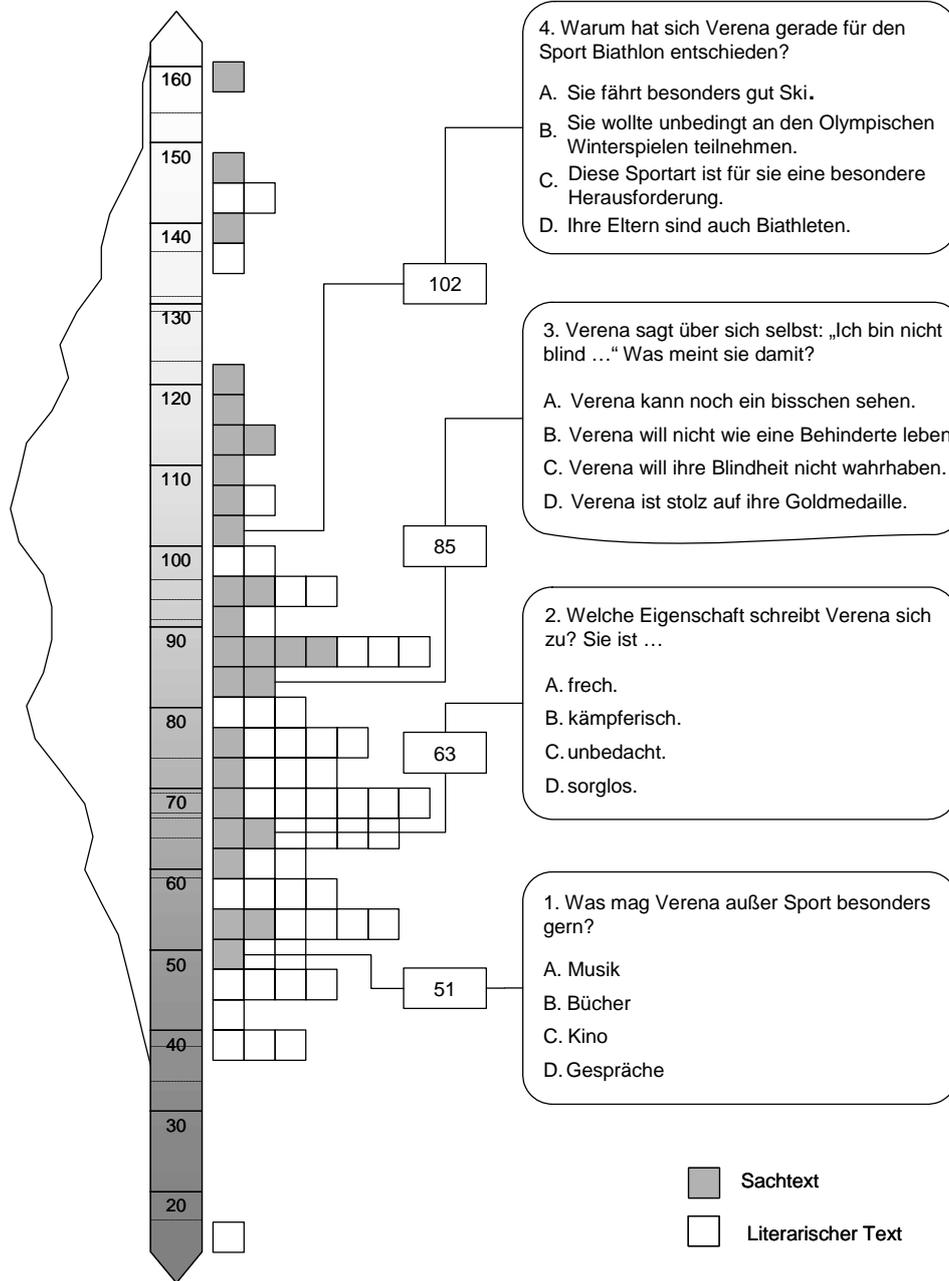
Da KESS 7 als Vollerhebung alle Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe einbezieht, bietet sich die Möglichkeit, die am Ende der Beobachtungsstufe bzw. der Jahrgangsstufe 6 besuchten Schulklassen zu rekonstruieren. Angesichts dessen, dass die Untersuchung zu Beginn des Schuljahres durchgeführt wurde, ist anzunehmen, dass die Lernstände der Schülerinnen und Schüler noch kaum durch den Unterricht in der neuen Jahrgangsstufe bzw. neuen Lerngruppe beeinflusst wurden. Durch eine Rekonstruktion der Schulzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 6 lassen sich somit die Lernstände am Ende der Beobachtungsstufe in guter Näherung bilanzieren. Unschärfen entstehen durch den Umstand, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 an der Untersuchung teilgenommen haben, auch im Schuljahr zuvor dem untersuchten Jahrgang zugehörten. Klassenwiederholung, das Überspringen einer Jahrgangsstufe ebenso wie Zu- und Fortzüge verändern die Population.

### 4.1 Leseverständnis

Durch die Berechnung von Leistungswerten auf der Grundlage des Rasch-Modells lassen sich Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten auf einer gemeinsamen Skala abbilden. Für die in KESS 7 eingesetzten Testaufgaben im Bereich Lesen illustriert dies Abbildung 4.1. Auf der linken Seite der Abbildung ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die gesamte Kompetenzskala nach ihren Fähigkeiten abgetragen, deren Mittelwert bei 100 Skalenpunkten liegt. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler entspricht annähernd einer Normalverteilung. Auf der rechten Seite der Abbildung ist die hierarchische Schwierigkeitsverteilung der Testaufgaben dargestellt. Ein Kästchen stellt jeweils ein Testitem dar; Aufgaben aus literarischen Texten sind weiß, solche aus

Sachtexten grau dargestellt. Es ist ersichtlich, dass von den eingesetzten Lesetexten literarische Texte hauptsächlich niedrigere Schwierigkeitsanforderungen abbilden und im Bereich der schwierigeren Items vor allem die eingesetzten Sachtexte anzusiedeln sind. Die vier Beispielaufgaben eines Sachtextes stellen die zunehmende Schwierigkeit der Aufgaben dar.

Abbildung 4.1: Verteilung der Leistungen im Lesen im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten



Aufgabe 1 („Was mag Verena außer Sport besonders gern?“) wird mit einer Schwierigkeit von 51 Skalenpunkten von nahezu allen Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet. Die Information zur Beantwortung dieser Frage kann direkt aus dem Text übernommen werden.

Aufgabe 2 („Welche Eigenschaft schreibt Verena sich selbst zu?“) ist mit einem Wert von 63 Skalenpunkten vergleichsweise schwieriger. Die Information ist mit dem Textinhalt nicht direkt deckungsgleich, sondern muss aus den im Text gegebenen Informationen erschlossen werden.

Aufgabe 3 („Verena sagt über sich selbst: ‚Ich bin nicht blind ...‘ Was meint sie damit?“) wird mit 85 Skalenpunkten noch immer von vergleichsweise vielen Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet. Um diese Frage richtig zu beantworten, muss die Information aus dem Text verstanden und eine Metapher entschlüsselt werden.

Aufgabe 4 („Warum hat Verena sich gerade für den Sport Biathlon entschieden?“) repräsentiert mit einer Schwierigkeit von 102 Skalenpunkten das mittlere Fähigkeitsniveau der in KESS 7 untersuchten Schülerpopulation. Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn Informationen aus dem Text zueinander in Beziehung gesetzt werden.

In den folgenden Abschnitten werden die Lernstände der Hamburger Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 6 in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie nach Schulformen differenziert dargestellt. In diesen Berechnungen wurden die integrierten und kooperativen Gesamtschulen zusammengefasst. Für die folgenden Darstellungen wurde der Gesamtmittelwert der Skalen auf 100 Skalenpunkte und die Standardabweichung auf 30 Skalenpunkte festgelegt. In den Kompetenzdomänen Naturwissenschaften und Englisch wurden aufgrund des Testdesigns jeweils die Hälfte der Population getestet. Die detaillierten Angaben zu den Teilnahmequoten in den jeweiligen Leistungstests werden im jeweiligen Abschnitt in den entsprechenden Tabellen angegeben. Die im Folgenden berichteten Effektstärken beziehen sich auf den Mittelwert und die Streuung in der Gesamtpopulation; Abweichungen von dieser Berechnung der Effektstärken sind jeweils gesondert ausgewiesen.

Tabelle 4.1: Mittlere Kompetenzen im Lesen am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform

Schulform	Mittelwert	(SD)	N	d
Haupt- und Realschule	81,9	(25,4)	3.545	-0,65
Gymnasium	118,0	(24,3)	5.637	0,66
Gesamtschule	91,3	(27,1)	4.096	-0,30

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

In KESS 7 wurden die Kompetenzen im Bereich der deutschen Sprache zum einen mit Hilfe eines Leseverständnistests, zum anderen mit einem Rechtschreibtest erfasst. Das Leseverständnis wurde anhand verschiedener Testaufgaben erfasst. Im Rahmen einschlägiger Schulleistungsuntersuchungen erprobte Texte mit zugehörigen Testfragen wurden aus den Studien PISA, LAU und IGLU übernommen und durch Leseverständnistexte ergänzt, die am Institut für die Didaktik der Sprachen am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg entwickelt wurden.<sup>1</sup> Mit der Auswahl der Texte und Testaufgaben wird die Erfassung des Leseverständnisses in KESS 7 an einem Konzept von Grundbildung ausgerichtet, das im Englischen als *Literacy* bezeichnet wird. Kompetenzen werden hier als Fähigkeiten betrachtet, die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die alltägliche Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler nützlich sind. In diesem Sinne befähigt *Literacy*, an einer Kultur teilzuhaben, deren Wissen (überwiegend) in Texten vorliegt (vgl. Lankes et al., 2003, S. 17ff.), und geht damit über die Vorstellung der Kompetenz des reinen Lesens hinaus. In

1 Blatt & Voss (unveröffentlicht).

KESS 7 wurden insgesamt 78 Testaufgaben für eine Schätzung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu der gemeinsamen Skala ‚Leseverständnis‘ zusammengefasst. In Tabelle 4.1 wird die Verteilung der erreichten Leistungen im Leseverständnis am Ende der 6. Jahrgangsstufe nach Schulformen differenziert wiedergegeben.

Der Tabelle 4.1 lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen entnehmen. Erwartungsgemäß erzielen die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien mit einem mittleren Leseverständnis von 118,0 Skalenpunkten den höchsten Wert. Die Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler erreichen einen mittleren Leistungswert von 91,3 Skalenpunkten und liegen mit einer Differenz von 26,7 Punkten annähernd eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Gymnasien, während die Schülerinnen und Schüler, die die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule besuchten, mit im Durchschnitt erreichten 81,9 Skalenpunkten hier sogar eine Differenz von 36,1 Punkten verzeichnen. Die Effektstärken, die für die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen in Bezug auf den Mittelwert der Population berechnet wurden, unterscheiden sich dementsprechend voneinander. Die einzig positiven Effekte verzeichnet das Gymnasium ( $d = 0,66$ ), während die Effekte für Gesamtschulen ( $d = -0,30$ ) und Haupt- und Realschulen ( $d = -0,65$ ) negativ vom Gesamtmittelwert abweichen. Dabei streuen die Leistungswerte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nur geringfügig weniger um den Mittelwert als in den beiden anderen Gruppen. Mit 24,3 bis 27,1 Skalenpunkten fallen die Streuungen in den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule annähernd gleich aus, was überraschenderweise auf ähnlich leistungsheterogene Schülerschaften schließen lässt. Zudem bestehen große Überlappungsbereiche zwischen den schulformspezifischen Leistungsverteilungen.

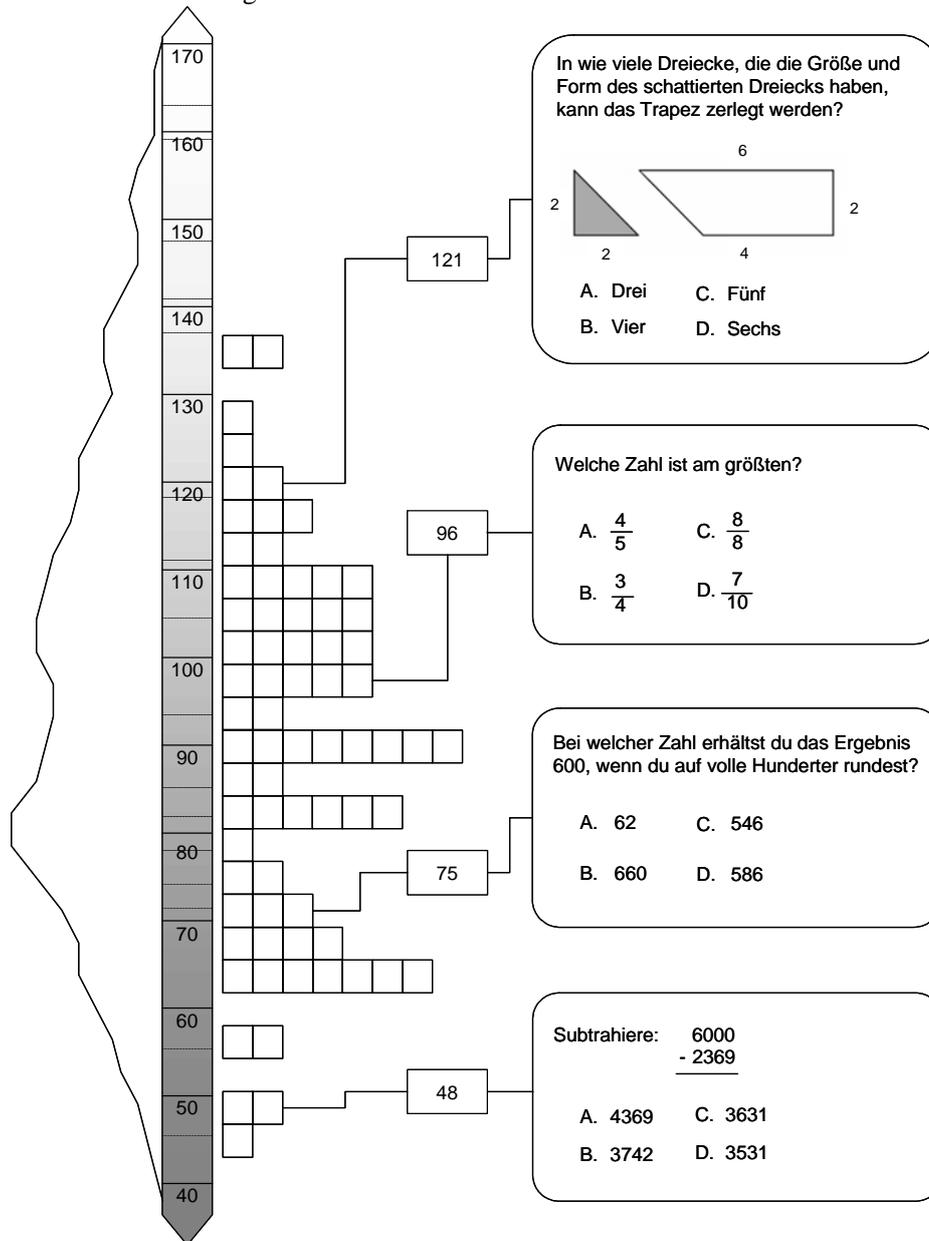
## 4.2 Mathematik

Die Lernstände in Mathematik wurden mithilfe von Testaufgaben erfasst, die aus den Studien LAU 7 und IGLU übernommen wurden. Bei den IGLU-Aufgaben handelt es sich überwiegend um für die Studie *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) entwickelte und für IGLU 2001 ins Deutsche übersetzte Aufgaben (vgl. Walther, Geiser, Langeheine & Lobemeier, 2003).

Die Testaufgaben wurden so ausgewählt, dass sie zum einen unterschiedliche Inhaltsfelder der Mathematik (Arithmetik, Geometrie, Größen und Sachrechnen), zum anderen unterschiedliche mathematische Prozesse (Wissen, Anwenden und Verstehen sowie mathematisches Repräsentieren) abdecken (vgl. Lankes & Walther, 2001). Der in der Untersuchung LAU 7 eingesetzte Mathematiktest repräsentiert vier Bereiche. Geprüft wurden das Zahlenverständnis sowie die Bereiche Rechnen, Bruchrechnen und Geometrie (vgl. Lehmann, Husfeldt & Peek, 2001). Mit der Kombination der Testaufgaben wurde die Möglichkeit eines Vergleichs der Ergebnisse aus LAU 7 und KESS 7 gewährleistet. Die Skala ‚Fachleistung Mathematik‘ umfasst insgesamt 71 Aufgaben. Die Verteilung der Personenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten für die Kompetenzdomäne Mathematik ist in Abbildung 4.2 dargestellt.

Eine der leichtesten Beispielaufgaben, die von nahezu allen Schülerinnen und Schülern gelöst wird, hat die Schwierigkeit von 48 Skalenpunkten und ist im Bereich der Grundrechenarten zu verorten. Eine der schwierigsten Testaufgaben misst Kompetenzen im Bereich Geometrie und weist die Schwierigkeit von 121 Skalenpunkten auf, die zwei Drittel einer Standardabweichung über dem mittleren Kompetenzniveau der KESS-7-Population liegt.

Abbildung 4.2: Verteilung der Leistungen in Mathematik im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten



Analog zu den Ergebnissen im Leseverständnis zeigen sich auch für die Kompetenzen in Mathematik deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen (vgl. Tab. 4.2).

Erwartungsgemäß erreichen auch in dieser Kompetenzdomäne die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien mit 121,0 Skalenpunkten den höchsten Wert. Es folgen mit deutlichem Abstand die Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler, die im Mittel 87,8 Skalenpunkte erreichen, und schließlich die Schülerinnen und Schüler aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule mit 81,1 Skalenpunkten. Die Effektstärken der Mittelwertdifferenzen fallen hier noch höher aus als im Lesen. Während an Haupt- und Realschulen die mittleren Leistungen mit  $d = -0,73$  vom Gesamtmittelwert abweichen, fallen die Effekte für Gymnasien zwar nahezu gleichgroß, aber positiv aus ( $d = 0,75$ ). Die Differenzen zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf der einen Seite und den Schüle-

rinnen und Schülern der beiden anderen Schulformen auf der anderen Seite fallen in Mathematik mit 33,2 bzw. 39,9 Skalenpunkten höher aus als in der Lesekompetenz. Mit Werten zwischen 20,8 und 25,8 Skalenpunkten liegen die Leistungsstreuungen ähnlich hoch wie im Leseverständnis und weisen auch für die Kompetenzdomäne Mathematik auf nennenswerte Überlappungsbereiche zwischen den Schulformen hin.

Tabelle 4.2: Mittlere Kompetenzen in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform

Schulform	Mittelwert	(SD)	N	d
Haupt- und Realschule	81,1	(20,8)	3.529	-0,73
Gymnasium	121,0	(25,8)	5.632	0,75
Gesamtschule	87,8	(23,7)	4.084	-0,45

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

### 4.3 Naturwissenschaften

Zur Schätzung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden ebenfalls überwiegend übersetzte und adaptierte Testaufgaben aus TIMSS eingesetzt. Auch der Naturwissenschaftstest ist an dem durch die TIMS-Studie implementierten *Literacy*-Ansatz orientiert, der auf eine naturwissenschaftliche Grundbildung fokussiert. Analog zum Vorgehen in IGLU wurden weitere Aufgaben zu Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts aufgenommen, um das Anforderungsspektrum zu erweitern (vgl. Prenzel, Geiser, Langeheine & Lobemeier, 2003).

Aufgrund des Untersuchungsdesigns bearbeitete nur eine Hälfte der Schülerinnen und Schüler diesen Test, während die andere Hälfte in Englisch getestet wurde. Die Ergebnisse für die Kompetenzdomäne Naturwissenschaften können somit nur auf Grundlage einer Teilstichprobe berichtet werden. Folglich sind die Ergebnisse mit einer statistischen Unsicherheit behaftet, die in Kauf genommen werden muss, wenn Studien als Stichprobenuntersuchungen durchgeführt werden. Für die Schätzung des Lernstandes im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung wurden insgesamt 44 Aufgaben eingesetzt.

Tabelle 4.3: Mittlere Kompetenzen in den Naturwissenschaften am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform

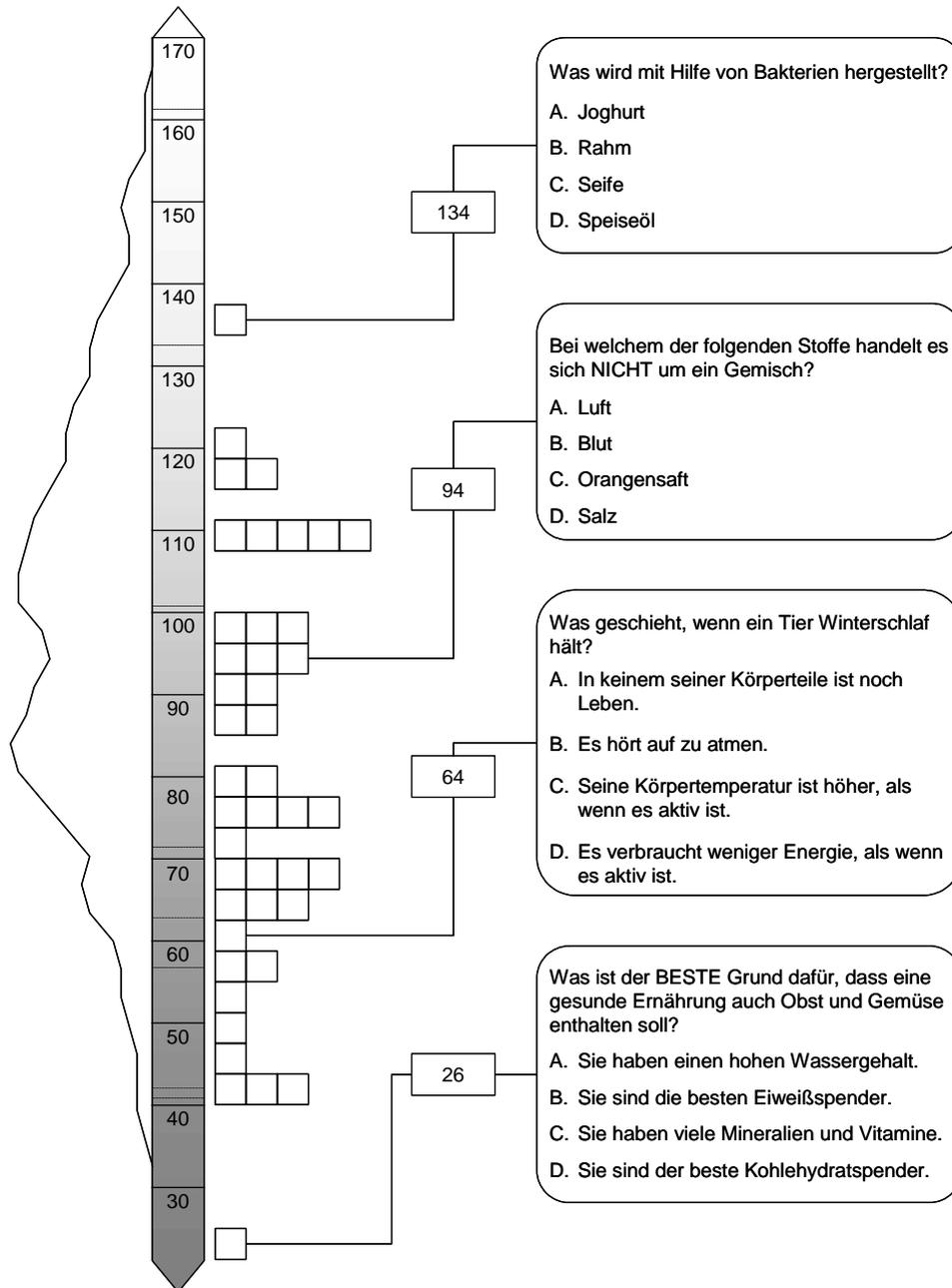
Schulform	Mittelwert	(SD)	n	d
Haupt- und Realschule	84,7	(25,6)	1.703	-0,55
Gymnasium	115,0	(27,5)	2.825	0,52
Gesamtschule	91,6	(27,1)	2.020	-0,29

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Ähnlich wie bei den zuvor referierten Befunden finden sich auch für die Naturwissenschaften deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen (vgl. Tab. 4.3).

Abbildung 4.3: Verteilung der Leistungen in den Naturwissenschaften im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten



Wiederum verzeichnen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit 115,0 Skalenpunkten den höchsten mittleren Lernstand in den Naturwissenschaften ( $d = 0,52$ ). Die Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler folgen mit 91,6 Skalenpunkten ( $d = -0,29$ ), die Schülerinnen und Schüler aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule erreichen im Mittel 84,7 Skalenpunkte ( $d = -0,55$ ). Im Vergleich zu den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik fällt die Differenz der erreichten Lernstände zwischen den Schulformen in den Naturwissenschaften etwas geringer aus, bleibt aber mit 23,4 bzw. 30,3 Skalenpunkten erheblich. Des Weiteren fallen die Effektstärken im Vergleich zu den vorhergehenden Kompetenzdomänen deutlich geringer aus. Wiederum weisen die

Leistungsstreuungen mit Werten zwischen 25,6 und 27,5 Skalenpunkten auf beträchtliche Überlappungen der Leistungsverteilungen zwischen den Schulformen hin.

#### 4.4 Englisch

Zur Erfassung der Lernstände in Englisch wurden ein Wortergänzungstest (C-Test) sowie ein Leseverständnistest eingesetzt. Der C-Test (nach dem englischen Wort *cloze*) dient der Messung der allgemeinen Sprachbeherrschung im Englischen und erfordert neben einer globalen Verständnisleistung auch Wort- und Grammatikkenntnisse (vgl. Grotjahn, 2002). Er baut auf dem Prinzip der ‚reduzierten Redundanz‘ auf. Redundanz ist eine notwendige Eigenschaft der natürlichen Sprache und findet sich sowohl auf der Buchstaben- als auch auf der Wort- und Satzebene. Eine redundante Nachricht enthält mehr Informationen, als zu ihrem Verständnis notwendig sind. Mittels solcher Redundanzen lassen sich gestörte oder fehlende Sprachelemente rekonstruieren, was allerdings die Beherrschung der Sprache mit ihrem Wortschatz, ihrem Regelwerk und ihrem kulturellen Hintergrund voraussetzt. Das Prinzip eines C-Tests ist einfach: Ein möglichst authentischer Text wird durch (Teil-)Auslassungen ‚beschädigt‘. Die Testpersonen werden aufgefordert, den Text zu rekonstruieren. Je besser die Textrekonstruktion gelingt, desto höher wird die allgemeine Sprachfähigkeit eingeschätzt. Für den Englisch-C-Test wurden insgesamt 77 Wortergänzungen genutzt.

Analog zu den Leistungen im Leseverständnis, in Mathematik und in den Naturwissenschaften zeigen sich ebenfalls für die Leistungen im Englisch-C-Test erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen (vgl. Tab. 4.4).

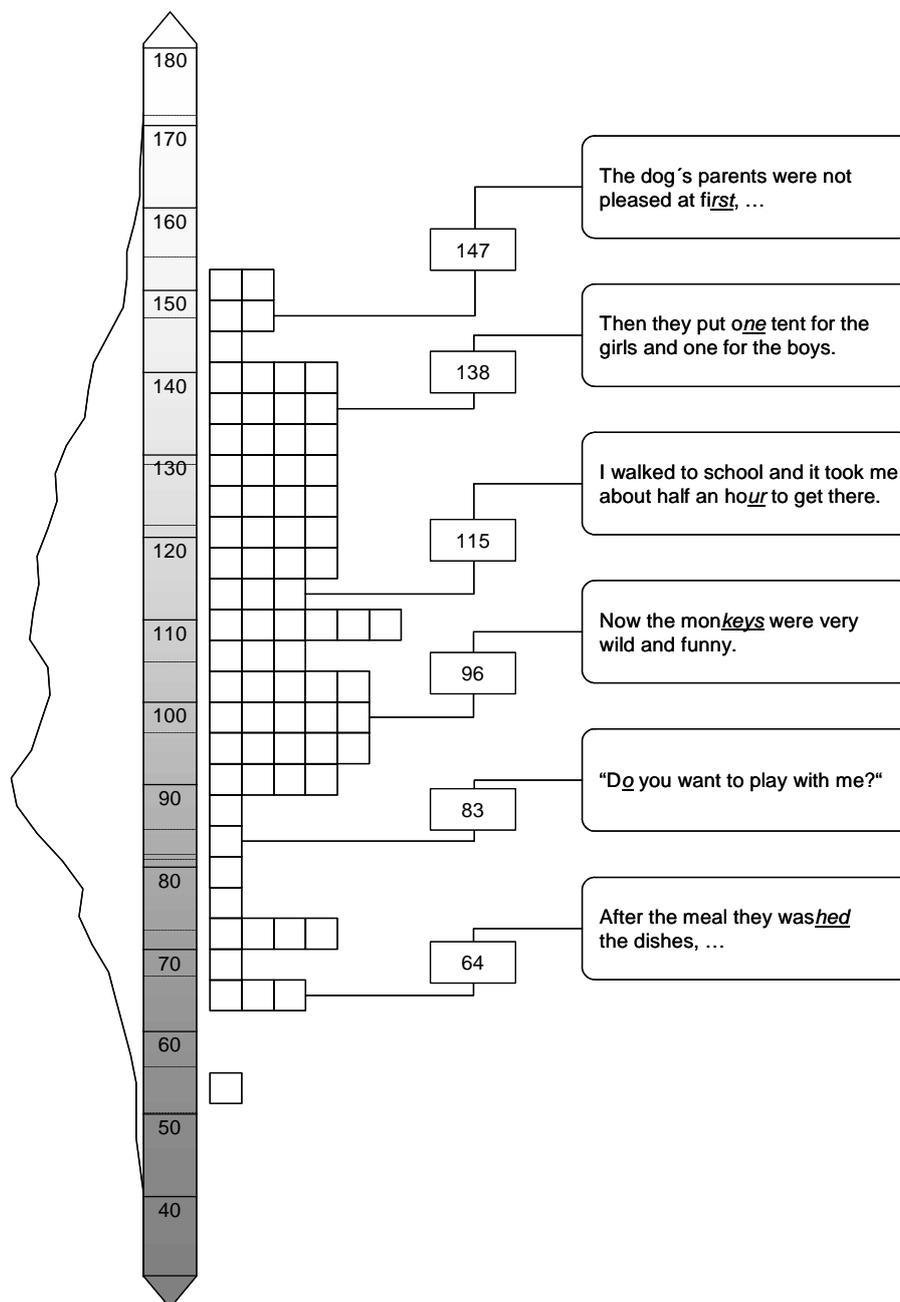
Tabelle 4.4: Mittlere Kompetenzen im Englisch-C-Test am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform

Schulform	Mittelwert	(SD)	n	d
Haupt- und Realschule	78,7	(21,9)	1.816	-0,81
Gymnasium	123,5	(22,2)	2.779	0,89
Gesamtschule	87,7	(22,8)	2.038	-0,46

Mit 123,5 Skalenpunkten fällt die mittlere Leistung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hier besonders hoch aus, während die mittlere Testleistung der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler mit 87,7 Skalenpunkten vergleichsweise niedrig ausfällt. Wiederum verzeichnen die Schülerinnen und Schüler, die die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule besuchten, mit 78,7 Skalenpunkten den niedrigsten Mittelwert. Mit einem Differenzwert von 44,8 Skalenpunkten beträgt ihr Rückstand gegenüber den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten rund eineinhalb Standardabweichungen. Da die Streuungen in diesem Leistungsbereich außerdem etwas geringer sind als in den übrigen Bereichen, fallen die Überlappungsbereiche der Leistungsverteilungen im Englischen etwas geringer aus. Die Effektstärken fallen im Vergleich zu den anderen Kompetenzdomänen höher aus.

Die Leistungen im Englisch-C-Test sind im Vergleich zu den Itemschwierigkeiten in Abbildung 4.4 dargestellt. Die Testaufgaben bilden die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nahezu über den gesamten Leistungsbereich ab. Die Beispielaufgaben zu den Wortergänzungen sind wiederum auf der rechten Seite der Skala aufgeführt und stellen mit aufsteigenden Skalenwerten die aufsteigenden Schwierigkeiten der Wortergänzungen dar.

Abbildung 4.4: Verteilung der Leistungen im Englischen (C-Test) im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten



Ergänzend zur allgemeinen Sprachfähigkeit wurde im Englischen zusätzlich ein Leseverständnistest eingesetzt. Dieser erfasst analog zum Leseverständnistest im Deutschen die Lesekompetenz im Sinne des *Literacy*-Ansatzes. Da hierzu auf kein im Rahmen einer anderen Studie erprobtes Instrument für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 6 und 7 zurückgegriffen werden konnte, wurden parallel zwei eigens für die Untersuchung entwickelte Tests eingesetzt. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden beide Tests im Sinne einer Pilotierung nur von jeweils der Hälfte der Stichprobe bearbeitet (also jeweils von einem Viertel der Gesamtpopulation). Da beide Tests in ihrer Anlage identisch sind und nach dem Zufallsprinzip in jeder Testklasse rotiert wurden, wird an dieser Stelle nur auf die Ergebnisse aus einem der beiden Tests eingegangen. Beide Tests umfassen jeweils

14 Aufgaben. Wie Tabelle 4.5 zu entnehmen ist, finden sich im Englisch-Leseverständnis ebenso wie in allen anderen Kompetenzdomänen deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen.

Tabelle 4.5: Englisch-Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform

Schulform	Mittelwert	(SD)	n	d
Haupt- und Realschule	83,4	(23,6)	948	-0,62
Gymnasium	119,6	(27,0)	1.439	0,69
Gesamtschule	88,9	(23,6)	1.049	-0,41

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Erwartungsgemäß erreichen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit 119,6 Skalenpunkten den höchsten mittleren Lernstand ( $d = 0,69$ ). Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler liegen mit 88,9 Skalenpunkten 30,7 Punkte und damit rund eine Standardabweichung hinter den Leistungen an den Gymnasien zurück ( $d = -0,41$ ), während die Schülerinnen und Schüler, die die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule besuchten, im Durchschnitt 83,4 Skalenpunkte erzielen ( $d = -0,62$ ). Die Differenzen der Leistungsniveaus fallen damit im Englisch-Leseverständnis etwas geringer aus als im Englisch-C-Test. Wiederum streuen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aller Schulformen mit Werten zwischen 23,6 und 27,0 Skalenpunkten beträchtlich; die Leistungsunterschiede sind also auch in dieser Kompetenzdomäne nicht nur zwischen den Schulformen, sondern auch innerhalb der Schulformen groß.

Tabelle 4.6: Testverfahren zur Messung der Kompetenzen in Englisch in KESS 7

	Anzahl der Testaufgaben	Mittlere Schwierigkeit <sup>1</sup>	Zuverlässigkeit <sup>2</sup>	Korrelation mit Englisch-Note Ende Klasse 6	Anzahl Schüler KESS 7
<b>C-Tests</b>					
Bike Tour	24	42,9	.90	-.47	6.869
Family Trip (In the Zoo)	24	41,0	.91	-.49	6.869
My home in St. Vincent	26	45,1	.91	-.49	3.569
A pet	26	38,8	.91	-.50	3.300
<b>Leseverständnistests</b>					
Harrison Primary School	14	57,6	.70	-.40	3.569
Cindy, der Berglöwe	13	67,7	.73	-.41	3.313
Nights of the Pufflings (PIRLS)	13	45,0	.70	<sup>3</sup>	431
Stolperwörterlesetest	60	63,9	.96	<sup>3</sup>	662

<sup>1</sup> Mittlerer Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler, die die einzelnen Aufgaben richtig gelöst haben.

<sup>2</sup> Interne Konsistenz: Cronbach's Alpha.

<sup>3</sup> nicht ermittelt.

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Ziele der Leistungstestung im Englischen im Rahmen der KESS-7-Untersuchung bestanden nicht nur darin, einen Vergleich der verschiedenen Schülergruppen am Anfang der Klasse 7 und der Lernentwicklung in den Klassen 5 und 6 zu ermöglichen sowie einen Kohortenvergleich mit den Englischleistungen aus LAU 7 sieben Jahre zuvor anzustellen. Darüber hinaus wurde die KESS-7-Erhebung dazu genutzt, neue Testverfahren für den Einsatz in den Schulen zu erproben und dafür Referenzwerte zu gewinnen. Ein weiteres Ziel bestand darin, die Leistungen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler in ihrer Muttersprache zu erfassen und mit den entsprechenden Leistungen der Kinder in Ländern zu vergleichen, in denen diese Sprache die allgemeine Verkehrssprache ist und

von denen aus internationalen Leistungsstudien entsprechende Vergleichsergebnisse vorlagen. Dies war auch in Englisch möglich. Entsprechend diesen Zielen wurden in KESS 7 mehrere Verfahren eingesetzt, mit denen verschiedene Aspekte der Englischkompetenzen überprüft wurden. Tabelle 4.6 gibt eine Übersicht über die eingesetzten Testverfahren, die im Folgenden näher erläutert werden.

### C-Tests

Die mittlere Schwierigkeit der einzelnen C-Test-Lücken, ausgedrückt durch den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit richtigen Lösungen, liegt zwischen 38,8 und 45,1 Prozent (vgl. Tab. 4.6). Trotz der relativ geringen Itemzahl von 24 bzw. 26 weisen alle eingesetzten C-Tests mit Werten von ca.  $\alpha = .90$  für die interne Konsistenz eine hohe Zuverlässigkeit auf.

Die Werte für die Korrelation mit der Englischnote am Ende der Klasse 6 liegen zwischen  $r = .47$  und  $r = .50$ . Daraus ergibt sich ein Determinationskoeffizient von  $r^2 = .22$  bis  $r^2 = .25$ , der besagt, dass die Englischzensur und die C-Tests gegenseitig knapp ein Viertel der Varianz aufklären.<sup>2</sup> Umgekehrt bedeutet dies, dass C-Tests und Englischzensur überwiegend unterschiedliche Aspekte der Sprachkompetenz abbilden.<sup>3</sup>

Um einen Kohortenvergleich der Englischleistungen der heutigen Siebtklässler mit denen von vor sieben Jahren zu ermöglichen, wurden C-Tests verwendet, die bereits in LAU 7 (vgl. Lehmann, Gänfuß & Peek, 1999) eingesetzt worden waren. Da alle Schülerinnen und Schüler mindestens einen C-Test bearbeiteten, wurden diese auch für die Vergleiche zwischen Teilpopulationen (Geschlecht, Schulform, Migrationsstatus) herangezogen.

### Leseverständnis-Aufgaben

Zur möglichst alltagsrelevanten Bestimmung der Leistungsfähigkeit im Englischen wurden gemäß dem *Literacy*-Konzept Aufgaben eingesetzt, die neben der allgemeinen Sprachkompetenz auch die Lese- und Schreibkompetenz erfassen sollten. Diese kombinierten Aufgaben, die jeweils einen C-Test (‚My Home in St. Vincent‘ oder ‚A Pet‘), einen Leseverständnistest und einen Schreibtest umfassten, bezogen sich jeweils auf ein Rahmenthema (‚Schuluniformen‘ bzw. ‚Haustiere‘) und wurden jeweils der Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die in Englisch getestet wurden, vorgelegt. Die Tests wurden von einer Arbeitsgruppe von Didaktikern und Testkonstrukteuren im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) entwickelt.<sup>4</sup> Sie erfassen mit alltagsnahen, so genannten authentischen Texten sowohl die Fähigkeit, geschriebene englische Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren als auch die Fähigkeit, Gedanken in Englisch schriftlich zu formulieren und sich so anderen mitzuteilen. In die Bearbeitung dieser Testaufgaben gehen neben Vokabel- und Grammatikkenntnissen auch Erfahrungen englischer Buch-, Erzähl- und Schriftkultur ein.

Bei den Fragen zum Leseverständnistests (‚Harrison Primary School‘ und ‚Cindy, der Berglöwe‘) wurden jeweils vier Auswahlantworten vorgegeben, unter denen stets nur eine Antwort richtig ist.

---

2 Der Determinationskoeffizient wird auch Bestimmtheitsmaß genannt, weil er angibt, in welchem Ausmaß die Varianz der einen Variablen durch die Varianz einer anderen Variablen bestimmt bzw. aufgeklärt wird. Der Koeffizient variiert zwischen den Werten 0 (zwei Variablen haben keine gemeinsame Varianz) und 1 (eine Variable erklärt vollständig die andere).

3 In die Englisch-Benotung gehen nach den Rahmenplänen Englisch in der Sekundarstufe neben Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) auch sprachliche Mittel (u. a. Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung) sowie Umgang mit Texten und Lern- und Arbeitstechniken ein (vgl. z. B. Behörde für Bildung und Sport, 2003, S. 27f.).

4 Der Arbeitsgruppe gehörten Peter May, Uta Brose, Oliver Groth, Ruth Bäßler, Otfried Börner, Andreja Ivanic an.

Die Fragen erwiesen sich im Vergleich zum C-Test als relativ leicht. Der Berglöwen-Text fällt mit einer mittleren Schwierigkeit der einzelnen Verständnisfragen von 67,7 Prozent noch etwas leichter aus als der Schuluniform-Text, bei dem die Fragen im Durchschnitt von 57,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet wurden.

Die Werte für die Zuverlässigkeit der beiden Leseverständnistests liegen mit  $\alpha = .70$  bzw.  $\alpha = .73$  unter der für Einzeldiagnosen erforderlichen Mindesthöhe, reichen für klassenbezogene Ergebnisse jedoch aus. Die Werte für die Korrelation mit der Englischnote am Ende der Klasse 6 betragen  $r = -.40$  bzw.  $r = -.41$ , die sich daraus ergebenden Determinationskoeffizienten  $r^2 = .16$  bzw.  $r^2 = .17$ . Diese Werte liegen unter den entsprechenden Werten für die C-Tests, was darauf hinweist, dass das Textleseverständnis mit einem relativ geringen Gewicht in die Englisch-Note eingeht.

### Stolperwörterlesetest

Das Konzept des Stolperwörterlesetests wurde von Metze (2005) für die sehr ökonomische Erfassung der Lesefertigkeit von Grundschulern im Deutschen eingeführt und von einer Arbeitsgruppe an der Universität Siegen in mehrere Sprachen übertragen.<sup>5</sup> Für die Erfassung der Lesefertigkeit in der Sekundarstufe wurden in KESS 7 eigens entwickelte Stolperwörterlesetests<sup>6</sup> in Deutsch und verschiedenen Sprachen (Türkisch, Russisch, Englisch) eingesetzt, die den Schulen für diagnostische Zwecke zur Verfügung gestellt werden sollen.

Beim Stolperwörterlesetest werden jeweils Sätze vorgegeben, in die ein Wort eingefügt wurde, das nicht dorthin gehört und das als nicht zugehörend identifiziert werden muss.

Beispiel: My favourite best food is pasta.

Um das überzählige Wort zu identifizieren, muss in der Regel ein großer Teil der Wörter richtig erlesen werden. Darüber hinaus werden das Abrufen der erlesenen Einzelwörter aus dem Kurzzeitspeicher und die vergleichende Verarbeitung durch Aktivierung der grammatischen, syntaktischen und semantischen Lexika benötigt – Verarbeitungsprozesse, die auch beim Lesen im Alltag erforderlich sind. Obwohl bei den Stolperwörter-Sätzen stärker als beim leisen Lesen altersgemäßer Texte ein Abgleich mit grammatischen und syntaktischen Strukturen erforderlich ist, während das Abspeichern des erfassten Inhalts und das Schlussfolgern aus dem Gelesenen nicht überprüft wird, erfasst der Stolperwörtertest in hohem Maße wirklichkeitsnah umfassende Leseprozesse. Denn auch beim Lesen von Texten werden die Einzelwörter im Rückgriff auf das interne Lexikon miteinander in Beziehung gebracht und auf Stimmigkeit überprüft.

Um schwächere Schülerinnen und Schüler bei der Erprobung nicht zu überfordern, wurde der Stolperwörterlesetest Englisch nur in Gymnasien und einigen Gesamtschulen eingesetzt, die freiwillig an einem dritten Testtag teilgenommen hatten.<sup>7</sup> Die teilnehmenden Kinder weisen im Durchschnitt deutlich höhere Leistungen im Englisch-C-Test als die übrigen Schülerinnen und Schüler auf. Zum Vergleich der Lesefertigkeiten in der Fremdsprache und in Deutsch wurden den Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern jeweils sowohl eine deutsche als auch eine englische Version des Stolperwörterlesetests vorgelegt.

---

5 Vgl. Brügelmann & Backhaus (2004).

6 An der Entwicklung des Stolperwörterlesetests in Englisch wirkten Andreja Ivanic, Peter May und Uta Brose mit.

7 Der dritte Testtag bei KESS 7, an dem eine Teilstichprobe von Schulen auf freiwilliger Basis teilnahmen, diente der Erprobung von neuen Sprachtests in Deutsch, in der Fremdsprache Englisch sowie einigen weiteren Sprachen, um Vergleichswerte für den Einsatz in Schulen zu gewinnen.

Alle in KESS 7 eingesetzten Stolperwörterlesetests umfassen 60 Sätze. Im Durchschnitt wurden im Englischtest 45,5 Sätze (76 %) bearbeitet. Davon waren durchschnittlich 38,3 Stolperwörter (64 %) richtig. Zum Vergleich: Im deutschen Stolperwörterlesetest, der von denselben Schülerinnen und Schülern bearbeitet worden war, wurden im Durchschnitt 36,6 Sätze (60,9 %) bearbeitet und 31,8 Stolperwörter (53,1 %) richtig bezeichnet. Dies zeigt, dass die Sätze im englischen Stolperwörtertest eine deutlich einfachere Konstruktion aufweisen als die deutschen Stolperwörter-Sätze.

Trotz dieser vergleichsweise geringen Schwierigkeit der einzelnen englischen Sätze ergibt sich für den Stolperwörterlesetest ein sehr hoher Wert von  $\alpha = .96$  für die Zuverlässigkeit. Zwischen der deutschen und der englischen Version des Stolperwörterlesetests ergeben sich Korrelationswerte von  $r = .65$  für die Anzahl der bearbeiteten Sätze (Bearbeitungsgeschwindigkeit) und von  $r = .68$  für die Anzahl richtig bezeichneter Stolperwörter (Bearbeitungsqualität). Das bedeutet, dass die verschiedenen Testversionen zwischen 42 und 46 Prozent gemeinsamer Varianz aufklären. Dies zeigt, dass das Konzept des Stolperwörterlesetests sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache einen Anteil gleicher Kompetenz erfasst.<sup>8</sup>

#### Leseverständnistest aus PIRLS

In Hamburg gibt es mehrere Schulen, in denen zweisprachig unterrichtet wird. In den bilingualen Zweigen werden ab Klasse 5 die Englischstunden aufgestockt und mindestens ein weiteres Fach wird in englischer Sprache unterrichtet, so dass die Schülerinnen und Schüler praktisch an jedem Schultag den Umgang mit Englisch haben. Um zu ermitteln, inwieweit die Englischkenntnisse dieser Kinder das Niveau von muttersprachigen Englischsprechern erreichen, wurde in KESS 7 ein Leseverständnistest in Englisch eingesetzt, der aus der internationalen PIRLS-Untersuchung<sup>9</sup> stammt und für den Vergleichswerte aus vielen Ländern vorliegen. Es handelt sich um den vom PIRLS-Konsortium freigegebenen Text ‚Nights of the Pufflings‘ von Bruce McMillan, der in der IGLU-Studie in Deutschland als ‚Die Nächte der jungen Papageientaucher‘ eingesetzt worden war. Um die Unterschiede zwischen der Lesekompetenz im Deutschen und in der Fremdsprache festzustellen, wurde der Text in einer anderen Teilstichprobe in Deutsch eingesetzt.<sup>10</sup>

Die Beantwortung der 13 Verständnisfragen fiel den Schülerinnen und Schülern in der englischen Version schwerer als bei den beiden Leseverständnistests ‚Schuluniform‘ und ‚Berglöwe‘. Im Durchschnitt wurden die Fragen von 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet. Bei der deutschen Version wurden die Fragen von durchschnittlich 56 Prozent richtig beantwortet.

Der Wert für die Zuverlässigkeit liegt mit  $\alpha = .70$  in der gleichen Höhe die für die anderen englischen Leseverständnistests und knapp unterhalb des entsprechenden Wertes für die deutsche Version ( $\alpha = .76$ ).

---

8 Eine weitere Überprüfung der Validität des Stolperwörterlesetest Englisch in Form einer Korrelation mit der Englischnote konnte nicht berechnet werden, da am dritten Testtag auf die eindeutige Identifizierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler verzichtet wurde.

9 PIRLS steht für *Programme International Reading Literacy Study* – die deutsche Teilstudie wird IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung) genannt (vgl. Bos et al., 2003).

10 Während die Klassen, die den Papageientaucher-Text in Englisch bearbeiteten, im Durchschnitt leistungsstärker waren als die Gesamtpopulation, waren die Klassen, denen der Text in Deutsch vorgelegt wurde, leistungsschwächer.

#### 4.4.1 Kompetenz in Englisch bei guten und schwachen Schreibern

Um zu zeigen, wie sich die Englischleistungen der Hamburger Siebtklässler und Siebtklässlerinnen verteilen, wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Gesamtleistung (Raschscores) in drei Gruppen eingeteilt.<sup>11</sup>

- Gruppe 1: überdurchschnittliche Leistungen, die mindestens eine Standardabweichung über dem Mittelwert aller Hamburger Siebtklässler und Siebtklässlerinnen liegen;
- Gruppe 2: durchschnittliche Leistungen, die innerhalb des Bereiches einer Standardabweichung oberhalb bzw. unterhalb des Mittelwerts aller Siebtklässler und Siebtklässlerinnen liegen;
- Gruppe 3: unterdurchschnittliche Leistungen, die mindestens eine Standardabweichung unter dem Mittelwert aller Hamburger Siebtklässler und Siebtklässlerinnen liegen.

Der Mittelwert der Werte für die Kompetenzbereiche Englisch-C-Test und Leseverständnis beträgt für die Gesamtpopulation aller Hamburger Siebtklässler und Siebtklässlerinnen jeweils 100, die Standardabweichung 30 Skalenpunkte. Für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlich starken Englischleistungen betragen die mittleren Leistungswerte 142,9 Skalenpunkte (SD = 20,1) für das Leseverständnis und 142,0 Skalenpunkte für den C-Test. Die mittlere Leistungsgruppe erzielt im Mittel 98,1 bzw. 99,8 Skalenpunkte (SD = 18,6 bzw. 19,5); die Mittelwerte der schwachen Englischlerner liegen bei 61,0 bzw. 58,6 Skalenpunkten (SD = 15,7 bzw. 18,6). Der Abstand zwischen der mittleren Leistungen der oberen und unteren Leistungsgruppe beträgt demnach 82 bzw. 83 Skalenpunkte, dies entspricht etwas weniger als drei Standardabweichungen in der Gesamtgruppe.

Von den Schülerinnen und Schülern der oberen Leistungsgruppe werden im Durchschnitt gut drei Viertel der C-Test-Lücken (78 %) richtig ausgefüllt, bei den Kindern der mittleren Leistungsgruppe sind es durchschnittlich 42 Prozent richtige Lösungen, während die Schülerinnen und Schüler mit schwachen Englischleistungen im Durchschnitt nur etwa jede siebte Lücke (14 %) richtig ergänzen können.

Beim Leseverständnistest können Schülerinnen und Schüler mit guten Englischleistungen im Durchschnitt 85 Prozent der Fragen richtig beantworten, bei der mittleren Leistungsgruppe beträgt dieser Wert 42 Prozent, und von den Kindern mit schwachen Englischleistungen werden nur 30 Prozent der Verständnisfragen richtig beantwortet. Dieser Anteil richtiger Lösungen liegt nur geringfügig über der Wahrscheinlichkeit von 25 Prozent für das Erzielen einer richtigen Lösung durch bloßes Raten.

Damit kann festgehalten werden, dass am Ende der sechsten Jahrgangsstufe *Schülerinnen und Schüler mit guten Englischleistungen* relativ sicher in der Lage sind, den Inhalt altersgemäßer Texte zu verstehen und die Redundanz von Wörtern zu nutzen, um einen Text auch unter schwierigen Bedingungen wie beim C-Test zu verstehen und richtig zu ergänzen. Bei *Schülerinnen und Schülern mit mittleren Englischleistungen* werden diese Anforderungen mit einigen Einschränkungen erfüllt. Das

---

<sup>11</sup> Als Grundlage für die Zuordnung zu den Leistungsgruppen wurden die C-Tests und die Leseverständnistests, die von allen in Englisch getesteten Schülerinnen und Schülern bearbeitet worden waren, herangezogen. Da die Raschscores für die Leseverständnis- und für die C-Tests mit  $r = .69$  relativ hoch miteinander korrelieren und zu etwa der Hälfte gemeinsame Varianzanteile aufweisen, wurde aus den Werten für beide Kompetenzbereiche mit Hilfe der Faktorenanalyse ein gemeinsamer Faktorwert gebildet, der am umfassendsten die Kompetenz im Englischen darstellt.

Textverständnis beschränkt sich auf die Entnahme einfacher Informationen im Text, während Fragen, die ein tieferes Eindringen erfordern (wie z. B. das Verstehen von Absichten der Handlungsträger) überwiegend noch nicht erkannt werden. Bei *Schülerinnen und Schülern mit schwachen Englischleistungen* kann lediglich ein kleinerer Teil bereits einfache Fragen zu Informationen aus einem altersgemäßen englischen Text beantworten. Ein weitergehendes Textverstehen, das auch die Verknüpfung gegebener Informationen aus verschiedenen Textteilen voraussetzt, ist diesen Schülerinnen und Schülern nicht möglich. Kinder mit schwachen Englischleistungen können auch die Redundanz in Texten noch kaum nutzen; lediglich sehr häufig verwendete Wörter (wie z. B. *school* oder *children*) wird von einem Teil dieser Schülerinnen und Schüler richtig erkannt. Bei den meisten Textstellen des C-Tests sind Kinder mit schwachen Englischleistungen vollkommen überfordert, weil sie den Zusammenhang, in dem die Wörter stehen, nicht rekonstruieren können und oder weil sie die entsprechenden englischen Wörter nicht kennen.

#### 4.4.2 Englischleistungen in Teilgruppen

Im Folgenden werden die Englischleistungen verschiedener Teilgruppen am Anfang der Klasse 7 im Vergleich zu den zwei Jahre zuvor in KESS 4 festgestellten Ausgangsleistungen beschrieben. Die Vergleiche werden anhand der standardisierten Gesamtleistungswerte für die Englischleistung in KESS 4 und KESS 7 dargestellt.<sup>12</sup>

Dabei ist allerdings zu beachten, dass bei KESS 4 lediglich das Englisch-Hörverstehen überprüft wurde, während in KESS 7 Leseverständnistests und C-Tests eingesetzt wurden. Die Korrelation der Ergebnisse der Englischtests in KESS 4 und KESS 7 ergibt einen Wert von  $r = .51$ , d. h. beide Testleistungen weisen gut ein Viertel gemeinsame Varianz auf.<sup>13</sup>

Um zu einer Einschätzung über die Veränderungen von KESS 4 zu KESS 7 im Englischen gelangen zu können, wurden auf der Basis der Ausgangsleistungen am Ende der Grundschule (KESS 4) mit Hilfe einer linearen Regression Erwartungswerte für die Englischleistungen in Klasse 7 bestimmt, zu denen die in KESS 7 tatsächlich ermittelten Testwerte in Beziehung gesetzt wurden. Durch die Differenz zwischen dem real erzielten Leistungswert in KESS 7 und dem Erwartungswert ergibt sich für alle Schülerinnen und Schüler, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, eine Einschätzung über die Tendenz der Abweichung vom Erwartungswert, wobei Werte über Null eine zur Gesamtgruppe relativ höhere und Werte unter Null eine relativ geringere Differenz bezeichnen.

Tabelle 4.7 zeigt für verschiedene Teilgruppen die mittleren Englischleistungen in KESS 4 und KESS 7 sowie die Tendenz der Veränderung in den beiden Schuljahren. Die relative Bedeutung des Mittelwertunterschiedes wird durch die Effektstärke angegeben, die sich hier stets auf die Gesamtstreuung aller Schülerinnen und Schüler der jeweils einbezogenen Teilgruppen bezieht.<sup>14</sup> Einbezogen werden nur Kinder, von denen die Werte für die Englischleistung aus beiden Untersuchungen vorliegen. Da nicht für alle Schülerinnen und Schüler vollständige Angaben (z. B. zum Migrationsstatus) vorliegen, differiert die Anzahl der einbezogenen Kinder bei den einzelnen Vergleichen.

---

12 In KESS 7 wird als Wert für die Englischkompetenz der Standardwert für die C-Tests herangezogen, weil dieser für alle in Englisch getesteten Schülerinnen und Schüler vorliegt und etwas höher mit der Englischnote Ende Klasse 6 korreliert als der Wert für die Leseverständnistests.

13 Damit liegt der Wert für die Stabilität der Englischleistungen trotz des Wechsels vom Hörverstehen auf schriftliche Leistung annähernd in der Größenordnung anderer Kompetenzdomänen, wie der Vergleich zu den Korrelationen der Leistungen von KESS 4 auf KESS 7 im Lesen ( $r = .54$ ) und Mathematik ( $r = .60$ ) zeigt.

14 Bei Vergleichen zwischen mehreren Gruppen ist die Effektstärke des Unterschiedes zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Mittelwert angegeben.

Tabelle 4.7: Durchschnittliche Englischleistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Lage (EGP)

	KESS 4		KESS 7		Tendenzielle Abweichung vom Erwartungswert		n
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
<b>Geschlecht</b>							
Mädchen	101,9	(30,2)	104,3	(28,7)	3,9	(24,3)	3.389
Jungen	100,5	(29,5)	95,8	(30,6)	-4,0	(25,9)	3.423
Effektstärke	0,05		0,28		0,32		
<b>Migrationshintergrund</b>							
Beide Eltern im Ausland geboren	94,6	(29,0)	97,2	(27,2)	0,6	(24,7)	846
Ein Elternteil im Ausland geboren	105,7	(30,9)	107,7	(31,4)	3,2	(26,0)	431
Kein Elternteil im Ausland geboren	105,0	(28,9)	106,2	(29,2)	3,5	(24,7)	2.739
Effektstärke	0,37		0,35		0,12		
<b>Soziale Lage (EGP)</b>							
Obere Dienstklasse (I)	112,9	(30,1)	118,1	(27,4)	11,1	(21,9)	948
Untere Dienstklasse (II)	104,6	(28,3)	109,4	(28,2)	7,4	(24,2)	728
Routinedienstleistungen (III)	98,2	(27,9)	96,8	(27,8)	0,0	(25,0)	341
Selbständige aus manuellen Berufen (IV)	111,4	(31,9)	112,7	(30,6)	5,9	(24,5)	339
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	97,4	(26,8)	96,4	(26,4)	-0,8	(23,4)	706
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	94,1	(27,2)	91,5	(25,3)	-6,9	(24,5)	621
Effektstärke	0,66		0,96		0,75		

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

*Jungen und Mädchen:* Während sich bei KESS 4 die durchschnittliche Englischleistung der Jungen und Mädchen kaum unterschieden (Effektstärke des Mittelwertunterschiedes:  $d = 0,05$ ), zeigt sich in KESS 7 ein deutlicher Vorteil zugunsten der Mädchen ( $d = 0,28$ ). Geht man davon aus, dass die Englischleistungen am Ende der Grundschule noch in hohem Maße von außerschulischen Faktoren bestimmt sind (vgl. dazu May, 2006a), während die Englischleistungen der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler stärker das Resultat des systematischen Unterrichts in der Schule darstellen, weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass Mädchen im Durchschnitt deutlich mehr vom schulischen Englischunterricht profitieren als Jungen.

*Migrationshintergrund:* Als Kriterium für den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wird hier das Geburtsland der Eltern herangezogen. Dies ist ein relativ konservatives Maß für den Migrationshintergrund, denn unter allen Kindern, von denen die entsprechende Angabe vorliegt<sup>15</sup>, sind bei 68 Prozent beide Eltern in Deutschland geboren, während bei 11 Prozent ein Elternteil und bei 21 Prozent beide Elternteile im Ausland geboren wurden.<sup>16</sup>

Die mittlere Englischleistung von Schülerinnen und Schülern, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, lag in KESS 4 mit großem Abstand hinter den Leistungen der Kinder, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde bzw. bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes betrug in KESS 4  $d = 0,37$ . Auch in KESS 7 ergeben sich gleichgerichtete Unterschiede zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Migrationshin-

<sup>15</sup> Allerdings ist bei dieser Angabe der Anteil der fehlenden Werte mit ca. 41 Prozent besonders hoch.

<sup>16</sup> Bei der weiter gefassten Definition des Mikrozensus, bei der neben dem Geburtsland der Eltern auch dasjenige der Großeltern sowie die Muttersprache der Kinder einbezogen werden, ergaben sich im Jahr 2005 für Schulanfänger in Hamburg mittlerweile 48 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2006).

tergrund, deren Effektstärke mit  $d = 0,35$  in ungefähr der gleichen Höhe bleibt wie in KESS 4. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, in den Schuljahren 5 und 6 den Leistungsrückstand in der Englischkompetenz – anders als z. B. in der Rechtschreibung – nicht verringern konnten.

*Soziale Lage:* Zur Unterscheidung der verschiedenen sozialen Lagen wurden die Schülerinnen und Schüler in EGP-Klassen eingeteilt, die sich am Erwerbstätigkeitsstatus ihrer Eltern orientieren.<sup>17</sup>

Erwartungsgemäß ergaben sich bereits in KESS 4 große Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes zwischen der Englischleistung von Kindern, deren Eltern der oberen Dienstklasse (I) zuzurechnen sind, und Kindern, deren Eltern un- oder angelernte Arbeiter (VII) sind, betrug am Ende der vierten Klasse  $d = 0,66$ .

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 vergrößerten sich die mittleren Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen sozialen Lagen noch mehr, sodass der Mittelwertunterschied zwischen den Kindern, deren Eltern der oberen Dienstklasse (I) angehören und den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern der Dienstklasse der un- und angelernten Arbeiter (VII) angehören, am Anfang der Klasse 7 einer Effektstärke von  $d = 0,96$  entspricht. Die Werte belegen, dass die Schülerinnen und Schüler aus den privilegierten Dienstklassen, die bereits am Ende der Grundschule die höchsten Durchschnittsleistungen aufwiesen, auch stärker vom schulischen Englischunterricht zu profitieren scheinen. Obwohl ein direkter Rückschluss auf die Lernentwicklung der Kinder in der Beobachtungsstufe aufgrund der unterschiedlichen Subdomänentests nicht möglich ist, scheint sich hier, anders als in den weiteren untersuchten Kompetenzdomänen, eine andere Beziehung zwischen den Lernständen in den Jahrgangsstufen 4 und 7 und der sozialen Lage abzuzeichnen, bei der sich in den mittleren Leistungswerten ein gewisses ‚Aufholen‘ der Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten sozialen Lagen feststellen lässt.

#### 4.4.3 Englischleistungen in verschiedenen Schulformen am Ende der Jahrgangsstufe 6

Der Vergleich der Schulformen im Hinblick auf die am Anfang der siebten Klasse erhobenen Englischleistungen bezieht sich auf die Klassenstufen 5 und 6, in denen die Schülerinnen und Schüler zwischen KESS 4 und KESS 7 unterrichtet wurden. Unterschieden werden hier die Schulformen Haupt- und Realschule (Beobachtungsstufe), Gesamtschule und Gymnasium (Beobachtungsstufe). Tabelle 4.8 zeigt die Ergebnisse in KESS 7 im Vergleich zu KESS 4 und die Tendenz der mittleren Abweichung vom Erwartungswert in den einzelnen Schulformen.

Erwartungsgemäß zeigen sich schon am Ende der Grundschule (KESS 4) große Unterschiede in den bis dahin erreichten Englischkompetenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern, die anschließend in verschiedene Schulformen wechseln. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes zwischen Schülerinnen und Schülern, die in die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule wechseln, und späteren Gymnasiasten beträgt  $d = 0,94$ . Kinder, die von der Grundschule in die Gesamtschule wechseln, weisen im Mittel leicht unterdurchschnittliche Englischleistungen auf.

Im Laufe der fünften und sechsten Jahrgangsstufe vergrößern sich die Unterschiede zwischen den Schulformen in hohem Maße, sodass die Effektstärke bei KESS 7 zwischen Schülerinnen und Schü-

---

<sup>17</sup> Dieses Dienstklassenschema nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) ermöglicht eine Darstellung der beruflichen Stellung der Eltern in sechs Kategorien (vgl. Kap. 7.2 in diesem Band).

lern der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums auf  $d = 2,01$  ansteigt. Betrachtet man die Abweichungen vom Erwartungswert der jeweiligen Gruppen, lässt sich nur für die Gymnasiasten eine deutlich positive Tendenz ausmachen, während sich für Schülerinnen und Schüler in Gesamtschulen und insbesondere in Haupt- und Realschulen deutliche negative Tendenzen ergeben.

Tabelle 4.8: Englischleistungen nach Schulformen Ende Klasse 6

	KESS 4		KESS 7		Tendenzielle Abweichung vom Erwartungswert		n
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
Haupt- und Realschule	88,6	(24,9)	78,7	(21,9)	-15,8	(21,7)	1.816
Gymnasium	114,4	(28,9)	123,5	(22,2)	15,5	(21,1)	2.779
Gesamtschule	93,7	(28,1)	87,7	(22,8)	-7,8	(21,4)	2.038
Effektstärke	0,94		2,01		1,47		

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

#### Englischleistungen in bilingualen Gymnasien

Die Ergebnisse des Leistungsvergleichs im C-Test zwischen bilingualen und anderen Klassen in Gymnasien und den relativen Abweichungen vom Erwartungswert zeigt Tabelle 4.9. Leistungskriterien sind die standardisierten Skalenwerte für den Hörverstehenstest am Ende der Grundschule (KESS 4) und für den C-Test in KESS 7.

Bereits am Ende der Grundschule weisen Schülerinnen und Schüler, die anschließend in bilinguale Klassen am Gymnasium übergehen, einen deutlichen Leistungsvorteil gegenüber den zukünftigen Gymnasiasten auf. Die späteren Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen zeigen bereits am Ende der Grundschule überdurchschnittliche Leistungen im Englisch-Hörverstehenstest. Auf der anderen Seite unterschreiten nur sehr wenige Kinder der späteren bilingualen Klassen den Mittelwert der Hamburger Grundschülerinnen und -schüler. Dies belegt, dass sich die bilingualen Klassen tatsächlich vor allem aus besonders leistungsstarken Kindern zusammensetzen.

Tabelle 4.9: Mittlere Englischleistungen von bilingualen Klassen am Ende der Jahrgangsstufen 4 und 6

	KESS 4		KESS 7		Tendenzielle Abweichung vom Erwartungswert		n
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
Bilinguale Klassen in Gymnasien mit verstärktem Englischunterricht	127,9	(30,8)	142,1	(20,0)	27,2	(19,9)	218
Gymnasialklassen mit normalem Englischunterricht	113,0	(28,6)	121,5	(22,0)	14,1	(21,9)	1.931
Effektstärke	0,50		0,98		0,65		

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass nach zwei Jahren verstärktem Englischunterricht die Schülerinnen und Schüler aus bilingualen Gymnasialklassen ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den übrigen Gymnasiasten noch einmal deutlich steigern können. Dies zeigt der annähernd doppelt so hohe Wert der Abweichung vom Erwartungswert von 27,2 Skalenpunkten gegenüber 14,1 Skalen-

punkten der Vergleichsgruppe. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes beträgt im C-Test in KESS 7  $d = 0,98$ ; die bilingualen Englischlerner erreichen einen um gut zwei Drittel einer Standardabweichung (21 Skalenpunkte) höheren Mittelwert als die übrigen Gymnasiasten.

Um zu analysieren, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in bilingualen Englischklassen an das Leistungsniveau englischsprachiger Kinder heranreichen, wurden die Werte der deutschen Fremdsprachenlerner im internationalen PIRLS-Leseverständnistest ‚Nights of the Puffings‘ (‚Die Nächte der jungen Papageientaucher‘) mit denen von Schülerinnen und Schülern aus englischsprachigen Ländern am Ende der vierten Jahrgangsstufe verglichen.<sup>18</sup>

Tabelle 4.10: Vergleich bilingualer Klassen (Ende Jahrgangsstufe 6 in Hamburg, KESS 7) mit Muttersprachlern (Ende Jahrgangsstufe 4 international, PIRLS)

	Anteil richtiger Antworten in Prozent <sup>1</sup>
Kanada (Ontario)	62,4
England	62,2
Vereinigte Staaten	61,5
Kanada (Quebec)	60,2
Neuseeland	58,3
Schottland	58,1
Hamburg: Bilinguale Gymnasien	52,8

<sup>1</sup> Bei den offenen Antworten wurde der Anteil der 1-Punkt-Antworten einbezogen.

Wie die Angaben zur mittleren Schwierigkeit der Textverständnisfragen für die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen englischsprachigen Ländern zeigen, erreichen die Kinder in bilingualen Klassen am Ende der Klassenstufe 6 noch nicht das mittlere Leistungsniveau, das die muttersprachlichen Schülerinnen und Schüler am Ende der Klassenstufe 4 zeigen. Immerhin ist der Abstand schon nach zwei Jahren verstärktem Englischunterricht nicht so groß, dass die meisten Schülerinnen und Schüler aus bilingualen Klassen nicht aussichtsreich in einem der englischsprachigen Länder mitlernen könnten.

Zusammenfassend lässt sich hervorheben, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen bzw. unterdurchschnittlichen Englischleistungen sich sehr stark unterscheiden. Während Schülerinnen und Schüler mit guten Englischleistungen am Beginn von Klasse 7 altersgemäße Texte relativ sicher verstehen und sprachliche Redundanzen zum Verständnis von Texten angemessen nutzen können, sind Schülerinnen und Schüler mit schwachen Englischleistungen allenfalls zur Beantwortung einfacher Fragen zum Text in der Lage und sie sind beim Ausnutzen von sprachlichen Redundanzen im C-Test vollkommen überfordert. Allerdings ist bei allen hier gezogenen Vergleichen zur Englischkompetenz zu beachten, dass am Ende der Grundschule die mündlichen, in KESS 7 hingegen die schriftsprachlichen Leistungen erhoben wurden.

Im Kohortenvergleich mit LAU 7 schneiden die Schülerinnen und Schüler in KESS 7 besser ab. Allerdings sind in Bezug auf diesen Befund die verschiedenen Lernzeiten, die den Kindern bis zum Ende der 6. Jahrgangsstufe zur Verfügung standen, zu berücksichtigen.

<sup>18</sup> Vgl. Gonzalez & Kennedy (2003).

Zwischen Jungen und Mädchen ergeben sich in KESS 7 erhebliche Leistungsunterschiede, nachdem zuvor am Ende der Grundschule nur geringfügige Unterschiede festzustellen waren.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weisen deutlich schwächere Englischleistungen auf als Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Es zeichnen sich Tendenzen ab, die vermuten lassen, dass ihr Leistungsrückstand in den zwei Jahren nach der Grundschule nicht verringert werden konnte.

Die Überprüfung der Englischleistungen in KESS 7 zeigt, dass diese eng mit den sozialen Lagen der Schülerfamilien zusammenhängen und dass Schülerinnen und Schüler aus privilegierten sozialen Lagen ihren von vornherein gegebenen Leistungsvorsprung seit der Grundschule noch ausbauen können.

Zwischen den Schulformen ergeben sich am Ende der Jahrgangsstufe 6 erwartungsgemäß sehr große Unterschiede in den Englischleistungen, die sich Ende der Grundschulzeit tendenziell noch vergrößern.

Die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus bilingualen gymnasialen Englischklassen ist im Vergleich zu den übrigen Gymnasien von Anfang an deutlich höher und kann sich offenbar eher steigern als an anderen Schulen. Zwar reichen die Kenntnisse noch nicht an das mittlere Niveau von Muttersprachlern heran, kommen ihnen teilweise aber bereits recht nahe.

Durch die Erprobung neuartiger Testformen, die sich insgesamt als ausreichend zuverlässig und valide erwiesen, konnten verschiedene neue Tests für die Erfassung der Englischkompetenzen in den Schulen gewonnen werden.

## 4.5 Orthografie

Im Rahmen von KESS 7 wurde im Unterschied zu KESS 4 kein standardisierter Rechtschreibtest eingesetzt. Der Grund ist, dass die zuvor in KESS 4 eingesetzte HSP in der Sekundarstufe bereits relativ verbreitet ist und es in dieser Altersgruppe kaum Alternativen gibt. Zudem sollte die Gelegenheit einer großen Leistungserhebung genutzt werden, um für zukünftige Evaluationsprojekte in Hamburger Schulen ein neues Verfahren zur Rechtschreibdiagnose in der Sekundarstufe zu erproben. Daher wurde eine eigens für KESS 7 zusammengestellte Liste von Testwörtern eingesetzt. Um direkte Vergleiche mit KESS 4 (vgl. May, 2006b) sowie mit LAU 7 (vgl. Lehmann et al., 1999) zu ermöglichen, wurde in KESS 7 ein Teil der in diesen früheren Untersuchungen eingesetzten Wörter in die Wörterliste aufgenommen. Da die Anzahl der in den verschiedenen Untersuchungen identischen Schreibwörter für eine differenzierte Analyse der Rechtschreibstrategien zu gering ist, wurde als globales Vergleichsmaß für die orthografische Kompetenz hier ausschließlich berücksichtigt, ob die Wörter richtig oder falsch geschrieben worden waren.

Der Rechtschreibtest in KESS 7 wurde in zwei Parallelformen mit jeweils 50 Schreibwörtern eingesetzt. Beide Formen enthielten 20 identische und 30 unterschiedliche Wörter, sodass insgesamt 80 verschiedene Wörter in KESS 7 geschrieben wurden. Die Wörter wurden zunächst einzeln genannt, dann ein vollständiger Satz mit dem jeweiligen Wort vorgelesen und schließlich die Einzelwörter noch einmal diktiert.



Skalenpunktwerte herangezogen, die mit Hilfe des einparametrischen Raschmodells der probabilistischen Testtheorie gebildet wurden.<sup>21</sup> Zwischen dem Summenwert für die 24 Auswahlwörter und dem Wert für die Gesamtskala aller Rechtschreibwörter in KESS 7 ergibt sich eine Korrelation von  $r = .91$ , d. h., die Auswahlwörter repräsentieren weitgehend die Gesamtskala.

Um die Leistungsdifferenzen im Rechtschreiben in KESS 7 im Vergleich zu KESS 4 zu bestimmen, werden die Werte der 15 in beiden Untersuchungen identischen Schreibwörter verglichen (vgl. Tab. 4.12). Die Punktsumme wurde jeweils über die mittlere Häufigkeit der richtig geschriebenen Wörter berechnet. Sowohl für die acht HSP-Wörter als auch für die sieben DoSE-Wörter ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Mittelwerten in KESS 4 und KESS 7. Alle Schreibwörter werden von den Schülerinnen und Schülern in KESS 7 häufiger richtig geschrieben als in KESS 4. Die Differenzen betragen im Mittel ca. 60 Prozent bezogen auf die Ausgangsleistungen in KESS 4.<sup>22</sup> Am größten fallen die Unterschiede bei den relativ schwierigen Wörtern (Schiedsrichter, Fernsehprogramm, Interesse) aus, bei denen Differenzen von über 100 Prozent bei den Richtigschreibungen zu verzeichnen sind.

Tabelle 4.12: Anteil richtiger Wortschreibungen in LAU 7, KESS 4 und KESS 7 (in Prozent)

	LAU 7 (1998)	KESS 4 (2003)	KESS 7 (2005)
Fahrradschloss	57	59	60
Fernsehprogramm	42	23	50
Gießkanne	45	43	61
Päckchen	61	46	77
Spinnennetz	44	21	46
Schiedsrichter	74	57	80
Verkäuferin	67	48	73
Verkehrsschild	51	32	63
Punktsumme HSP-Wörter	M = 4,40, SD = 2,32	M = 3,29, SD = 2,36	M = 5,15, SD = 2,08
empfindlich(e)		33	64
geblitzt		65	72
Interesse		18	48
plötzlich		76	85
schließlich		51	76
schrecklich		64	76
zieht		70	84
Punktsumme DoSE-Wörter		M = 3,77, SD = 1,87	M = 5,08, SD = 1,72

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Effektstärken<sup>23</sup> der Mittelwertunterschiede betragen  $d = 0,84$  (HSP-Wörter) bzw.  $d = 0,73$  (DoSE-Wörter). Fasst man beide Werte zusammen, ergibt sich eine Effektstärke von  $d = 0,76$ . Die

21 Die Skalierung wurde sowohl mit der Zufallsstichprobe der 920 Schülerinnen und Schüler, bei denen alle Wörter ausgewertet wurden, als auch mit allen Schülerinnen und Schülern, bei denen lediglich 24 Wörter vollständig ausgewertet worden waren, durchgeführt.

22 Ohne das Wort ‚Fahrradschloss‘ würde die Differenz von KESS 4 auf KESS 7 durchschnittlich sogar 65 Prozent ausmachen. ‚Fahrradschloss‘ bildet hier mit einer Differenz von gerade 1,7 Prozent eine Ausnahme, weil die zeitlich erfolgte Umstellung der Rechtschreibung ( $\beta / ss$  anstelle von  $\beta$ ) zu einer vorübergehenden Verunsicherung der Lernenden geführt hat.

23 Die Effektstärken der Mittelwertunterschiede zwischen verschiedenen Untersuchungen wurden berechnet mit der Differenz der Mittelwerte, geteilt durch die mittlere Standardabweichung in beiden Untersuchungen.

Rechtschreibleistung nimmt, bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler, von Ende Klasse 4 nach Anfang Klasse 7 zu.

Ein Kohortenvergleich der aktuellen Rechtschreibleistungen in KESS 7 mit denen in LAU 7 (durchgeführt 1998) ist über die Werte für die in beiden Untersuchungen identischen Schreibwörter möglich (vgl. Tab. 4.12). Der direkte Vergleich zeigt, dass alle Wörter von den Schülerinnen und Schülern in KESS 7 häufiger richtig geschrieben wurden als in LAU 7. Die Differenz beträgt durchschnittlich 16,4 Prozent, bezogen auf den mittleren Anteil der Richtigschreibungen in LAU 7. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes zwischen LAU 7 und KESS 7 beträgt  $d = 0,34$ , d. h., die Rechtschreibleistung der heutigen Schülerinnen und Schüler bei diesen Wörtern liegt am Anfang der siebten Klasse um eine Drittel Standardabweichung über der Leistung der Kinder von 1998. Bereits beim Leistungsvergleich zwischen KESS 4 (2003) und LAU 5 (1996) ergab sich eine Effektstärke des Mittelwertvergleichs von  $d = 0,21$  zugunsten KESS 4 (vgl. May, 2006b). Damit wird der Trend, dass die Rechtschreibleistungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler sich seit den 1990er Jahren spürbar verbessert haben, bestätigt und weiter verstärkt. Offenbar haben Maßnahmen in den Schulen zur Förderung der Rechtschreibleistungen, die in den 1990er Jahren auf ein vergleichsweise niedriges Niveau gesunken waren<sup>24</sup>, zwischenzeitlich gegriffen.

Um zu zeigen, wie sich die Rechtschreibleistungen der Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler verteilen, wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Gesamtleistung in drei Gruppen eingeteilt.

- Gruppe 1: überdurchschnittliche Leistungen, die mindestens eine Standardabweichung über dem Mittelwert aller Hamburger Siebtklässler und Siebtklässlerinnen liegen;
- Gruppe 2: durchschnittliche Leistungen, die innerhalb des Bereichs einer Standardabweichung oberhalb bzw. unterhalb des Mittelwerts aller Siebtklässler und Siebtklässlerinnen liegen;
- Gruppe 3: unterdurchschnittliche Leistungen, die mindestens eine Standardabweichung unter dem Mittelwert aller Hamburger Siebtklässler und Siebtklässlerinnen liegen.

Der Mittelwert der Skalenpunkte, die der Leistungseinteilung zugrunde liegen, beträgt für die Gesamtpopulation aller Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler 100, die Standardabweichung 30 Skalenpunkte. Für die Gruppe der leistungsstarken Rechtschreiber beträgt der mittlere Skalenwert 140,5 ( $SD = 10,5$ ); die mittlere Leistungsgruppe erzielt im Mittel 102,4 Skalenpunkte ( $SD = 14,6$ ); der Mittelwert der schwachen Rechtschreiber liegt bei 46,5 Skalenpunkten ( $SD = 21,1$ ). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind demnach enorm: Der Abstand zwischen oberer und unterer Leistungsgruppe beträgt 94 Skalenpunkte, also mehr als drei Standardabweichungen. Von den Schülerinnen und Schülern der oberen Leistungsgruppe werden im Durchschnitt fast zwei Drittel der Testwörter (63 %) vollständig richtig geschrieben, während die rechtschreibschwachen Kinder im Durchschnitt nur etwa jedes sechste Wort (17 %) richtig schreiben können.

Um zu veranschaulichen, welche Schwierigkeiten die verschiedenen Leistungsgruppen auf dem Weg zur umfassenden Rechtschreibkompetenz noch bewältigen müssen, wurden die insgesamt 80 Schreibwörter aus beiden Paralleltests nach den ermittelten Lösungshäufigkeiten in vier Schwierig-

---

24 In einer 1995 durchgeführten Untersuchung bei Berufsschülern fanden Zerahn-Hartung und Pfüller (2002), dass nach den Maßstäben von 1968 ca. 50 Prozent der jungen Erwachsenen eine mangelhafte bis ungenügende Rechtschreibleistung aufwiesen, während die Intelligenzleistungen im gleichen Zeitraum deutlich angestiegen waren.

keitsstufen eingeteilt. Tabelle 4.13 zeigt den Anteil der Wörter der einzelnen Schwierigkeitskategorien für die drei Leistungsgruppen sowie Wortbeispiele für die einzelnen Schwierigkeitsstufen.<sup>25</sup>

Tabelle 4.13: Schwierigkeitsgrad von Wörtern für gute, mittlere und schwache Schreiber

Schwierigkeit	für gute Schreiber	für mittlere Schreiber	für schwache Schreiber
leicht (71-100 Prozent richtig)	35 % der Wörter Beispiele: Spinnennetz (99 %) Reißverschluss (88 %) Luftmatratze (74 %)	20 % der Wörter Beispiele: Staubsauger (95 %) Sekretärin (88 %) Frühstücksei (75 %)	-
mittelschwer (31-70 Prozent richtig)	64 % der Wörter Beispiele: Wettervorhersage (50 %) Obstkorb (47 %) Fieberthermometer (37 %)	61 % der Wörter Beispiele: Fahrradschloss (59 %) Platzkarte (48 %) Imbissstube (35 %)	18 % der Wörter Beispiele: Briefträger (56 %) Computerspiel (35 %) Verpackung (32 %)
schwer (11-30 Prozent richtig)	1 % der Wörter Beispiel: Verwandschaft (12 %)	16 % der Wörter Beispiele: Eintrittsgeld (29 %) Abenddämmerung (24 %) Mädchenmannschaft (16 %)	41 % der Wörter Beispiele: Wolkenkratzer (26 %) Verkäuferin (18 %) Motorrad (11 %)
sehr schwer (0-10 Prozent richtig)	-	3 % der Wörter Beispiele: Fieberthermometer (9 %) Verwandschaft (4 %)	41 % der Wörter Beispiele: Verkehrsschild (9 %) Enttäuschung (4 %) Hausärztin (2 %)

Da in KESS 7 nur Einzelwörter mit meist komplexer Struktur geschrieben wurden, fallen die Schwierigkeiten der Wörter insgesamt relativ hoch aus. Daher sind auch für gute Schreiber knapp zwei Drittel der Schreibwörter nach dem Anteil der Richtigschreibungen noch mittelschwer, während lediglich gut ein Drittel der Wörter für diese Gruppe kaum noch eine Herausforderung darstellt. Für die Gruppe der mittleren Schreiber war jeweils ein Fünftel der Wörter leicht bzw. schwer. Ganz andere Herausforderungen stellen die Schreibwörter für die schwachen Rechtschreiber dar: Kein einziges Wort kann für diese Gruppe als leicht gelten, dagegen sind über 80 Prozent der Wörter schwer oder sehr schwer.

Fasst man die verschiedenen Werte der drei Schülergruppen zusammen und berücksichtigt die orthografische Struktur der Schreibwörter, die von ihnen jeweils leicht bzw. mit Mühe oder noch gar nicht bewältigt werden, so lässt sich die erreichte orthografische Kompetenz in Form von drei Niveaustufen beschreiben (vgl. Tab. 4.14).

Bei dieser Beschreibung der erreichten Kompetenzen ist allerdings zu beachten, dass bei den einzelwortbezogenen Schreibaufgaben in KESS 7 wesentliche wortübergreifende Zugriffsweisen (z. B.

<sup>25</sup> Zwischen der Zufallsstichprobe und der Gesamtpopulation ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Anteils der Richtigschreibungen bei den 24 Wörtern, die für alle Schülerinnen und Schüler ausgewertet worden waren. Daher wurden bei den nicht für alle Kinder ausgewerteten Wörtern die Werte der Zufallsstichprobe von 920 Schülerinnen und Schülern, bei denen alle Wörter ausgewertet worden waren, herangezogen.

Satzzeichen, Beachtung grammatischer Konsistenz) nicht abgefragt wurden. Daher werden bei der Kompetenzbeschreibung satzbezogene Aspekte ausgeklammert.

Tabelle 4.14: Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Kurzbeschreibung
Elementare Fertigkeiten (I)	Die Schreiber können die Lautstrukturen einfach aufgebauter Wörter weitgehend vollständig wiedergeben und einfache orthografische Regeln und Prinzipien anwenden. Sie können die morphematische Struktur übersichtlich strukturierter Wörter analysieren. Komplex aufgebaute Wörter, in denen gleichzeitig orthografische Regelungen und morphematische Ableitungen beachtet werden müssen, stellen für sie noch große Hürden dar.
Grundlegende Kenntnisse (II)	Die Schreiber können die Lautstrukturen auch komplexerer Wörter vollständig und sicher wiedergeben und dabei die wesentlichen orthografischen Regeln und Prinzipien anwenden. Sie können die morphematische Struktur der meisten Wörter analysieren. Schwierigkeiten bereiten noch komplex aufgebaute Komposita, in denen verschiedene orthografische Prinzipien gleichzeitig beachtet werden müssen.
Fortgeschrittene Sicherheit (III)	Die Schreiber können die Lautstrukturen komplexer Wörter ohne Schwierigkeiten wiedergeben und dabei die wesentlichen orthografischen Regeln und Prinzipien sicher anwenden. Sie können die morphematische Struktur komplexer Wörter sicher analysieren. Schwierigkeiten bereiten allenfalls noch Fremdwörter oder Wörter mit speziellen orthografischen Besonderheiten.

Im Folgenden werden die Rechtschreibleistungen verschiedener Teilgruppen am Anfang der Jahrgangsstufe 7 im Vergleich zu den zwei Jahren zuvor in KESS 4 festgestellten Ausgangsleistungen beschrieben. Die Vergleiche werden anhand der standardisierten Skalenwerte für die Rechtschreibung in KESS 4 und KESS 7 dargestellt, die für die Gesamtpopulation jeweils einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 30 aufweisen.

Um die Differenz der Rechtschreibleistungen zwischen beiden Messzeitpunkten beschreiben zu können, wurden auf der Basis der Ausgangsleistungen am Ende der Grundschule (KESS 4) mit Hilfe einer linearen Regression Erwartungswerte für die Rechtschreibleistungen in Klasse 7 bestimmt, zu denen die in KESS 7 tatsächlich ermittelten Testwerte in Beziehung gesetzt werden. Durch die Differenz zwischen dem tatsächlich erzielten Leistungswert in KESS 7 und dem Erwartungswert kann für Schülerinnen und Schüler, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, eine Einschätzung darüber vorgenommen werden, ob die tatsächlich erreichten Leistungen erwartungswidrig niedriger oder höher sind. Diese Tendenz der Abweichung vom mittleren Erwartungswert wird im Folgenden für verschiedene Merkmale der Population berichtet.

Tabelle 4.15 zeigt für verschiedene Teilgruppen die mittleren Rechtschreibleistungen in KESS 4 und KESS 7 sowie die Differenzen zu den jeweiligen Erwartungswerten der untersuchten Gruppen in den beiden Schuljahren. Die relative Bedeutung des Mittelwertunterschiedes wird durch die Effektstärke angegeben, die sich hier stets auf die Gesamtstreuung der Population von 30 Skalenpunkten bezieht. Einbezogen werden dabei nur Schülerinnen und Schüler, von denen die Werte für die Rechtschreibleistung aus beiden Untersuchungen vorliegen. Da nicht für alle Kinder vollständige Angaben (z. B. zum Migrationsstatus) vorliegen, differiert die Anzahl der einbezogenen Schülerinnen und Schüler bei den einzelnen Vergleichen.

Tabelle 4.15: Mittlere Rechtschreibleistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Lage (EGP) in KESS 4 und KESS 7

	KESS 4			KESS 7			Tendenzielle Abweichung vom Erwartungswert		
	M	(SD)	n	M	(SD)	n	M	(SD)	n
<b>Geschlecht</b>									
Mädchen	105,0	(28,2)	5.570	105,0	(28,8)	6.880	2,7	(23,0)	5.500
Jungen	98,2	(29,5)	5.417	95,5	(30,0)	6.985	-2,5	(24,1)	5.336
Effektstärke <sup>1</sup>	0,23			0,32			0,22		
<b>Migrationshintergrund</b>									
Beide Eltern im Ausland geboren	96,8	(27,1)	1.353	98,6	(29,4)	1.754	1,5	(22,7)	1.353
Ein Elternteil im Ausland geboren	105,1	(29,8)	703	103,6	(28,2)	888	0,6	(23,8)	703
Kein Elternteil im Ausland geboren	107,6	(28,2)	4.374	106,8	(26,6)	5.395	2,4	(20,9)	4.369
Effektstärke <sup>1</sup>	0,38			0,30			0,08		
<b>Soziale Lage (EGP)</b>									
Obere Dienstklasse (I)	115,0	(26,3)	1.523	112,0	(26,0)	1.937	3,4	(22,2)	1.522
Untere Dienstklasse (II)	109,4	(27,8)	1.190	109,4	(25,6)	1.471	4,0	(19,9)	1.188
Routinedienstleistungen (III)	99,8	(29,1)	501	101,9	(26,2)	631	2,3	(20,6)	501
Selbständige aus manuellen Berufen (IV)	107,1	(29,7)	533	107,0	(27,0)	668	2,8	(20,1)	533
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	100,6	(26,8)	1.131	100,8	(27,1)	1.395	1,6	(20,0)	1.130
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	95,4	(27,0)	986	96,5	(28,1)	1.219	-0,6	(23,4)	986
Effektstärke <sup>1</sup>	0,69			0,57			0,22		

<sup>1</sup> Die Effektstärken wurden hier mit Bezug auf den gemeinsamen Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler berechnet.

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

**Geschlecht:** Bereits in KESS 4 lag die durchschnittliche Rechtschreibleistung der Mädchen deutlich über der Leistung der Jungen. In KESS 7 hat sich dieser Unterschied vergrößert. Die Mädchen konnten sich in den Jahrgangsstufen 5 und 6 stärker in ihren Rechtschreibkompetenzen verbessern als die Jungen.

**Migrationshintergrund:** Als Kriterium für den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wird hier das Geburtsland der Eltern herangezogen. Dies ist ein relativ konservatives Maß für den Migrationshintergrund, denn unter allen Kindern, von denen die entsprechende Angabe vorliegt<sup>26</sup>, sind bei 68 Prozent beide Eltern in Deutschland geboren, während bei 11 Prozent ein Elternteil und bei 21 Prozent beide Elternteile im Ausland geboren wurden.<sup>27</sup>

Die mittlere Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, liegt bei KESS 4 mit großem Abstand hinter den Leistungen der Kinder, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde bzw. bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes lag in KESS 4 bei  $d = 0,38$ . Auch in KESS 7 ergeben sich gleichgerichtete Unterschiede zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund. Allerdings hat die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes deutlich abgenommen. Dies liegt daran, dass die Schülerinnen und Schüler, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, in den Schuljahren 5 und 6 die höchsten Abweichungen zu ihren Erwartungswerten

<sup>26</sup> Bei dieser Angabe beträgt der Anteil der fehlenden Werte ca. 41 Prozent.

<sup>27</sup> Bei der weiter gefassten Definition des Mikrozensus, bei der neben dem Geburtsland der Eltern auch dasjenige der Großeltern sowie die Muttersprache der Kinder einbezogen wird, ergaben sich im Jahr 2005 für Schulanfänger in Hamburg mittlerweile 48 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2006).

verzeichnen. Am niedrigsten fällt diese Differenz für Schülerinnen und Schüler aus, bei denen ein Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland geboren wurde.

*Soziale Lage:* Zur Unterscheidung der verschiedenen Sozialschichten wurden die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Gruppen nach dem Erwerbstätigkeitsstatus ihrer Eltern (EGP-Klassen) eingeteilt (vgl. Erikson et al., 1979 und Kap. 7.2. dieses Bandes). Erwartungsgemäß ergaben sich bereits in KESS 4 große Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Lagen. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes zwischen der Rechtschreibleistung von Kindern, deren Eltern der oberen Dienstklasse (I) zuzurechnen sind, und Schülerinnen und Schülern, deren Eltern un- oder angelernte Arbeiter (VII) sind, betrug am Ende der vierten Klasse  $d = 0,69$ .

Am Anfang der siebten Klasse sind die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Sozialschichten immer noch sehr groß, allerdings hat die Effektstärke etwas abgenommen, sie beträgt nun  $d = 0,57$ . Dies könnte darin begründet sein, dass sich bei den mittleren Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern der oberen Dienstklasse von KESS 4 nach KESS 7 ein gewisser Deckeneffekt einstellt, der dann auftritt, wenn die Ursprungsleistungen bereits am oberen Ende der Leistungsskala liegen und im Rahmen der eingesetzten Aufgaben nicht mehr abbildbar sind. Am höchsten bildet sich die relative Abweichung vom Erwartungswert bei Schülerinnen und Schülern von Eltern ab, die beruflich Routineleistungen (EGP-Klasse III) erbringen.

*Schulformen in der Beobachtungsstufe:* Da KESS 7 am Anfang der siebten Klasse durchgeführt wurde, können die Leistungen für eine Bilanz der tendenziellen Lernfortschritte in der fünften und sechsten Klassenstufe herangezogen werden. Unterschieden werden hier nur die wichtigsten Schulformen Haupt- und Realschule (Beobachtungsstufe), Gesamtschule und Gymnasium (Beobachtungsstufe).

Tabelle 4.16: Durchschnittliche Rechtschreibleistungen nach Schulform

	KESS 4		KESS 7		Tendenzielle Abweichung vom Erwartungswert	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Haupt- und Realschule	85,0	(24,8)	87,9	(26,4)	-1,7	(21,4)
	n = 2.766		n = 3.620		n = 2.725	
Gesamtschule	90,9	(25,1)	89,8	(28,9)	-4,4	(24,6)
	n = 3.417		n = 4.149		n = 3.353	
Gymnasium	119,9	(23,5)	116,1	(24,6)	4,6	(23,5)
	n = 4.574		n = 5.685		n = 4.535	
Effektstärke <sup>1</sup>	1,20		0,95		0,38	

<sup>1</sup> Die Effektstärken wurden hier mit Bezug auf den gemeinsamen Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler berechnet.

Am Ende der Grundschule (KESS 4) beträgt die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes der Rechtschreibleistungen zwischen Schülerinnen und Schülern, die in die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule wechseln, und späteren Gymnasiasten  $d = 1,20$ . Das bedeutet, dass hinsichtlich der Rechtschreibleistung buchstäblich ‚Welten‘ zwischen beiden Schulformgruppen liegen. Schülerinnen und Schüler, die von der Grundschule in die Gesamtschule wechseln, weisen ebenfalls unterdurchschnittliche Rechtschreibleistungen auf.

Auch am Ende der sechsten Klasse (KESS 7) beträgt die Effektstärke zwischen Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums noch  $d = 0,95$ . Die Verringerung des Unterschiedes ist vermutlich teilweise durch einen Deckeneffekt auf Seiten der Gymnasiasten zu erklären, die am Ende der Grundschule bereits eine relativ sichere Schreibkompetenz aufwiesen. Schülerinnen und Schüler, die zwei Jahre eine Gesamtschule besucht haben, weisen innerhalb dieser Zeit im Mittel die relativ geringsten Abweichungen vom Erwartungswert unter allen Schulformgruppen auf und ihre Durchschnittsleistung in KESS 7 liegt nun fast auf dem Niveau der Haupt- und Realschülerinnen und -schüler.

Zusammenfassend kann man für die Kompetenzdomäne Orthografie festhalten, dass im Vergleich zu KESS 4 die Rechtschreibleistungen erheblich zugenommen haben. Im Kohortenvergleich zu LAU 7 schneiden die Schülerinnen und Schüler in KESS 7 um etwa eine Drittel Standardabweichung besser ab. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen bzw. unterdurchschnittlichen Rechtschreibleistungen unterscheiden sich auffällig stark. Für Kinder mit unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit erweisen sich 80 Prozent der Testwörter als schwer oder sehr schwer.

Die Rechtschreibleistungen der Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler wurden im Rahmen von KESS 7 mit einem neuen Testverfahren überprüft, das in zwei Parallelformen von je 50 Wörtern durchgeführt wurde. Durch die Verwendung identischer Wörter konnten die Rechtschreibleistungen direkt mit denen in KESS 4 und in LAU 7 verglichen werden, sodass die Abschätzung der Differenzen zwischen beiden Messzeitpunkten und ein Kohortenvergleich möglich sind.

Zwischen Jungen und Mädchen ergeben sich auch in KESS 7 erhebliche Leistungsunterschiede, die im Vergleich zu KESS 4 zugunsten der Mädchen zugenommen haben. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weisen erwartungsgemäß deutlich schwächere Rechtschreibleistungen auf als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Die Überprüfung in KESS 7 bestätigt noch einmal, dass die Rechtschreibleistung stark mit der Sozialschicht der Schülerinnen und Schüler einhergeht.

Zwischen den Schulformen ergeben sich erhebliche Unterschiede in der Rechtschreibleistung, die die Schülerinnen und Schüler allerdings bereits aus der Grundschule mitbringen. In den Gesamtschulen ist die Streuung der Rechtschreibleistung höher als in den beiden anderen Schulformen, in denen – freilich auf ganz unterschiedlichen Niveaus – die Leistungen in etwa gleich streuen.

Für die Lernstände am Ende der sechsten Klasse lässt sich zusammenfassen, dass in allen Kompetenzdomänen die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien die mit deutlichem Abstand höchsten mittleren Leistungswerte erzielen. Die durchschnittlichen Lernstandswerte der Schülerinnen und Schüler, die eine Gesamtschule besuchen, liegen zwischen 23,4 Skalenpunkten (Naturwissenschaften) und 35,8 Skalenpunkten (Englisch-C-Test) und damit teilweise über eine Standardabweichung hinter den Gymnasiasten. Noch größer ist der Rückstand der Schülerinnen und Schüler, die die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule besuchten. Mit Differenzwerten zwischen 30,3 und 44,8 Skalenpunkten liegen ihre Leistungen meist über eine Standardabweichung hinter denen der Gymnasiasten. Hinsichtlich der Streuung der Leistungswerte lässt sich feststellen, dass innerhalb aller Schulformen deutliche Leistungsunterschiede bestehen. Obwohl sich die Leistungsstreuungen auf unterschiedlich hohem Niveau befinden, gibt es gleichwohl immer noch beachtliche Überlappungsbereiche zwischen den Leistungsverteilungen der verschiedenen Schulformen.

## 5. Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Jahrgangsstufe 7

Am Ende der Jahrgangsstufe 6 erhalten die Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler an integrierten Gesamtschulen mit dem Zeugnis die Berechtigung für den Übergang in die Hauptschule, die Realschule oder in das Gymnasium. In den beiden integrierten Schulformen, der integrierten Haupt- und Realschule (IHR-Schulen) und der integrierten Gesamtschule (IGS), beginnt mit der Jahrgangsstufe 7 in der Regel eine Fachleistungsdifferenzierung, in den IHR-Schulen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, in den IGS nur in Mathematik und Englisch. Im Folgenden werden daher die Lernausgangslagen der Schülerschaften in den zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 bestehenden Schulformen und Kursniveaus dargestellt.

Die in diesem Kapitel berichteten Lernstandswerte wurden wiederum auf der Grundlage des eindimensionalen Raschmodells berechnet und die Testwerte anschließend auf einen Mittelwert von 100 Skaleneinheiten und einer Standardabweichung von 30 Skaleneinheiten standardisiert. Die berichteten Effektstärken beziehen sich immer auf diesen Mittelwert der Gesamtpopulation. Die unterschiedlich hohen Anteile der verschiedenen Bildungsgänge an der Gesamtschülerschaft sind den Tabellen zu entnehmen. Die sich daraus ergebende ungleiche Gewichtung der Schulformen – beispielsweise zwischen Gymnasien und integrierten Haupt- und Realschulen – gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

### 5.1 Leseverständnis

Im Leseverständnis erreichen die Schülerinnen und Schüler der integrierten Haupt- und Realschulen mit H-Status 71,4 Skaleneinheiten, die Hauptschülerinnen und Hauptschüler 72,0 Skaleneinheiten. Während die Leseleistung der Realschülerinnen und Realschüler und der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler mit durchschnittlich 92,0 bzw. 91,0 Skaleneinheiten nahezu gleichauf liegen, erreichen die Schülerinnen und Schüler der integrierten Haupt- und Realschulen mit R-Status mit 85,0 Skaleneinheiten Leistungen, die rund eine fünftel Standardabweichung dahinter zurückfallen. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten liegen mit im Durchschnitt erzielten 118,0 Skaleneinheiten rund zwei Drittel einer Standardabweichung über dem Mittelwert der Gesamtpopulation.

Tabelle 5.1: Lernausgangslagen im Leseverständnis zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau

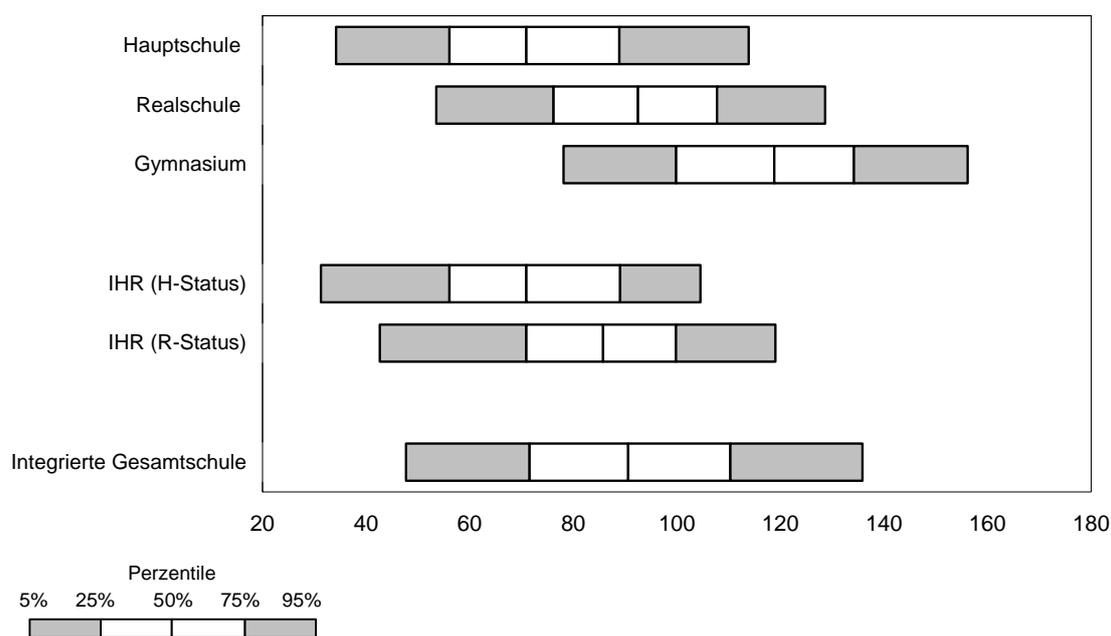
Schulform	Mittelwert	(SD)	N	d
Hauptschule	72,0	(24,2)	1.462	-1,03
Realschule	92,0	(23,3)	1.833	-0,30
Gymnasium	118,0	(24,5)	5.780	0,66
IHR-Schule				
H-Status	71,4	(23,5)	221	-1,06
R-Status	85,0	(23,1)	180	-0,56
Integrierte Gesamtschule	91,0	(27,0)	4.000	-0,32

Die Leistungsstreuung innerhalb der Schulformen ist an den integrierten Gesamtschulen etwas größer als in den anderen Schulformen. Die von der Aufteilung der Schülerschaft auf die drei Schulfor-

men des gegliederten Schulsystems erwartete Homogenisierung der Leistungsverteilung hat sich demnach nicht eingestellt.

Die Betrachtung der Mittelwerte und Standardabweichungen macht deutlich, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler recht stark streuen. Für die weitere Analyse werden daher die Leistungsverteilungen im Folgenden mithilfe von so genannten Perzentilbändern veranschaulicht. Für die Darstellung der Lernstände im Leseverständnis werden die mittleren Leistungen für das 5., 25., 50., 75. und 95. Perzentil angegeben, so dass die gesamte Leistungsstreuung erkennbar wird. Durch die Darstellung separater Perzentilbänder werden Überlappungen der Leistungsverteilungen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen und Kursniveaus erkennbar.

Abbildung 5.1: Leistungsverteilung im Leseverständnis nach Schulform bzw. Kursniveau



Aus Abbildung 5.1 wird ersichtlich, dass es zwar einerseits deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen bzw. Kursniveaus gibt, dass andererseits aber auch große Überschneidungen der Leistungsspektren zu beobachten sind. So zeigt sich beispielsweise für die Realschulen eine Leistungsverteilung, die sich zu etwa 75 Prozent sowohl mit der Leistungsverteilung an den Hauptschulen als auch an den Gymnasien deckt. Weiterhin erreichen die leistungsstärkeren Hauptschülerinnen und Hauptschüler Lernstände, die denen der leistungsschwächeren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entsprechen.

Das Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schülern mit H-Status an den integrierten Haupt- und Realschulen ist im Vergleich zum Leistungsspektrum der Hauptschulen erkennbar in den unteren Bereich verschoben. Analog ist das Verhältnis der Leistungsverteilungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit R-Status und denen die Realschulen besuchen.

## 5.2 Mathematik

Differenziert man die Lernausgangslagen zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe in der Kompetenzdomäne Mathematik nach Schulform und Kursniveau, ergibt sich ein ähnliches Bild wie für das Leseverständnis. Schülerinnen und Schüler, die ab der siebten Klasse eine Hauptschule bzw. eine IHR-Schule mit H-Status besuchen, verzeichnen mit 73,3 bzw. 69,9 Skalenpunkten die ungünstigsten Lernstandswerte. Es folgen die Kurs-II-Schülerinnen und -Schüler an den integrierten Gesamtschulen, die im Mittel 77,8 Skalenpunkte erreichen, die Schülerinnen und Schüler aus den integrierten Haupt- und Realschulen mit R-Status mit 84,6 Skalenpunkten und die Realschülerinnen und Realschüler mit 89,7 Skalenpunkten. Demgegenüber erreichen die Kurs-I-Schülerinnen und -Schüler an den integrierten Gesamtschulen etwa den Durchschnittswert der Gesamtpopulation, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten liegen mit 21 Skalenpunkten rund zwei Drittel einer Standardabweichung über diesem Wert. Auffallend hoch sind die negativen Effektstärken der Schülerinnen und Schüler, die Hauptschulklassen ( $d = -1,06$ ) besuchen oder einen H-Status der IHR-Schule ( $d = -1,23$ ) innehaben.

Tabelle 5.2: Lernausgangslagen in Mathematik zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau

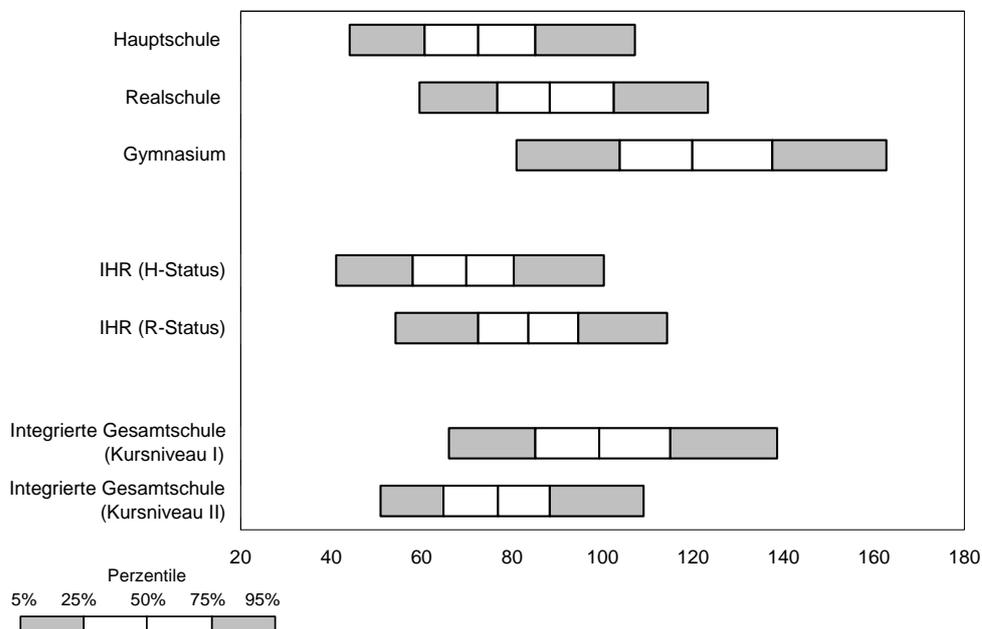
Schulform	Mittelwert	(SD)	N	d
Hauptschule	73,3	(19,0)	1.442	-1,06
Realschule	89,7	(19,7)	1.832	-0,41
Gymnasium	121,0	(26,1)	5.776	0,75
IHR-Schule				
H-Status	69,9	(17,2)	218	-1,23
R-Status	84,6	(18,6)	183	-0,62
Integrierte Gesamtschule				
Kursniveau II	77,8	(18,6)	2.192	-0,89
Kursniveau I	100,9	(23,3)	1.517	0,03

Bemerkenswert ist, dass an Gymnasien die größte Leistungsstreuung aufzufinden ist. Die Schülerinnen und Schüler beider Kursniveaus der integrierten Haupt- und Realschulen und die Kurs-II-Schülerinnen und -Schüler der integrierten Gesamtschulen befinden sich demgegenüber in den homogensten Lerngruppen.

Für die Leistungsverteilung in Mathematik zeichnet sich in etwa ein vergleichbares Bild wie im Leseverständnis ab. Hier überschneiden sich die Leistungsspektren der Hauptschulen und Gymnasien wiederum um mehr als jeweils ein Viertel der Verteilung, das heißt, das leistungsstärkste Viertel der Hauptschulklassen erreicht Lernstandswerte, die denen des leistungsschwächsten Viertels der Gymnasialschülerschaft entsprechen. Ebenfalls wird deutlich, dass die Leistungsspitze der Gesamtpopulation nahezu ausschließlich von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gestellt wird. Spitzenwerte zwischen 140 und 160 Skalenpunkten finden sich – von Einzelfällen abgesehen – nahezu ausschließlich an Gymnasien. Demgegenüber sind die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler vor allem in den Hauptschulklassen und unter den IHR-Schülerinnen und -Schülern mit H-Status anzutreffen. Während sich die Leistungsspektren zwischen Hauptschul- und Realschulklassen bzw. der IHR-Schulen überschneiden, führt die Fachleistungsdifferenzierung an den integrierten Gesamtschulen vor allem im oberen Leistungsbereich zu einer deutlich geringeren Überlappung der Leis-

tungsspektren zwischen den beiden Kursniveaus. Demgegenüber überschneiden sich die Leistungsspektren der Gesamtschulkurse I und der Gymnasien in größerem Maße.

Abbildung 5.2: Leistungsverteilung in Mathematik nach Schulform und Kursniveau



### 5.3 Naturwissenschaften

Im naturwissenschaftlichen Bereich zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Leseverständnis und in Mathematik. Die niedrigsten Lernstandswerte sind bei den Schülerinnen und Schülern aus den integrierten Haupt- und Realschulen mit H-Status festzustellen (73,6 Skalenpunkte), dicht gefolgt von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit durchschnittlich 77,4 Skalenpunkten. Die Schülerinnen und Schüler an den integrierten Haupt- und Realschulen mit R-Status liegen hier mit 85,4 Punkten deutlich hinter den Realschülerinnen und Realschülern zurück, die im Mittel 95,2 Punkte erzielen.

Tabelle 5.3: Lernausgangslagen in der naturwissenschaftlichen Grundbildung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau

Schulform	Mittelwert	(SD)	n	d
Hauptschule	77,4	(23,8)	783	-0,83
Realschule	95,2	(24,9)	832	-0,17
Gymnasium	115,4	(27,2)	2.885	0,54
IHR-Schule				
H-Status	73,6	(21,2)	103	-1,02
R-Status	85,4	(23,5)	98	-0,54
Integrierte Gesamtschule	91,0	(27,1)	1.968	-0,32

Mit 91,0 Skalenpunkten nehmen die Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler, die in dieser Kompetenzdomäne noch gemeinsam unterrichtet werden, eine mittlere Position ein, liegen allerdings noch immer eine Drittel Standardabweichung unter dem Gesamtmittelwert. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erreichen mit im Mittel 115,4 Skalenpunkten wiederum die günstigste Lernausgangslage, allerdings weniger deutlich in den oberen Leistungsbereich verschoben als in den übrigen Kompetenzdomänen. Erneut ist in allen Schulformen die Leistungsstreuung mit Werten zwischen 21,2 und 27,2 Skalenpunkten hoch, wobei an Gymnasien und Gesamtschulen die höchsten, an integrierten Haupt- und Realschulen die geringsten Streuungen zu finden sind.

## 5.4 Englisch

Für das Leseverständnis im Englischen finden sich ähnlich große Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen des gegliederten Schulsystems wie in der deutschen Sprache. So erreichen die Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Mittel 73,4 Skalenpunkte (Deutsch-Leseverständnis: 72,0), die Realschülerinnen und Realschüler 90,6 Skalenpunkte (92,0) und die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten 119,7 (118,0) Skalenpunkte. Die Schülerinnen und Schüler an den integrierten Haupt- und Realschulen liegen etwas darunter (68,2 bzw. 82,6 Skalenpunkte gegenüber 71,4 bzw. 85,0 Skalenpunkten). Die Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler die die leistungsstärkeren I-Kurse besuchen, erreichen wie in Mathematik den Mittelwert der Gesamtpopulation, während die Kurs-II-Schülerinnen und -Schüler mit 81,1 Skalenpunkten in etwa den Durchschnittswert der Schülerinnen und Schüler mit R-Status an den integrierten Haupt- und Realschulen erzielen. Die Gymnasiasten weisen mit 26,6 Skalenpunkten die größte Leistungsstreuung auf.

Tabelle 5.4: Lernausgangslagen im Englisch-Leseverständnis zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau

Schulform	Mittelwert	(SD)	n	d
Hauptschule	73,4	(22,2)	339	-1,01
Realschule	90,6	(21,5)	510	-0,36
Gymnasium	119,7	(26,6)	1.481	0,69
IHR-Schule				
H-Status	68,2	(23,2)	53	-1,19
R-Status	82,6	(19,7)	47	-0,69
Integrierte Gesamtschule				
Kursniveau II	81,1	(20,0)	565	-0,74
Kursniveau I	99,8	(23,9)	402	-0,01

Die auffälligsten Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen finden sich im Englisch-C-Test. Auf der einen Seite liegen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit einer mittleren Leistung von 122,9 Skalenpunkten drei Viertel einer Standardabweichung knapp über dem Durchschnittswert der Gesamtpopulation, während die Schülerinnen und Schüler mit H-Status aus den integrierten Haupt- und Realschulen wie auch die Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit 67,2 bzw. 66,9 Skalenpunkten mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Gesamtpopulation liegen. Wiederum erreichen die Schülerinnen und Schüler mit R-Status der integrierten Haupt- und Realschulen mit 82,1 Skalenpunkten einen deutlich niedrigeren Mittelwert als die Realschülerinnen und Realschüler und liegen knapp vor den Kurs-II-Schülerinnen und -Schülern der integrierten Gesamtschulen, wäh-

rend die Kurs-I-Schülerinnen und -Schüler mit 102,5 Skaleneinheiten knapp oberhalb des Mittelwertes der Gesamtpopulation liegen.

Die Leistungsstreuungen fallen im Englisch-C-Test etwas geringer aus als in den übrigen Kompetenzdomänen, wobei erneut die Gymnasien die größte, die Realschülerinnen und Realschüler bzw. die Schülerinnen und Schüler mit R-Status der integrierten Haupt- und Realschulen die geringste Streubreite verzeichnen. Besonders hoch fallen die negativen Effektstärken der Schülerinnen und Schüler aus, die eine Hauptschule oder einen H-Kurs besuchen.

Tabelle 5.5: Lernausgangslagen im Englisch-C-Test zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau

Schulform	Mittelwert	(SD)	n	d
Hauptschule	66,9	(21,6)	661	-1,27
Realschule	88,5	(17,7)	985	-0,47
Gymnasium	122,9	(22,9)	2.863	0,86
IHR-Schule				
H-Status	67,2	(18,9)	108	-1,31
R-Status	82,1	(17,3)	85	-0,73
Integrierte Gesamtschule				
Kursniveau II	78,4	(19,9)	1.099	-0,85
Kursniveau I	102,5	(19,6)	769	0,10

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

## 5.5 Orthografie

Zwischen den Schulformen ergeben sich Anfang der siebten Klasse erwartungsgemäß ebenfalls große Unterschiede in der Rechtschreibleistung.<sup>28</sup> Während Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Durchschnitt etwa drei Viertel einer Standardabweichung unter dem Gesamtmittelwert der Gesamtstichprobe liegen, verzeichnen die Gymnasiasten eine mittlere Leistung, die gut eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert liegt.

Tabelle 5.6: Rechtschreibleistungen nach Schulform zu Beginn der Jahrgangsstufe 7

	M	(SD)	N	d
Hauptschule	77,7	(25,4)	1.446	-0,74
Realschule	97,7	(23,8)	1.682	-0,08
IHR-Schule	85,9	(26,5)	572	-0,47
Integrierte Gesamtschule	89,4	(29,6)	4.443	-0,35
Gymnasium	116,2	(24,2)	5.755	0,54

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

<sup>28</sup> In die Berechnungen sind nur die Schülerinnen und Schüler eingegangen, für die Leistungsdaten aus KESS 4 und KESS 7 vorliegen und die zuverlässig in beiden Erhebungen identifiziert werden konnten.

Die Gesamtschulen weisen mit einer Standardabweichung von  $SD = 29,6$  die größte Leistungsstreuung auf. Die ungefähr gleich großen Standardabweichungen der übrigen Schulformen zeigen, dass die Leistungsstreuung innerhalb der einzelnen Schulformen trotz erheblicher Niveaudifferenzen vergleichbar hoch ist.

Für die Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 lassen sich folgende Befunde zusammenfassen: Schülerinnen und Schüler, die in der Jahrgangsstufe 7 eine Hauptschulklasse besuchen bzw. solche mit einem H-Status an den IHR-Schulen – dies sind zusammen knapp zwölf Prozent der Gesamtpopulation – verzeichnen über alle Leistungsbereiche hinweg die mit Abstand ungünstigsten Lernausgangslagen. Ihr Leistungsrückstand zum Mittelwert der Gesamtpopulation beträgt in allen Kompetenzdomänen rund eine Standardabweichung.

Zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ab der Jahrgangsstufe 7 die verschiedenen Schulformen besuchen, ergeben sich einerseits deutliche Unterschiede in den mittleren Kompetenzen, vor allem zwischen den Gymnasiasten auf der einen und den Haupt- und Realschülerinnen und -schülern auf der anderen Seite. Andererseits können deutliche Überlappungsbereiche in der Leistungsverteilung zwischen leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülergruppen festgestellt werden.



## 6. Vergleich der Lernstände LAU 7 – KESS 7

Im folgenden Kapitel werden die in KESS 7 querschnittlich erhobenen Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 mit den Lernständen der Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler verglichen, die im September 1998 an der Studie ‚Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 7‘ (LAU 7) teilgenommen hatten. Dies ist möglich, da Anlage und Zielsetzung von KESS 7 weitgehend der LAU-7-Studie folgen (vgl. Lehmann, Gänsfuß & Peek, 1999). Sowohl LAU 7 als auch KESS 7 wurden als Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler der staatlichen Hamburger Regelschulen mit Sekundarstufe I durchgeführt. Zusätzlich beteiligten sich einige Privat- und Sonderschulen an den Erhebungen.

Bei der Auswahl der in KESS 7 eingesetzten Testmaterialien wurde auf eine Verschränkung mit den Testaufgaben der LAU-7-Untersuchung geachtet. In beiden Erhebungen wurden zum Teil gleiche Testaufgaben (so genannte Anker-Items) für die Domänen Leseverständnis, Mathematik und Englisch eingesetzt. Die in LAU 7 empirisch ermittelten Aufgabenschwierigkeiten dieser Anker-Items wurden für die Skalierung der Aufgaben in KESS 7 genutzt, so dass die Ergebnisse beider Untersuchungen auf einer gemeinsamen Skala mit übereinstimmender Metrik abgetragen werden. Auf diesem Weg lassen sich für KESS 7 Populationsschätzwerte berechnen, die direkt mit denen der LAU-7-Studie verglichen werden können. Als Referenzwerte werden im Folgenden die Angaben über Populationsmittelwerte und Standardabweichungen herangezogen, die im Rahmen der Untersuchung ‚LAU 9 – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung‘ (vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002) für die Jahrgangsstufe 7 berichtet werden.<sup>29</sup>

Die in KESS 7 getesteten Siebtklässlerinnen und Siebtklässler zeigen in der Kompetenzdomäne Leseverständnis vergleichbare Leistungen wie der 1998 in LAU 7 untersuchte Schülerjahrgang. Der KESS-7-Mittelwert weicht um 1,8 Skaleneinheiten von dem von LAU 7 ab. Diese Differenz kann als geringfügig eingeschätzt werden. Die größten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen sind bei Haupt- und Realschülerinnen und -schülern mit 4,2 Skaleneinheiten Differenz auszumachen.

Tabelle 6.1: Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 6 in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform

Schulform	LAU 7		KESS 7		Differenz
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)	
Haupt- und Realschule	101,2	(19,0)	97,0	(18,6)	-4,2
Gymnasium	126,0	(15,5)	123,7	(19,1)	-2,3
Gesamtschule	105,2	(19,8)	103,9	(20,1)	-1,3
Gesamt	112,2	(21,2)	110,4	(22,5)	-1,8

Noch deutlicher ist die Übereinstimmung bei den Mathematikleistungen der in KESS 7 und LAU 7 untersuchten Schülerinnen und Schüler. Auch hier weisen die Haupt- und Realschulen mit einer

<sup>29</sup> Die für die Längsschnittanalyse LAU 7/9 realisierte Skalierung wurde analog mit den KESS-7-Daten durchgeführt, d. h., es wurde mittels Fixierung der Anker-Items auf die in LAU 7/9 ermittelten Schwierigkeiten eine eindimensionale Skalierung nach dem Rasch-Modell vorgenommen. Dadurch ist es möglich, Personenfähigkeitschätzer (*Maximum-Likelihood-Schätzer*) für die KESS-7-Population zu ermitteln, die direkt mit denen in LAU7/9 vergleichbar sind. Die Referenzwerte für diese Verankerung wurden uns dankenswerterweise von Prof. Dr. Dr. Lehmann zur Verfügung gestellt.

Differenz von -4,1 Skalenpunkten den nominell größten Unterschied auf, während an Gesamtschulen und Gymnasien mit Differenzwerten von 0,2 bzw. 0,3 Skalenpunkten praktisch keine Leistungsunterschiede im Vergleich zum Schuljahr 1998/99 festzustellen sind.

Tabelle 6.2: Lernstände in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufe 6 in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform

Schulform	LAU 7		KESS 7		Differenz
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)	
Haupt- und Realschule	99,5	(16,8)	95,4	(17,6)	-4,1
Gymnasium	128,8	(22,6)	129,1	(22,1)	0,3
Gesamtschule	101,0	(17,9)	101,2	(20,0)	0,2
Gesamt	111,9	(24,1)	111,4	(25,4)	-0,5

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Leistungstests für Englisch wurden in KESS 7 nur von der Hälfte der getesteten Schülerinnen und Schüler bearbeitet. Durch das Rotationsdesign ist jedoch sichergestellt, dass auch hier Aussagen für den gesamten in KESS 7 untersuchten Schülerjahrgang möglich sind.

Im Gegensatz zu den Lernständen im Leseverständnis und in Mathematik können für den KESS-7-Jahrgang in Englisch deutlich höhere Lernstände festgestellt werden als in LAU 7. Der Gesamtmittelwert der Englischleistungen liegt in KESS 7 um 10,3 Skalenpunkte höher als in LAU 7. Differenziert man nach Schulformen, wird erkennbar, dass die Gesamtschulen den größten Abstand zu den Leistungen von 1998 aufweisen. Der Unterschied beträgt in KESS 7 13,5 Skalenpunkte. An Haupt- und Realschulen und an Gymnasien fallen diese Unterschiede mit 8,3 bzw. 8,6 Skalenpunkten etwas geringer aus.

Tabelle 6.3: Lernstände im Englisch-C-Test am Ende der Jahrgangsstufe 6 in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform

Schulform	LAU 7		KESS 7		Differenz
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)	
Haupt- und Realschule	88,2	(18,0)	96,5	(18,1)	8,3
Gymnasium	123,7	(16,8)	132,3	(18,1)	8,6
Gesamtschule	90,1	(17,5)	103,6	(18,5)	13,5
Gesamt	103,2	(24,3)	113,5	(24,3)	10,3

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die großen Differenzen der Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 zwischen beiden Erhebungen werden plausibel, wenn man bedenkt, dass seit 1995 schrittweise der Englischunterricht ab der dritten Jahrgangsstufe eingeführt wurde und seit dem Schuljahr 1999/2000 in allen Hamburger Grundschulen der Unterricht in Englisch ab der dritten Klasse verbindlich ist. Die in KESS 7 untersuchte Schülerpopulation ist demnach der erste Jahrgang, der flächendeckend in den Klassen 3 und 4 zwei Wochenstunden in Englisch unterrichtet wurde.

---

Insgesamt zeigt sich, dass die Schülerleistungen in KESS 7 sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik mit denen in LAU 7 vergleichbar sind. Lediglich die Leistungen der Haupt- und Realschüler liegen geringfügig darunter. Dagegen haben sich die Leistungen im Englisch-C-Test im Vergleich zu LAU 7 in allen Schulformen merklich verbessert, was im Zusammenhang mit der Einführung des Englischunterrichts in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Grundschule zu sehen ist, der für die Schülerinnen und Schüler des ‚LAU-7-Jahrgangs‘ nur an einzelnen Grundschulen im Rahmen eines Schulversuchs angeboten wurde.



## 7. Von KESS 4 zu KESS 7: Lernentwicklung in der Beobachtungsstufe

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist mit wichtigen Entscheidungen und langfristigen Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf von Kindern verbunden. Leistungsunterschiede, die während der Grundschulzeit entstehen, werden zur Grundlage einer Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I herangezogen. Die Zuweisung einzelner Schülerinnen und Schüler an eine weiterführende Schule wird vor dem Hintergrund sozialer und ethnisch-kultureller Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg von Kindern zu einer besonderen pädagogischen Herausforderung. Dabei soll nicht die soziale Auslese, sondern das Leistungskriterium und die Eignung Maßstab für den Übergang von Klasse 4 in die weiterführenden Schulen sein. Die Chancengerechtigkeit wird bei der Übergangsentscheidung beeinträchtigt, wenn Zweifel an der Validität und Genauigkeit der Prognose individueller Bildungsverläufe bestehen.

Vor diesem Hintergrund fordert die Kultusministerkonferenz (KMK), dass die Entscheidung darüber, welche Schule ein Kind in der Sekundarstufe besuchen soll, nicht ausschließlich von dem Ergebnis einer punktuellen Prüfung zu einem bestimmten Zeitpunkt abhängen darf. Vielmehr sei ein längeres Verfahren zu wählen, in dem beteiligte Lehrpersonen ausreichend Gelegenheit zur Beobachtung des Kindes und zur Beratung der Eltern erhalten müssten. Außerdem soll nach den Empfehlungen der KMK berücksichtigt werden, dass sich die Lernentwicklung von Kindern individuell in Phasen von unterschiedlicher Dauer vollzieht. Nach den formulierten Leitlinien kann eine angemessene Entscheidung über die Zuweisung zu einem Bildungsgang nicht für jedes Kind zum gleichen Zeitpunkt erfolgen und ist ein verfrühter Übertritt grundsätzlich zu vermeiden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006).

In Hamburg wird mit der Beurteilung der Leistung im Halbjahreszeugnis der Klasse 4 von der Zeugniskonferenz eine *Grundschulempfehlung* für den Übergang beschlossen und den Erziehungsberechtigten gesondert vom Halbjahreszeugnis schriftlich zur Kenntnis gegeben. Mit der Versetzung in die Jahrgangsstufe 5 besuchen die Schülerinnen und Schüler gemäß der Entscheidung der Eltern entweder die Beobachtungsstufe einer Haupt- und Realschule, eines Gymnasiums oder eine Gesamtschule.

Im Laufe der fünften und sechsten Klasse der Beobachtungsstufe erwerben die Hamburger Schülerinnen und Schüler je nach leistungsbezogenen Voraussetzungen eine *Berechtigung* zum Besuch der Klassenstufe 7 einer weiterführenden Schule. Diese Berechtigung wird auf der Grundlage der erbrachten schulischen Leistungen am Ende der Klassenstufe 6 ausgesprochen. So kann ein Schüler aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule beispielsweise in die Klasse 7 einer Realschule übergehen, wenn er im Durchschnitt aller Fächer mindestens befriedigende Leistungen erbracht hat. Für den Übergang in ein Gymnasium muss er einen Notendurchschnitt von mindestens 2,5 erreichen.

Das Ende der Klassenstufe 6 bildet somit für die Hamburger Schülerinnen und Schüler eine Gelenkstelle, an der eine wichtige Entscheidung über die Möglichkeiten des Besuchs einer weiterführenden Schulform getroffen wird. Die Einrichtung einer Beobachtungsstufe in den Klassen 5 und 6 soll die Übergangsempfehlung und Schulwahlentscheidung am Ende der Grundschule entschärfen und ganz im Sinne der Forderung der Kultusministerkonferenz dem Umstand Rechnung tragen, dass sich nicht für jedes Kind zum gleichen Zeitpunkt eine sinnvolle Übergangsentscheidung treffen lässt. Die zweijährige Beobachtungsstufe ermöglicht es, dass Unterschiede in der Entwicklung der Kinder

berücksichtigt und zuvor ausgesprochene Empfehlungen bzw. die von den Eltern getroffenen Schulwahlentscheidungen modifiziert werden können.

Mit dem Übergang in die Jahrgangsstufe 7 erfolgt also eine Differenzierung und Festigung der Übergangentscheidung. Zielsetzung der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen ist dabei die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler, wobei vom pädagogischen Vorzug relativ homogener Leistungsgruppen ausgegangen wird. Mit der deutlich erkennbaren Gliederung der Sekundarstufe I ab der Jahrgangsstufe 7 wird eine Homogenisierung von Lerngruppen angestrebt, um unter Leistungsgesichtspunkten besser auf unterschiedliche Schülervoraussetzungen eingehen zu können.

## 7.1 Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 5 und 6

Die Ergebnisse der Studien KESS 4 und KESS 7 lassen sich dazu nutzen, die Lernentwicklung der an beiden Erhebungen teilnehmenden Schülerkohorte vom Ende der vierten bis zum Ende der sechsten Klasse darzustellen. In beiden Untersuchungen wurden die Lernstände für die Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik erhoben, welche nun auch längsschnittlich ausgewertet werden können.

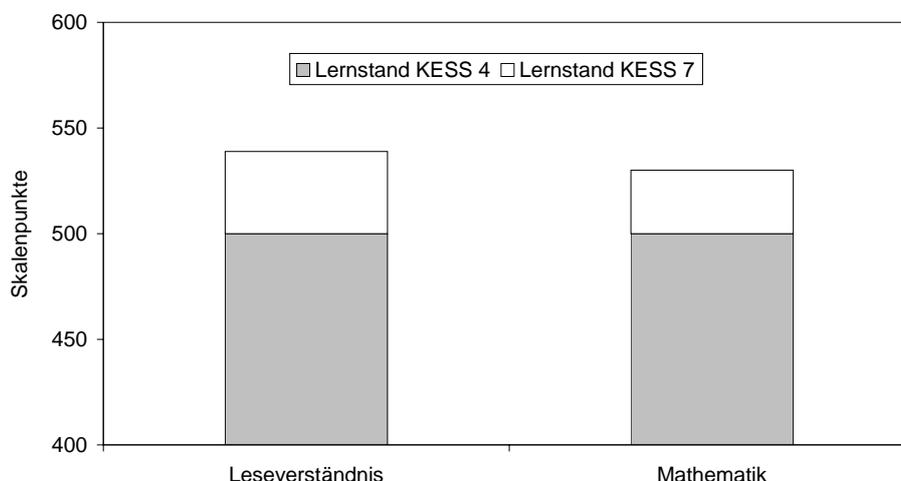
Die Berechnung von Veränderungswerten ist in der Regel mit einer Reihe von Fragen verbunden, von deren Beantwortung die Aussagekraft der Ergebnisse abhängt. Bei der Schätzung individueller Veränderungswerte über eine Differenzwertbildung zwischen den Lernstandswerten des ersten und zweiten Messzeitpunktes für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin ergeben sich zum Teil nur schwer lösbare methodische Probleme, die im Rahmen des vorliegenden Berichts nicht erschöpfend diskutiert werden können. Probleme können sich zum Beispiel aus einer Summierung der aus beiden Erhebungszeitpunkten eingebrachten individuellen Messfehler oder aus einer möglichen Über- bzw. Unterschätzung der Testleistungen unterschiedlich leistungsstarker Schülergruppen im Sinne einer Regression zur Mitte ergeben (vgl. Lehmann, Husfeldt & Peek, 2001, S. 39ff.). Im Folgenden werden Veränderungen zwischen KESS 4 und KESS 7 auf Basis derjenigen Aufgaben berichtet, die unverändert zu beiden Zeitpunkten eingesetzt wurden. Personenfähigkeiten werden an dieser Stelle nur für die Schülerinnen und Schüler geschätzt, die sowohl an KESS 4 als auch an KESS 7 teilgenommen haben und eindeutig zugeordnet werden können. Insgesamt konnten 11.398 Schülerinnen und Schüler (dies entspricht 80,3 % aller 14.200 Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine siebte Klasse der teilnehmenden Schulen besucht haben) in beiden Datensätzen identifiziert werden.

Für die Analyse von Veränderungen wurden die für den Längsschnitt in beiden Untersuchungen eingesetzten Ankeraufgaben für beide Erhebungszeitpunkte getrennt voneinander skaliert. Die Schwierigkeitsparameter des ersten Messzeitpunktes wurden zur Schätzung der Personenfähigkeiten zum zweiten Messzeitpunkt genutzt. Zuvor wurde überprüft, ob sich Schwierigkeit und Rangfolge der Aufgaben zu beiden Messzeitpunkten analog abbilden. Aufgaben, die zu beiden Zeitpunkten unterschiedliche relative Schwierigkeiten aufwiesen, wurden bei der Schätzung der Veränderung ausgeschlossen, so dass für beide Messzeitpunkte mit Paralleltests gearbeitet werden konnte.

Unter Nutzung der gemeinsamen Items und der zum ersten Messzeitpunkt geschätzten Aufgabenschwierigkeiten wurden für die folgenden Analysen Personenfähigkeiten für KESS 4 und KESS 7 berechnet. Aussagen über Veränderungen des Lernstandes von Schülergruppen können dann auf der Grundlage aggregierter Daten getroffen werden. Hierbei kann auf die Berechnung individueller Dif-

ferenzwerte zwischen beiden Erhebungszeitpunkten verzichtet werden, wenn ausschließlich Populationschätzwerte miteinander verglichen werden sollen. Mit diesem ‚konservativen‘ Vorgehen sollen Probleme, die bei der Berechnung von Differenzwerten zwischen zwei Messzeitpunkten anzunehmen sind, weitgehend minimiert werden. Im Rahmen vertiefender Analysen werden alternative Verfahren zu prüfen sein, mit denen die Veränderungen zwischen zwei Zeitpunkten als so genannte ‚latente Zuwächse‘ unter Nutzung eines mehrdimensionalen Rasch-Ansatzes modelliert werden können. Der Mittelwert der Skala wurde für die Längsschnittanalysen auf 500 Skaleneinheiten, die Standardabweichung auf 100 Skaleneinheiten normiert.

Abbildung 7.1: Mittlere Lernstände am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) für die Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

In Abbildung 7.1 sind die Lernstände der Schülerinnen und Schüler in KESS 4 und KESS 7 für die Bereiche Leseverständnis und Mathematik gegenübergestellt. Für die beiden Bereiche wurde jeweils der sich aus dem ersten Messzeitpunkt (KESS 4) ergebende Gesamtmittelwert mit 500 und die dazugehörige Standardabweichung mit 100 festgelegt. Auf der gleichen Metrik lassen sich so die in KESS 7 ermittelten Lernstände mit den Ergebnissen aus KESS 4 vergleichen. Der in KESS 4 gemessene Mittelwert wird in Form eines grauen Balkens visualisiert, auf den, weiß abgesetzt, die Differenz zum in KESS 7 ermittelten durchschnittlichen Lernstand aufgesetzt wird. In dieser Form lassen sich die Veränderungen zwischen den für die Schülerpopulation in KESS 4 und KESS 7 ermittelten durchschnittlichen Lernständen für die beiden Bereiche Leseverständnis und Mathematik veranschaulichen.

Für das Leseverständnis ergibt sich vom Ende der Jahrgangsstufe 4 ( $M = 500$ ,  $SD = 100$ ) zum Ende der Jahrgangsstufe 6 ( $M = 538,9$ ,  $SD = 96,7$ ) ein ‚Zuwachs‘ im durchschnittlichen Lernstand von 38,9 Skaleneinheiten. In Mathematik beträgt die Differenz zwischen dem mittleren Lernstand in KESS 4 ( $M = 500$ ,  $SD = 100$ ) und dem mittleren Lernstand in KESS 7 ( $M = 530,1$ ,  $SD = 97,9$ ) 30,1 Skaleneinheiten.

Ausgehend von sehr unterschiedlichen Lernständen am Ende der Jahrgangsstufe 4 zeigen sich für die drei Schulformen bis zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe unterschiedliche Veränderungen des mittleren Lernstandes. Diese lassen sich als Populationsdifferenzwerte zwischen 35,2 und 42,3 Skaleneinheiten für das Leseverständnis und Differenzwerte zwischen 29,4 und 31,1 Skaleneinheiten für

Mathematik beziffern. Die größte Differenz zwischen dem Lernstand am Ende der Grundschule und dem Lernstand am Ende der Beobachtungsstufe bzw. der Jahrgangsstufe 6 lässt sich für die Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler feststellen, wobei allerdings nur geringe Unterschiede zu den Differenzwerten der Haupt- und Realschulschülerschaft zu verzeichnen sind. Die relativ betrachtet geringsten Veränderungen ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien.

Tabelle 7.1: Mittlere Lernstände im Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufen 4 (KESS 4) und 6 (KESS 7) nach Schulform

Schulform	KESS 4		KESS 7		Differenz	d
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)		
Haupt- und Realschule	451,1	(90,4)	491,6	(87,6)	40,4	0,45
Gymnasium	550,4	(84,4)	585,6	(84,2)	35,2	0,42
Gesamtschule	472,5	(90,1)	514,8	(91,6)	42,3	0,47
Gesamt	500,0	(100,0)	538,9	(96,7)	38,9	0,40

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Für das Leseverständnis zeigt sich in den Gymnasien eine substanzielle Steigerung des durchschnittlichen Leseverständnisses. Etwas geringer ausgeprägt lässt sich dieser Effekt auch für die Gesamtschulen feststellen. In der Beobachtungsstufe ist in allen Schulformen keine ausgeprägte Veränderung der Leistungsstreuung festzustellen.

Tabelle 7.2: Mittlere Lernstände in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufen 4 (KESS 4) und 6 (KESS 7) nach Schulform

Schulform	KESS 4		KESS 7		Differenz	d
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)		
Haupt- und Realschule	452,0	(85,9)	481,4	(86,5)	29,4	0,34
Gymnasium	552,3	(90,3)	581,8	(84,2)	29,5	0,34
Gesamtschule	469,0	(90,1)	500,1	(90,3)	31,1	0,34
Gesamt	500,0	(100,0)	531,8	(97,6)	31,8	0,32

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

In Mathematik ist eine substanzielle Varianzminderung nur an den Gymnasien erkennbar, wohingegen sowohl in den Haupt- und Realschulen als auch in den Gesamtschulen die Leistungsstreuung nahezu unverändert ist, was darauf hinweist, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Schulformen vergleichbare Lernfortschritte erzielen. Die Effektstärken unterscheiden sich zwischen den Schulformen nur geringfügig und sind im mittleren Bereich anzusiedeln.

In den Daten finden sich zudem Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler aus dem unteren Leistungsspektrum höhere Lernfortschritte erreichen als Kinder aus dem oberen Leistungsspektrum. Dies scheint darauf hinzuweisen, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler von Förderangeboten nicht gleichermaßen profitieren wie ihre leistungsschwächeren Mitschülerinnen und Mitschüler.

## 7.2 Schülermerkmale und Lernentwicklung

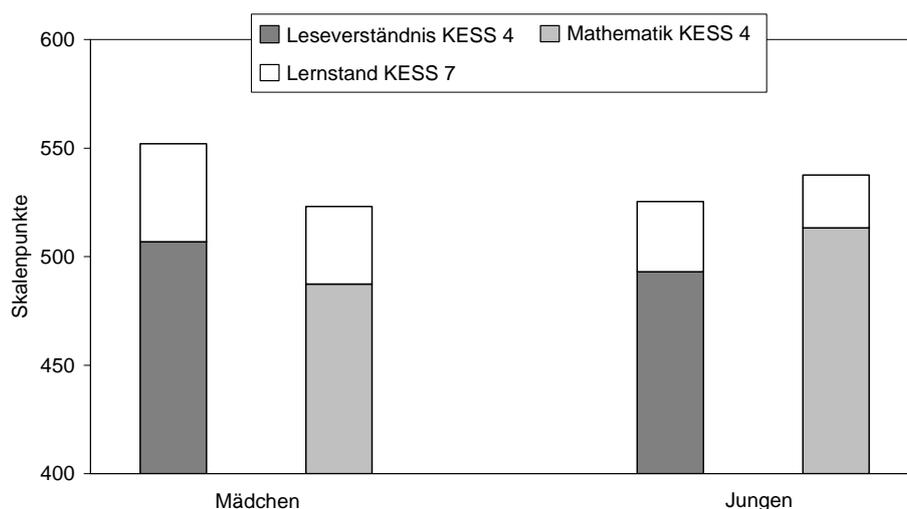
Die in KESS 7 eingesetzten Aufgaben implizieren Kompetenzanforderungen, die im Idealfall von allen Schülerinnen und Schülern erfüllt werden. Die Realität sieht erfahrungsgemäß anders aus: Schülerinnen und Schüler zeigen sowohl in KESS 4 als auch in KESS 7 sehr unterschiedliche individuelle Testleistungen. Um systematische Unterschiede in den gemessenen Lernständen zu ermitteln, wird die Entwicklung der Kompetenzen im Folgenden nach Schülermerkmalen differenziert untersucht. Damit sollen Hinweise darauf gewonnen werden, mit welchen Merkmalen ein relativer Kompetenzzuwachs einhergeht. Untersucht werden die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, elterlicher Bildungsabschluss und die soziale Lage der Schülerfamilien im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit der Lernentwicklung.

### 7.2.1 Lernentwicklung und Geschlecht

In Abbildung 7.2 sind die mittleren Lernstände aus den Untersuchungen KESS 4 und KESS 7 für die Bereiche Leseverständnis und Mathematik getrennt nach Mädchen und Jungen dargestellt. Der Abbildung ist zu entnehmen, dass sich die Differenzen der Lernstände in den beiden Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik zwischen der vierten und siebten Jahrgangsstufe innerhalb beider Geschlechtergruppen konsistent darstellen. Es fällt aber auf, dass die mittleren Zuwächse der Mädchen die der Jungen sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik übertreffen.

Im Leseverständnis ist die Veränderung des mittleren Lernstandes der Jungen, ausgehend von einem ohnehin schon niedrigeren Leistungswert am Ende der vierten Klasse, geringer als die der Mädchen. Während sich für die Gruppe der Mädchen eine Differenz von 45,1 Skalenpunkten ergibt, beträgt der Lernfortschritt der Jungen 32,3 Skalenpunkte. Somit liegt am Ende der Jahrgangsstufe 6 der durchschnittliche Lernstand der Mädchen mit 552,0 Skalenpunkten rund eine viertel Standardabweichung über dem durchschnittlichen Lernstand der Jungen (525,4 Skalenpunkte).

Abbildung 7.2: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Geschlecht



Auch in Mathematik zeigt sich eine größere Differenz zwischen dem Ausgangswert der Jahrgangsstufe 4 und den am Ende der Jahrgangsstufe 6 ermittelten Lernstand für die Mädchen, wodurch diese den Rückstand zu den Jungen am Ende der Grundschulzeit verringern können. Die Differenz beträgt für die Mädchen 35,7 Skaleneinheiten und für die Jungen 24,4 Skaleneinheiten. Am Ende der Jahrgangsstufe 6 hat sich der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen auf 11,3 Skaleneinheiten verringert.

Tabelle 7.3: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Geschlecht

Geschlecht	KESS 4		KESS 7		Differenz	d
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)		
<b>Leseverständnis</b>						
Mädchen	506,9	(98,6)	552,0	(95,2)	45,1	0,47
Jungen	493,1	(100,9)	525,4	(96,4)	32,3	0,33
<b>Mathematik</b>						
Mädchen	487,4	(98,5)	523,1	(97,1)	35,7	0,37
Jungen	513,2	(99,8)	537,6	(98,2)	24,4	0,25

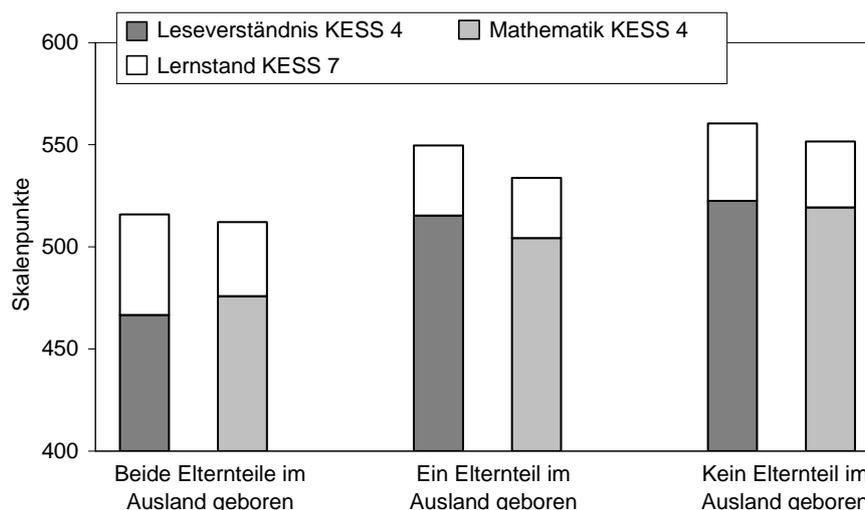
BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

## 7.2.2 Lernentwicklung und Migrationshintergrund

Ein wichtiges Merkmal, nach dem die Lernstände der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden können, ist die ‚soziokulturelle Herkunft‘. In Schulleistungsstudien wird hierzu in der Regel der familiäre Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler betrachtet.

Abbildung 7.3: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Migrationshintergrund der Eltern



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Relevanz dieses Merkmals wird durch die alarmierenden Befunde der Studien PISA 2000 und PISA 2003 deutlich: Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen in Übereinstimmung mit den

meisten an PISA teilnehmenden Staaten geringere Kompetenzwerte in den Bereichen Leseverständnis und Mathematik auf (vgl. Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004, S. 254ff.). Hierdurch werden die gerechte Verteilung individueller Entwicklungschancen sowie gleich verteilte Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe zu einem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Problem.

Zur Differenzierung der soziokulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler werden in KESS 7 drei Gruppen unterschieden: (1) Kinder, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, (2) Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil und schließlich (3) die Gruppe der Kinder, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Die so vorgenommene Unterscheidung orientiert die Erfassung des Migrationshintergrundes somit an der Herkunft der Eltern als entscheidende Bezugspersonen, welche den soziokulturellen Kontext prägen, in dem ein Schüler oder eine Schülerin aufwächst. Das Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ wird bei diesem Vorgehen auch solchen Kindern zugeschrieben, die zwar in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, von deren Eltern jedoch mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Die Lernstände der drei nach dem soziokulturellen Hintergrund gebildeten Gruppen zeigen, dass Kinder der zugewanderten Familien bzw. Kinder der ‚zweiten Generation‘ einen größeren Kompetenzabstand zu Kindern ohne jeden Migrationshintergrund erkennen lassen. Die Lernstände der Kinder, von denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, liegen nur geringfügig unterhalb der durchschnittlichen Lernstände der Kinder, deren beide Elternteile in Deutschland geboren wurden.

Die Differenzen der Populationsmittelwerte zwischen KESS 4 und KESS 7 belegen unterschiedliche Lernzuwächse in den drei Gruppen. Für das Leseverständnis ergibt sich ein Unterschied von 49,2 Skalenpunkten für die Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Für die beiden anderen Gruppen liegt diese Differenz mit 34,3 bzw. 38,0 Skalenpunkten etwas niedriger. Leicht abgeschwächt stellt sich dieser Gruppeneffekt auch in Mathematik dar. Von KESS 4 zu KESS 7 ergibt sich für die Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, ein Unterschied von 36,2 Skalenpunkten. Für die beiden anderen Gruppen liegt der Zugewinn bei 29,5 bzw. 32,3 Skalenpunkten. Insgesamt ist für die Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen ein ‚kompensatorischer Effekt‘ als Bilanz der Beobachtungsstufe bzw. Jahrgangsstufen 5 und 6 festzustellen. Dieser reicht allerdings nicht aus, um zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund aufschließen zu können.

Tabelle 7.4: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Migrationshintergrund der Eltern

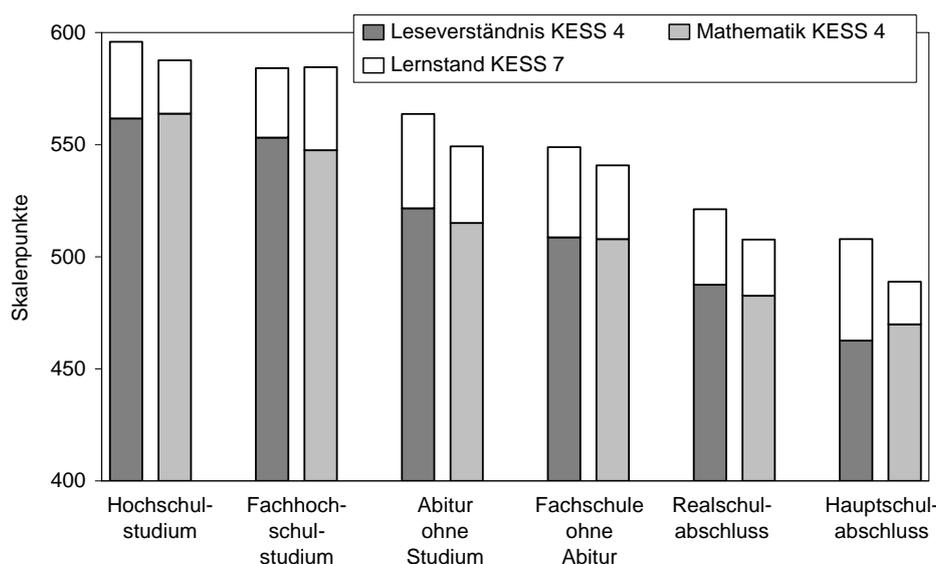
Migrationshintergrund	KESS 4		KESS 7		Differenz	d
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)		
<b>Leseverständnis</b>						
Beide Elternteile im Ausland geboren	466,6	(96,7)	515,9	(96,2)	49,2	0,51
Ein Elternteil im Ausland geboren	515,3	(94,1)	549,6	(96,7)	34,3	0,36
Kein Elternteil im Ausland geboren	522,5	(93,6)	560,4	(90,9)	38,0	0,41
<b>Mathematik</b>						
Beide Elternteile im Ausland geboren	475,9	(89,8)	512,1	(92,8)	36,2	0,40
Ein Elternteil im Ausland geboren	504,3	(103,4)	533,8	(96,4)	29,5	0,30
Kein Elternteil im Ausland geboren	519,3	(99,2)	551,6	(96,2)	32,3	0,33

### 7.2.3 Lernentwicklung und Bildungsabschluss der Eltern

In großflächig angelegten Bildungsstudien wie PISA wird der elterliche Bildungsabschluss als wichtiger Indikator für das so genannte ‚kulturelle Kapital‘ der Schülerfamilien betrachtet (vgl. Baumert & Maaz, 2006). Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals werden in diesem Zusammenhang Ressourcen bezeichnet, die als Grundlage für die Teilhabe an der bürgerlichen Kultur betrachtet werden können. Für wissenschaftliche Analysen lässt sich kulturelles Kapital unter anderem über den Besitz von Bildungszertifikaten erfassen. Institutionalisierte Bildungsabschlüsse eröffnen Zugänge zu unterschiedlich prestige- und einkommensträchtigen Berufen.

Um den Einfluss des kulturellen Kapitals auf die Entwicklung von Lernleistungen zu untersuchen, lassen sich die im Rahmen von KESS 7 erhobenen Lernstände nach Bildungsabschlüssen im Elternhaus differenziert darstellen. Vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen im Rahmen größerer Schulleistungsuntersuchungen ist auch in dieser Studie erwartungsgemäß ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsabschluss und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen (vgl. Abb. 7.4).

Abbildung 7.4: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach höchstem Schulabschluss der Eltern



Sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik werden die im Durchschnitt höchsten Leistungen von Schülerinnen und Schülern erreicht, von denen mindestens ein Elternteil das Abitur erworben hat. Diese Gruppe zeigt einen deutlichen Leistungsvorsprung zu den Schülerinnen und Schülern aus Familien, in denen kein Elternteil das Abitur erreicht hat. Ist als höchster Bildungsabschluss der Bezugsperson ein Realschulabschluss oder ein Hauptschulabschluss angegeben, so liegt die durchschnittliche Leistung in beiden Kompetenzdomänen deutlich unterhalb des Gesamtmittelwertes. In Übereinstimmung mit den bisher berichteten Befunden zeigt sich erneut, dass überwiegend diejenigen Schülerinnen und Schüler die höchste Differenz zwischen dem Lernstand am Ende der 4. Jahrgangsstufe und am Ende der 6. Jahrgangsstufe aufweisen, die sich am Ende der Grundschulzeit auf einem insgesamt niedrigeren durchschnittlichen Lernstand befanden. Lediglich die Schülergruppe, deren Eltern über einen Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss verfügen, verzeichnet den

geringsten Leistungszuwachs in Mathematik. Beim Leseverständnis hingegen erzielt eben diese Gruppe den höchsten Leistungszuwachs. Offenbar greifen hier die an Hamburger Schulen eingerichteten Sprach- und Lesefördermaßnahmen.

Tabelle 7.5: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach höchstem Schulabschluss der Eltern

Höchster Bildungsabschluss in der Familie	KESS 4		KESS 7		Differenz	d
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)		
<b>Leseverständnis</b>						
Hochschulstudium	561,7	(90,6)	595,9	(89,0)	34,2	0,38
Fachhochschulstudium	553,2	(95,1)	584,1	(90,4)	30,9	0,33
Abitur ohne Studium	521,6	(91,2)	563,7	(92,8)	42,1	0,46
Fachschule ohne Abitur	508,7	(99,4)	548,9	(96,1)	40,2	0,41
Realschule	487,5	(95,0)	521,2	(91,7)	33,7	0,36
Hauptschule	462,6	(93,9)	507,9	(92,8)	45,3	0,49
<b>Mathematik</b>						
Hochschulstudium	563,8	(96,5)	587,7	(92,3)	23,8	0,25
Fachhochschulstudium	547,6	(97,9)	584,6	(95,9)	37,0	0,38
Abitur ohne Studium	515,1	(93,1)	549,2	(96,0)	34,2	0,36
Fachschule ohne Abitur	507,9	(97,4)	540,8	(93,0)	32,9	0,35
Realschule	482,6	(94,4)	507,7	(92,0)	25,1	0,27
Hauptschule	469,9	(94,2)	488,9	(92,5)	19,0	0,20

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

#### 7.2.4 Lernentwicklung und soziale Lage

Der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wird deutlich von den Einkommensverhältnissen der Familien, in denen sie aufwachsen, beeinflusst. Der Einfluss der sozialen Herkunft ist plausibel: Gut situierte Familien können in der Regel günstigere Lebens- und Lernbedingungen für ihre Kinder schaffen als Familien, die finanziell schlechter gestellt sind.

In der Bildungsforschung ist es üblich, die Einkommensverhältnisse der Familien ebenso wie weitere Aspekte ihrer sozioökonomischen Stellung in erster Linie auf der Basis von Angaben zur Berufsausübung der Eltern zu bestimmen. Wie schon in der Untersuchung KESS 4 wurden auch in KESS 7 Daten erhoben, anhand derer sich der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage des so genannten EGP-Modells (vgl. Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979) beschreiben lässt. Hierzu werden die Berufe der Bezugspersonen im Haushalt nach verschiedenen Aspekten klassifiziert: (1) Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), (2) Stellung im Beruf (selbständig, abhängig beschäftigt), (3) Weisungsbefugnisse (keine, geringe, große) und (4) zur Berufsausübung erforderliche Qualifikationen (keine, niedrige, hohe).

Die EGP-Klassifikation erlaubt im Unterschied zu alternativen Maßen eine recht anschauliche Beschreibung konkreter Personengruppen (vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann et al., 2001, S. 38f.). Dabei ist zu beachten, dass die über den EGP-Ansatz gebildeten Erwerbsklassen keinesfalls im Sinne einer hierarchischen Ordnung zu verstehen sind, sondern einer in erster Linie inhaltlichen Beschreibung von Berufsgruppen dienen.

Tabelle 7.6: Beschreibung der Dienstklassen (EGP) nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero

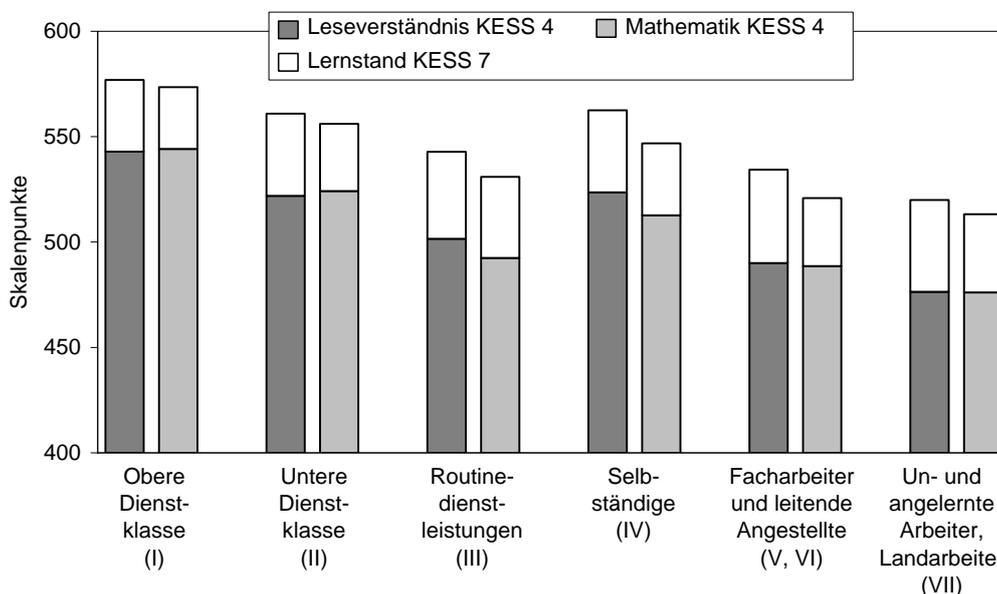
Dienstklasse	Bezeichnung und Beispiele
I	<i>Obere Dienstklasse:</i> Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer.
II	<i>Untere Dienstklasse:</i> Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semi-professionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.
IIIa-b	<i>Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung:</i> Hierzu zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten.
IVa-c	<i>Selbständige (...) und selbständige Landwirte:</i> Zu dieser Klasse zählen alle Selbständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben.
V, VI	<i>Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen:</i> Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich und abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit.
VIIa-b	<i>Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter:</i> Dieser Klasse zugeordnet werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, ferner alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

Trägt man die mittleren Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach den EGP-Klassen als Indikatoren für die soziale Lage der Schülerfamilien ab, so zeigen sich sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik deutliche Unterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft. Dies gilt gleichermaßen für die Erhebungen KESS 4 und KESS 7. Tabelle 7.7 gibt die mittleren Lernstände aus den Untersuchungen KESS 4 und KESS 7 für die Bereiche Leseverständnis und Mathematik getrennt nach dem EGP-Status der im Haushalt lebenden Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler wieder.

Die Veränderungen zwischen beiden Erhebungszeitpunkten deuten auf unterschiedliche Lernentwicklungen hin. Wiederum zeigt sich, dass sich die leistungsstärksten Schülergruppen im Vergleich zu den schwächeren Gruppen tendenziell weniger verbessern konnten. So liegen die in KESS 7 ermittelten Veränderungswerte für die leistungsstärkste Gruppe, also für Kinder, deren familiäre Bezugsperson der oberen Dienstklasse (EGP I) angehört, mit 34,0 bzw. 29,3 Skalenpunkten sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik unter den Differenzwerten der Kinder aus Familien anderer EGP-Klassen, die höhere Lernzuwächse erreichen.

Die Daten der Untersuchung KESS 7 belegen erneut den mittlerweile vielfach empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrem Kompetenzerwerb. Auch die Hamburger Schülerinnen und Schüler, die an der Untersuchung KESS 7 teilgenommen haben, bilden dabei keine Ausnahme.

Abbildung 7.5: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach EGP-Status der familiären Bezugsperson



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Tabelle 7.7: Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach EGP-Status der familiären Bezugsperson

Soziale Lage (EGP)	KESS 4		KESS 7		Differenz	d
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)		
<b>Leseverständnis</b>						
Obere Dienstklasse (I)	542,9	(90,6)	576,9	(89,0)	34,0	0.38
Untere Dienstklasse (II)	521,9	(95,1)	560,9	(90,4)	39,0	0.42
Routinedienstleistung (III)	501,6	(91,2)	542,9	(92,8)	41,3	0.45
Selbständige (IV)	523,6	(99,4)	562,5	(96,1)	39,0	0.40
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	490,0	(95,0)	534,3	(91,7)	44,3	0.47
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	476,4	(93,9)	520,0	(92,8)	43,6	0.47
<b>Mathematik</b>						
Obere Dienstklasse (I)	544,2	(96,5)	573,5	(92,3)	29,3	0.31
Untere Dienstklasse (II)	524,2	(97,9)	556,0	(95,9)	31,9	0.33
Routinedienstleistung (III)	492,5	(93,1)	530,9	(96,0)	38,4	0.41
Selbständige (IV)	512,7	(97,4)	546,9	(93,0)	34,1	0.36
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	488,6	(94,4)	520,9	(92,0)	32,3	0.35
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	476,1	(94,2)	513,2	(92,5)	37,1	0.40

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

### 7.3 Schulformübergänge in den Jahrgangsstufen 4 bis 7

Schulformentscheidungen werden im Wesentlichen am Ende der vierten Jahrgangsstufe getroffen. Schulformwechsel finden aber auch in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 statt. Tabelle 7.8 zeigt den Zusammenhang zwischen der Übergangsempfehlung, die die Kinder in der vierten Klasse von ihren

Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern erhalten haben, und der tatsächlich in der fünften Jahrgangsstufe besuchten Schulform.

Tabelle 7.8: Zusammenhang zwischen der Schullaufbahnpflichtempfehlung am Ende der Jahrgangsstufe 4 und dem Schulbesuch in der Jahrgangsstufe 5

Besuchte Schulform in der 5. Jahrgangsstufe	Übergangsempfehlung für Haupt- / Real- / Gesamtschule			Übergangsempfehlung für Gymnasium / Gesamtschule			Gesamt	
	Anzahl	Spaltenprozent	Zeilenprozent	Anzahl	Spaltenprozent	Zeilenprozent	Anzahl	Spaltenprozent
Haupt- und Realschule	2.632	39,3	97,8	58	1,4	2,2	2.690	24,6
Kooperative Gesamtschule	264	3,9	86,8	40	0,9	13,2	304	2,8
Integrierte Gesamtschule	2.794	41,7	90,1	306	7,2	9,9	3.100	28,4
Gymnasium	1.004	15,0	20,8	3.833	90,5	79,2	4.837	44,3
Gesamt	6.694	100,0	61,2	4.237	100,0	38,8	10.931	100,0

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Mehr als 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten haben, wechseln nach der Grundschule tatsächlich auf diese Schulform, während sich 7,2 Prozent der Schülerfamilien für den Übergang auf eine integrierte Gesamtschule entscheiden. Der Anteil der gymnasialempfohlenen Kinder, die in der fünften Klasse eine Haupt- und Realschule besuchen, ist mit 1,4 Prozent sehr gering. Von den ehemaligen Viertklässlerinnen und Viertklässlern, die eine Empfehlung für die Haupt- und Realschule erhalten haben, besuchen in der fünften Jahrgangsstufe jeweils etwa 40 Prozent eine Haupt- und Realschule bzw. eine integrierte Gesamtschule. 15 Prozent der Kinder ohne Gymnasialempfehlung wechseln in Hamburg dennoch auf das Gymnasium.<sup>30</sup>

Tabelle 7.9: Schulformwechsel beim Übergang von der fünften in die sechste Jahrgangsstufe

Besuchte Schulform in der 6. Jahrgangsstufe	Besuchte Schulform in der 5. Jahrgangsstufe (in %)									
	Haupt- und Realschule		Kooperative Gesamtschule		Integrierte Gesamtschule		Gymnasium		Gesamt	
Haupt- und Realschule	3.382	(98,5)	27	(7,3)	23	(0,6)	160	(2,7)	3.592	(26,6)
Kooperative Gesamtschule	1	(0,0)	344	(92,5)	0	(0,0)	3	(0,1)	348	(2,6)
Integrierte Gesamtschule	39	(1,1)	1	(0,3)	3.698	(99,1)	124	(2,1)	3.862	(28,6)
Gymnasium	11	(0,3)	0	(0,0)	11	(0,3)	5.663	(95,2)	5.685	(44,2)

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

30 Die Werte für die kooperativen Gesamtschulen wurden in dieser und den folgenden Tabellen aus Gründen der Vollständigkeit aufgenommen. Da diese Schulform insgesamt von weniger als 3 Prozent der Hamburger Schülerinnen und Schüler besucht wird, wird darauf im Weiteren nicht näher eingegangen werden.

Diese unterschiedlichen Übergangsquoten haben auch Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft in den unterschiedlichen Schulformen. So haben 97,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Realschulen auch eine Empfehlung für diese Schulform, während an Gymnasien lediglich 79,2 Prozent der Kinder über eine entsprechende Empfehlung verfügen. Die Schülerschaft an den integrierten Gesamtschulen besteht zu rund 90 Prozent aus Kindern mit Haupt- und Realschulempfehlung und zu etwa einem Zehntel aus Kindern mit Gymnasialempfehlung. In den beiden folgenden Tabellen sind die Schulformwechsel beim Übergang von der fünften in die sechste (vgl. Tab. 7.9) und von der sechsten in die siebte Jahrgangsstufe (vgl. Tab. 7.10) dargestellt.

Beim Wechsel von der fünften in die sechste Jahrgangsstufe können die Integrierten Gesamtschulen mehr als 99 Prozent ihrer Schülerschaft halten. Auch von den Haupt- und Realschulen gehen nur etwa 1,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, wobei die meisten dieser Kinder auf eine integrierte Gesamtschule wechseln. Die Gymnasien verlieren immerhin 4,8 Prozent ihrer Schülerschaft, und zwar zu etwa gleichen Teilen an die Haupt- und Realschulen und an die integrierten Gesamtschulen.

Auch zum Ende der Beobachtungsstufe bzw. nach der sechsten Klasse verlässt nur etwa ein Prozent der Schülerinnen und Schüler an den integrierten Gesamtschulen diese Schulform. 5,6 Prozent der Kinder, die in der sechsten Jahrgangsstufe ein Gymnasium besucht haben, wechseln zu etwa gleichen Teilen auf eine Realschule bzw. auf eine integrierte Gesamtschule.

Tabelle 7.10: Schulformwechsel beim Übergang von der sechsten in die siebte Jahrgangsstufe

Besuchte Schulform in der 7. Jahrgangsstufe	Besuchte Schulform 6. Jahrgangsstufe (in %)				
	Haupt- und Realschule	Kooperative Gesamtschule	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
Integrierte Haupt- und Realschule	544 (14,7)	1 (0,3)	8 (0,2)	18 (0,3)	571 (4,2)
Hauptschule	1.365 (36,8)	0 (0,0)	11 (0,3)	16 (0,3)	1.392 (10,1)
Realschule	1.457 (39,3)	2 (0,6)	9 (0,2)	132 (2,3)	1.600 (11,7)
6-stufiges Gymnasium	144 (3,9)	1 (0,3)	5 (0,1)	8 (0,1)	158 (1,2)
Kooperative Gesamtschule	28 (0,8)	343 (98,3)	5 (0,1)	13 (0,2)	389 (2,8)
Integrierte Gesamtschule	71 (1,9)	2 (0,6)	3.885 (98,9)	137 (2,4)	4.095 (29,8)
Gymnasium	102 (2,7)	0 (0,0)	5 (0,1)	5.420 (94,4)	5.527 (40,2)

An den Hamburger Haupt- und Realschulen steht am Ende der Beobachtungsstufe eine reguläre Bildungsgangentscheidung an: Ausgehend von den Schulnoten in der sechsten Jahrgangsstufe erhalten die Kinder von ihren Lehrerinnen und Lehrern eine Empfehlung für die Hauptschule, die Realschule<sup>31</sup> oder das sechsstufige Gymnasium<sup>32</sup>. Anders als beim Grundschulübergang ist hier der Be-

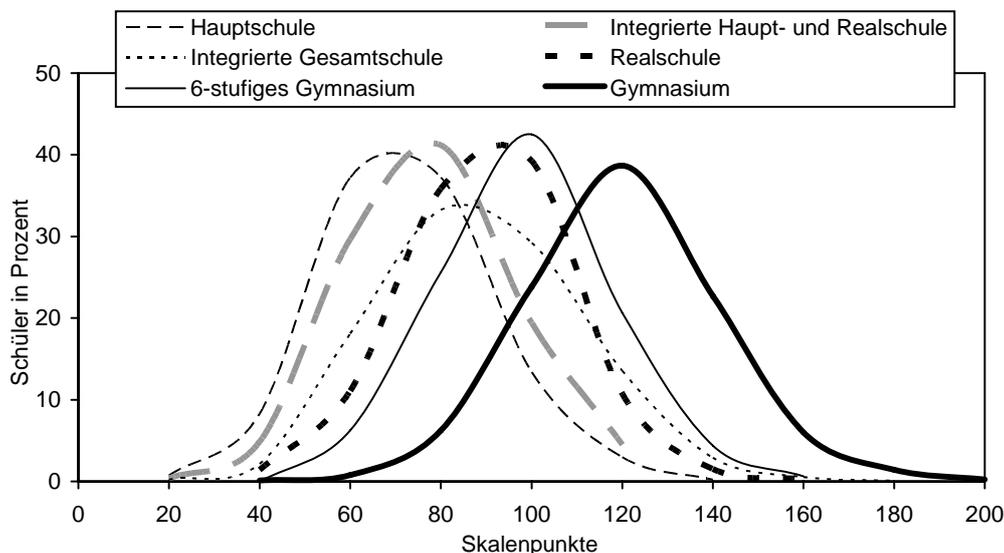
31 Einige Haupt- und Realschulen werden in Hamburg auch nach der Beobachtungsstufe integriert geführt. Hier findet somit keine Entscheidung zwischen Hauptschule und Realschule statt.

32 Beim sechsstufigen Gymnasium handelt es sich um eine weitere Besonderheit des Hamburger Schulsystems. Kinder, die in der Beobachtungsstufe eine Haupt- und Realschule besucht haben, können an dieser Schulform ihr Abitur machen – und zwar in derselben Zeit, in der sie dies hätten schaffen können, wenn sie nach der Grundschule direkt auf ein Gymnasium gewechselt wären.

schluss der Zeugnis-Konferenz bindend. Von den Schülerinnen und Schülern, die in der sechsten Jahrgangsstufe eine Haupt- und Realschule besucht haben, wechseln 36,8 Prozent auf eine Hauptschule und 39,3 Prozent auf eine Realschule. 144 Kinder (3,9 Prozent) wechseln auf ein sechsstufiges Gymnasium und 102 (2,7 Prozent) auf ein achtstufiges Gymnasium.

Die Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer schulischen Kompetenzen deutlich voneinander. Abbildung 7.6 zeigt die kombinierte Lese- und Mathematikkompetenz<sup>33</sup>, differenziert nach besuchter Schulform in der siebten Jahrgangsstufe. Erwartungskonform verfügen die Kinder an Hauptschulen über die geringste Lese- und Mathematikkompetenz. Etwas höhere Werte verzeichnen die Schülerinnen und Schüler an den integrierten Haupt- und Realschulen. Die Schülerschaften an integrierten Gesamtschulen und Realschulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer mittleren Lese- und Mathematikkompetenz nicht signifikant voneinander, allerdings ist die Streuung der Testwerte an den Gesamtschulen etwas größer. Die mittleren Kompetenzen an den sechsstufigen Gymnasien unterscheiden sich nicht signifikant vom Mittelwert der Gesamtpopulation, wohingegen die Kinder an den (achtstufigen) Gymnasien über einen deutlichen Leistungsvorsprung in der Lese- und Mathematikkompetenz verfügen. Auch wenn die einzelnen Kurven deutlich versetzt sind, gibt es große Bereiche, in denen sich die Leistungskurven überlappen. So verfügen die Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungsquartil an Hauptschulen im Lesen und in Mathematik über ähnliche Kompetenzen wie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im unteren Leistungsquartil.

Abbildung 7.6: Kombinierte Lese- und Mathematikkompetenz differenziert nach besuchter Schulform zu Beginn der Jahrgangsstufe 7



Im Folgenden soll die Entscheidung, vom Gymnasium auf eine andere Schulform zu wechseln, etwas näher untersucht werden. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach der prognostischen Validität der Übergangsempfehlung der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer am Ende der Jahrgangsstufe 4. In Tabelle 7.11 ist für die Schülerinnen und Schüler, die in der fünften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besucht haben, getrennt für die beiden möglichen Übergangsempfehlungen dargestellt, welche Schulform diese Kinder in der siebten Jahrgangsstufe besucht haben.

33 In Anlehnung an Lehmann, Gänsfuß und Peek (1999) wurde hier eine kombinierte Lese- und Mathematikleistung durch den Mittelwert der Raschscores gebildet.

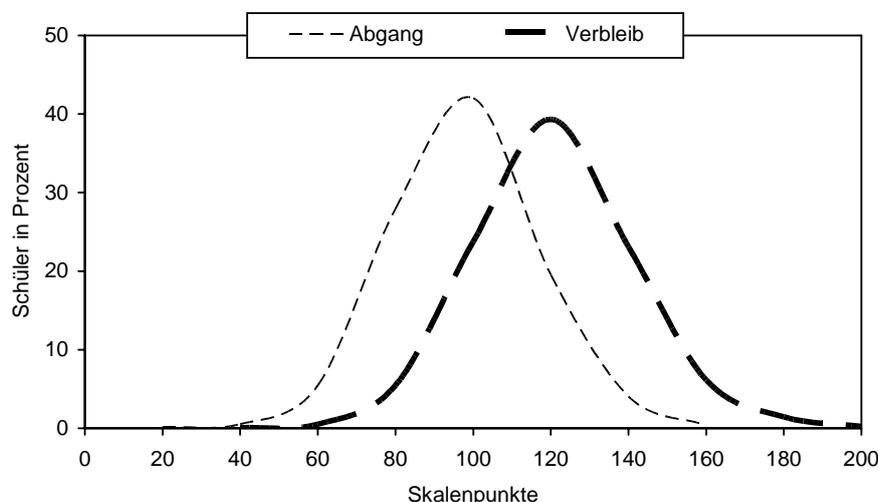
Die Grundschulempfehlung erweist sich als relativ unproblematisch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I das Gymnasium verlassen (4,2 Prozent der Gymnasialempfohlenen), während dieser Anteil bei den Kindern mit Haupt- und Realschulempfehlung bei 29,5 Prozent liegt. Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch, dass 70,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule trotz fehlender Empfehlung auf ein Gymnasium gewechselt sind, zumindest bis zum Ende der Beobachtungsstufe auf dieser Schulform erfolgreich waren und somit die prognostizierte Entwicklung übertreffen.

Tabelle 7.11: Besuchte Schulform in der siebten Jahrgangsstufe für Schülerinnen und Schüler, die in der fünften Klasse ein Gymnasium besucht haben, differenziert nach der Übergangsempfehlung

Besuchte Schulform in der 7. Jahrgangsstufe	Gymnasialübergang mit Haupt- / Realschulempfehlung (in %)		Gymnasialübergang mit Gymnasialempfehlung (in %)		Gesamt (in %)	
Integrierte Haupt- und Realschule	14	(1,4)	10	(0,3)	24	(0,5)
Hauptschule	24	(2,4)	7	(0,2)	31	(0,6)
Realschule	107	(10,7)	67	(1,7)	174	(3,6)
6-stufiges Gymnasium	3	(0,3)	3	(0,1)	6	(0,1)
Kooperative Gesamtschule	3	(0,3)	8	(0,2)	11	(0,2)
Integrierte Gesamtschule	145	(14,4)	65	(1,7)	210	(4,3)
Gymnasium	708	(70,5)	3.673	(95,8)	4.381	(90,6)

Abbildung 7.7 zeigt die Lese- und Mathematikkompetenz zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe getrennt für Kinder, die von der fünften bis zur siebten Jahrgangsstufe ein Gymnasium besucht haben und Kinder, die zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 7 vom Gymnasium abgegangen sind.

Abbildung 7.7: Kombinierte Lese- und Mathematikkompetenz differenziert nach Abgang vom bzw. Verbleib am Gymnasium



Die mittlere Kompetenz der Abgänger liegt mit 97 Punkten deutlich unterhalb der mittleren Kompetenz der erfolgreichen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (121 Punkte). Allerdings zeichnet sich auch hier ein großer Überlappungsbereich ab. Insgesamt scheint die Test-Leistung nur bedingt als Indikator für das Verlassen des Gymnasiums tauglich zu sein. Eine wichtigere Rolle spielt hingegen die Notenvergabe in Jahrgangsstufe 6.

Tabelle 7.12: Zusammenhang zwischen der Durchschnittsnote (Deutsch, Mathematik und Englisch) in der sechsten Jahrgangsstufe am Gymnasium und der besuchten Schulform in der siebten Jahrgangsstufe

Durchschnittsnote (Deutsch, Mathematik, Englisch) in der sechsten Jahrgangsstufe (in %)	Verbleib auf dem Gymnasium (in %)	Wechsel zur Hauptschule, Realschule oder Integrierten Haupt- und Realschule (in %)	Wechsel zur Integrierten Gesamtschule (in %)
1 (sehr gut)	198 (100)	0 (0,0)	0 (0,0)
2 (gut)	1.459 (99,5)	2 (0,1)	5 (0,3)
3 (befriedigend)	2.531 (99,0)	12 (0,5)	14 (0,5)
4 (ausreichend)	1.084 (84,3)	120 (9,3)	82 (6,4)
5 (mangelhaft)	29 (40,3)	23 (31,9)	20 (27,8)
Gesamt	5.301 (95,0)	157 (2,8)	121 (2,2)

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Wie Tabelle 7.12 zeigt, stellen die Schulnoten ein sehr wichtiges Entscheidungskriterium für den Abgang vom Gymnasium dar. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die am Ende der sechsten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eine Durchschnittsnote von mindestens 3 erhalten, verbleiben in mehr als 99 Prozent der Fälle auf dem Gymnasium. Bei den Kindern mit der Durchschnittsnote 4 liegt dieser Anteil bei 84,3 Prozent und bei der Durchschnittsnote 5 verlassen 59,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler das Gymnasium.<sup>34</sup>

Tabelle 7.13: Entscheidung für den Abgang vom bzw. dem Verbleib am Gymnasium differenziert nach EGP-Status der Bezugsperson im Haushalt

Soziale Lage (EGP)	Abgang vom Gymnasium (in %)	Verbleib auf dem Gymnasium (in %)
Obere Dienstklasse (I)	50 (3,7)	1.298 (96,3)
Untere Dienstklasse (II)	64 (7,8)	760 (92,2)
Routinedienstleistungen (III)	32 (13,7)	201 (86,3)
Selbständige (IV)	22 (5,7)	361 (94,3)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	69 (14,3)	412 (85,7)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	46 (15,7)	247 (84,3)
Gesamt	283 (7,9)	3.279 (92,1)

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

<sup>34</sup> Der Verbleib auf einem Gymnasium ist bei mangelhaften Leistungen in den drei Hauptfächern nur bei entsprechendem Ausgleich möglich.

Analysen zur Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit haben bereits einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und der Entscheidung, ein Gymnasium zu besuchen, aufgezeigt (vgl. Bos et al., 2004; Pietsch, 2007).

Tabelle 7.13 zeigt, differenziert für die EGP-Klassenzugehörigkeit der Bezugsperson im Haushalt, den Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die während der Beobachtungsstufe das Gymnasium verlassen haben. Besonders wenige Abbrecher gibt es in der oberen Dienstklasse und bei den Selbständigen (3,7 bzw. 5,7 Prozent). Deutlich größer ist der Anteil der Kinder, die das Gymnasium verlassen, in den Gruppen der Routinedienstleister (13,7 Prozent), der Facharbeiter und leitenden Angestellten (14,3 Prozent) und der un- und angelernten Arbeiter bzw. Landarbeiter (15,7 Prozent).

Es lässt sich also ein zweifacher Einfluss der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler auf die Schulwahl und den Verbleib in einer höheren Schulform feststellen: Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern haben zum einen eine geringere Chance, nach der Grundschule auf ein Gymnasium zu wechseln, und zum anderen ein höheres Risiko, das Gymnasium vorzeitig wieder verlassen zu müssen.

## 7.4 Differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus in der Hamburger Beobachtungsstufe?

Dass die leistungsmäßige Stratifizierung der Sekundarstufe I in Hamburg nicht erst mit der Klassenstufe 7 einsetzt, wird deutlich, wenn man die Lernstände der Schülerinnen und Schüler nach Schulformen der Klassenstufen 5 und 6 darstellt (vgl. Kap. 4 und 5 in diesem Band). Erwartungsgemäß sind deutliche Unterschiede in den mittleren Lernständen zwischen den drei Schulformen der Beobachtungsstufe zu erkennen, wobei gleichzeitig breite Überlappungsbereiche zwischen den Leistungsverteilungen der einzelnen Schulformen beobachtet werden können. Der Befund, dass sich die Leistungsverteilungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen auf individueller Ebene deutlich überschneiden, stellt dabei die Replikation eines vielfach dokumentierten Befundes dar (vgl. z. B. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat et al., 2001; Baumert et al., 1997; Helmke & Jäger, 2002; Lehmann, Peek, Gänßfuß & Husfeldt, 2002; Lehmann, Peek, Pieper & von Stritzky, 1995).

### 7.4.1 Leistungsbezogene und soziale Stratifizierung der Beobachtungsstufe

Baumert, Trautwein und Artelt (2003) betonen, dass mit der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch eine soziale Trennung im Sinne sozialer Segregation verbunden ist. Die Differenzierung unterschiedlicher Bildungsgänge in der Sekundarstufe I führt demnach nicht nur zur gewünschten leistungsmäßigen, sondern gleichzeitig zu einer sozialen Stratifizierung von Bildungseinrichtungen (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in der Regel zwischen Gymnasien einerseits und Hauptschulen andererseits.

Die Unterschiede in den Kompositionsprofilen der Schulformen deuten darauf hin, dass sich auch in der Hamburger Beobachtungsstufe schon „sozial-ökologisch weitgehend unterschiedliche Schulumwelten“ (Baumert et al., 2006, S. 98) entwickeln. Die Schulumwelten der Gymnasien heben sich auch in Hamburg deutlich von denen der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (in Hamburg sind dies die integrierten Haupt- und Realschulen sowie die kooperativen Gesamtschulen) ab.

Beispielsweise ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden, in den Haupt- und Realschulen mit 33 Prozent mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium. Auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern deren Eltern keine abgeschlossene Ausbildung haben, ist mit 32 Prozent in den Haupt- und Realschulen etwa dreimal so hoch wie in den Gymnasien (rund 10 %). Umgekehrt ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren familiäre Bezugsperson einen hohen beruflichen Status aufweist, in den Gymnasien deutlich höher als in den anderen Schulformen.

Tabelle 7.14: Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schulformen in der Jahrgangsstufe 6

	Haupt- / Realschule		Gesamtschule		Gymnasium	
	n	Prozent	n	Prozent	n	Prozent
<b>Höchster Bildungsabschluss in der Familie<sup>1</sup></b>						
Promotion	10	0,5	9	0,4	74	1,9
Hochschulabschluss	12	0,6	75	3,3	575	15,1
Fachhochschulabschluss	21	1,1	98	4,3	400	10,5
Abitur / Fachhochschulreife	121	6,3	198	8,6	453	11,9
Berufsschulabschluss / abgeschlossene Lehre	1.003	52,0	1.251	54,4	1.861	48,8
Realschulabschluss	53	2,7	51	2,2	39	1,0
Hauptschulabschluss	708	36,7	617	26,8	412	10,8
<b>EGP-Status (Bezugsperson im Haushalt)<sup>1</sup></b>						
Obere Dienstklasse (I)	166	10,3	367	18,3	1.343	38,5
Untere Dienstklasse (II)	254	15,8	366	18,3	816	23,4
Routinedienstleistung (III)	185	11,5	203	10,1	223	6,4
Selbständige (IV)	84	5,2	188	9,4	381	10,9
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	433	26,9	477	23,8	451	12,9
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	489	30,4	404	20,1	277	7,9
<b>Migrationsstatus<sup>1</sup></b>						
Beide Elternteile im Ausland geboren	612	33,0	492	22,2	583	15,7
Ein Elternteil im Ausland geboren	194	10,5	236	10,6	429	11,5
Kein Elternteil im Ausland geboren	1.050	56,6	1.488	67,1	2.712	72,8
<b>Geschlecht</b>						
Mädchen	1.711	46,1	2.117	49,5	2.982	51,9
Jungen	1.999	53,9	2.132	49,8	2.755	48,0

<sup>1</sup> Die Angaben stammen aus dem Elternfragebogen (fehlende Werte zwischen 50 und 43 %).

Schon diese deskriptiv aufgeführten Merkmale vermitteln einen Eindruck davon, wie ungleich bildungsrelevante Ressourcen in den Elternhäusern der Kinder in den unterschiedlichen Schulformen verteilt sind. Die Schulformen unterscheiden sich in der soziokulturellen Zusammensetzung ihrer Schülerschaften derart, dass von ungleichen Arbeitsbedingungen und pädagogischen Herausforderungen auszugehen ist. Die spezifischen Bedingungen können auf der Ebene der Einzelschule ungewollt zu einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung von Schulen führen, die eine differenzierte Prozess- und Ressourcensteuerung notwendig machen. Mit anderen Worten: Mit Hilfe der Kompositionsmerkmale lassen sich schulische Umwelten beschreiben, die eine Summe von Erschwernissen oder Privilegien für die pädagogische Arbeit bedeuten können. Werden spezifische Kompositionsprofile innerhalb der Schulformen charakteristisch, so lassen sich diese als „differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert & Schümer, 2001) kennzeichnen.

Die pädagogische Bedeutung derartiger Entwicklungsmilieus liegt auf der Hand: Differentielle Entwicklungsmilieus eröffnen den Schülerinnen und Schülern relativ unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Ressourcen – je nach besuchter Schulform – unterschiedliche Entwicklungschancen. Diese sind schulmilieubedingt und deuten darauf hin, dass sich zwischen den Schulformen unterschiedliche institutionelle Arbeits- und Lernbedingungen oder unterschiedliche pädagogisch-didaktische Traditionen differenziert haben. Diese institutionelle Differenzierung könnte dann dazu führen, dass die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler – zumindest eines erheblichen Teils von ihnen – ungleich verläuft, erschwert oder gar verhindert wird (vgl. Baumert et al., 2006, S. 99). Zum gesellschaftlichen Problem ungleicher individueller Bildungschancen käme dann zusätzlich ein eher bildungsgestalterisches Problem, nämlich das einer differentiellen Wirksamkeit unterschiedlicher Bildungsgänge innerhalb der Sekundarstufe I.

#### 7.4.2 Kompositionelle und institutionelle Merkmale in der Beobachtungsstufe

Für die Sekundarstufe I wurde das Phänomen der Schulformen als differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus empirisch belegt und analysiert. Es konnte gezeigt werden, dass sich „regelmäßig sowohl stabile Kompositionseffekte der Leistungszusammensetzung der Schülerschaft von Schulen als auch institutionelle Effekte einer Schulformgliederung“ belegen lassen, die in ihrer Größenordnung substantiell sind (ebd., S. 111). Dieser Befund fußt zum einen auf der Datenbasis, die im Rahmen der PISA-2000-Erhebung am Ende der Sekundarstufe I generiert wurde (vgl. Baumert et al., 2003), zum anderen auf Analysen, die im Rahmen der BIJU-Studie durchgeführt wurden, die die Leistungsentwicklung im Jugendalter vom 7. bis zum 10. Schuljahr abbildet (vgl. Baumert et al., 2003; Köller & Baumert, 2001, 2002).

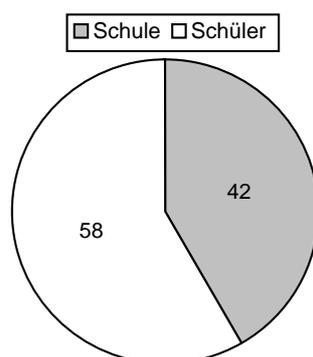
Im Rahmen von KESS 7 kann nun eine jüngere Schülerpopulation am Ende der Jahrgangsstufe 6 betrachtet werden. Die im Folgenden dargestellten Befunde sind dabei in zweifacher Hinsicht von Interesse: Zum einen fehlen bislang Daten darüber, wann bzw. wie früh sich institutionelle Effekte des gegliederten Systems manifestieren, zum anderen würde der Nachweis institutioneller Effekte auf Schwierigkeiten in der Umsetzung des pädagogischen Konzeptes der Beobachtungsstufe hinweisen. Zu einem Zeitpunkt, zu dem die individuellen Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler explizit noch nicht durch eine institutionelle Trennung präformiert, sondern Übergangentscheidungen offen und korrigierbar gehalten werden sollen, wäre der Nachweis einer differentiellen Wirksamkeit der unterschiedlichen Bildungsgänge, unabhängig von individuellen Faktoren, letztlich Ausdruck einer nicht intendierten institutionellen Verstärkung ungleicher Bildungschancen.

Die empirische Untersuchung der Bedeutung von Kompositionsmerkmalen und institutionellen Merkmalen für den Kompetenzerwerb erfordert bei der Datenauswertung ein mehrbenenanalytisches Vorgehen. Für die Analysen wurde ein Modell auf zwei Ebenen gewählt, das auf den im Rahmen der PISA-2000-Studie durchgeführten Analysen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Schümer, 2004) aufbaut und zur Vorhersage der Mathematikleistung am Ende der Beobachtungsstufe spezifiziert wurde.

In einem ersten Schritt wurde geprüft, wie viel Varianz der Mathematikleistung zwischen Individual- und Schulebene erklärt wird, d. h. wie viel Varianz durch individuelle Unterschiede der Schülerinnen und Schüler bzw. durch die Schulzugehörigkeit erklärt wird (vgl. Abb. 7.8). Diese Analyse bestätigt zunächst den methodischen Ansatz: Immerhin 42 Prozent der Varianz liegt zwischen den Schulen und kann nicht auf individuelle Effekte zurückgeführt werden.

Den Erkenntnisstand über die korrekte Spezifikation entsprechender statistischer Modelle fassen Baumert, Stanat und Watermann (2006) zusammen. Demnach lässt sich eine realistische Schätzung schulischer Kompositionseffekte nur auf der Grundlage eines korrekt spezifizierten Individualmodells sowie der Berücksichtigung notwendiger Merkmale auf Schulebene vornehmen. In Bezug auf die Untersuchung von Leistungsergebnissen ist es insbesondere notwendig die differentielle Eingangsselektivität zu kontrollieren. Im Unterschied zu querschnittlich angelegten Leistungsstudien bietet KESS als Längsschnittstudie die Möglichkeit, die differentielle Eingangsselektivität nicht nur über die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler approximativ, sondern auch über deren Vorwissen in der Klassenstufe 4 zu berücksichtigen.

Abbildung 7.8: Varianzzerlegung der Mathematikleistung (Individual- und Schulebene)



Auf der Individualebene des Modells wurden vier Variablen berücksichtigt. Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden über Teile des Kognitiven Fähigkeitstests (vgl. Heller & Perleth, 2000), das Vorwissen über den Leistungsstand am Ende der Klassenstufe 4 (Testleistung in KESS 4) erhoben. Die soziale Lage des Elternhauses wurde über das Standardmaß des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) erfasst (Ganzeboom & Treiman, 1996) und zusätzlich die nationale Herkunft der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Hierzu wurde die Information aufgenommen, ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Auf der Schulebene wurden die Zusammensetzung der Schülerschaft über die mittlere soziale Lage und das mittlere Vorwissen der Schülerinnen und Schüler kontrolliert. Zusätzlich wurde die Schulformzugehörigkeit im gegliederten Schulsystem als Merkmal der Schule berücksichtigt: Die Referenzkategorien bildeten dabei die Haupt- und Realschulen; die Gesamtschulen sowie die Gymnasien wurden jeweils als Einzelvariablen aufgenommen.

Für die Auswertung wurde ein mithilfe des Verfahrens der multiplen Imputation generierter vollständiger Datensatz verwendet. Fehlende Werte wurden dabei geschätzt (vgl. Schafer, 1997). Außerdem wurden bei den Analysen nur Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, von denen Leistungswerte zu beiden Messzeitpunkten vorlagen. Tabelle 7.15 zeigt die Ergebnisse verschiedener Modellrechnungen für die Vorhersage der Mathematikleistung am Ende der Beobachtungsstufe.

Die Modelle 1 und 2 in der Tabelle 7.15 knüpfen direkt an die von publizierten Analysen der Daten aus PISA 2000 an, mit denen erstmals für das deutsche Schulsystem das Thema der selektionsbedingten Lernmilieus aufgegriffen und bearbeitet wurde. Modell 1 dient dazu, im Vergleich mit Modell 2 die Folgen einer Fehlspezifikation sowie fehlerhafter Modellannahmen zu verdeutlichen. Beide Modelle berücksichtigen die kognitiven Grundfähigkeiten als vergleichsweise validen Indika-

tor für das individuelle Vorwissen sowie die soziale Herkunft auf der Individualebene. Als aggregierte Kompositionsmerkmale werden sowohl die soziale als auch die fähigkeitsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft aufgenommen. Um der leistungsbezogenen Stratifizierung des Schulsystems gerecht zu werden, wurde in Modell 2 zusätzlich die Schulform als institutionelles Merkmal aufgenommen. Wird die Schulform im gegliederten System nicht berücksichtigt, so führt dies zu einer systematischen Überschätzung der Bedeutung der Kompositionsmerkmale für den Kompetenzerwerb (siehe Modell 1).

Tabelle 7.15: Vorhersage der Mathematikleistung durch institutionelle Merkmale unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten, der Vorleistung und der familiären Lebensbedingungen auf Individualebene

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Mittelwert	100,9	94,0	95,9	94,8
<i>Individualebene</i>				
Sozialschicht (HISEI) <sup>1</sup>	2,5	2,5	1,5	1,5
Kognitive Grundfähigkeit <sup>1</sup>	10,1	10,1	6,8	6,9
Vorwissen <sup>1</sup>			12,1	11,6
Migrationsstatus <sup>2</sup>				-1,0
Geschlecht <sup>3</sup>				4,0
R <sup>2</sup> innerhalb der Schulen	18,3 %	18,3 %	35,6 %	36,4 %
<i>Schulebene</i>				
Mittlere Sozialschicht (HISEI)	13,3	9,8	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mittlere kognitive Grundfähigkeit	13,1	<i>ns</i>		
Mittleres Vorwissen			4,4	4,7
Prozentualer Migrantenanteil				<i>ns</i>
<i>Schulform<sup>4</sup></i>				
Gesamtschule		<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Gymnasium		15,9	10,9	10,8
R <sup>2</sup> zwischen den Schulen	90,9 %	95,0 %	96,6 %	95,6 %

<sup>1</sup> Prädiktoren auf Individualebene z-standardisiert.

<sup>2</sup> Referenzkategorie: kein Elternteil im Ausland geboren.

<sup>3</sup> Referenzkategorie: Mädchen.

<sup>4</sup> Referenzkategorie: Haupt- und Realschulen.

Für die Schülerinnen und Schüler der KESS-7-Studie lässt sich analog zu PISA 2000 auf der Individualebene die Bedeutung der kognitiven Grundfähigkeit einerseits und der sozialen Herkunft andererseits feststellen. Der Einfluss der kognitiven Grundfähigkeiten auf die hier vorhergesagte Mathematikleistung übertrifft auf der individuellen Ebene, d. h. auf Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler, den Einfluss des sozialen Hintergrundes bei weitem. Beide Merkmale weisen allerdings in aggregierter Form als Kompositionsmerkmale der Schulebene einen vergleichbar hohen Zusammenhang mit der Mathematikkompetenz auf, wobei der fähigkeitsbezogene Kompositionseffekt in Modell 1 den der sozialen Zusammensetzung zwar übertrifft, jedoch nicht in der von Baumert und Schümer (2001) für PISA aufgedeckten Größenordnung.

Zur Einschätzung der Bedeutung der unterschiedlichen Schulformen für die Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler wird in Modell 2 die Schulform als institutionelles Merkmal berücksichtigt. Auf diese Weise lässt sich ein bedeutsamer institutioneller Effekt für das Gymnasium nachweisen. Zwar unterscheiden sich die Haupt- und Realschulen und die Gesamtschulen in ihrer institutionellen Wirksamkeit kaum, das Gymnasium hebt sich jedoch von beiden Schulformen deutlich ab.

Dieser Befund an sich, insbesondere auch die Größe des Effekts, müssen überraschen. Bei Kontrolle der anderen einbezogenen Merkmale auf Individual- und Schulebene erreicht ein ‚statistisch gleiches‘ Kind, d. h. ein Kind mit vergleichbarer sozialer Herkunft und mit vergleichbaren kognitiven Grundfähigkeiten, am Ende der Beobachtungsstufe im Fach Mathematik einen bedeutsamen Leistungsvorsprung, wenn es das Gymnasium und nicht eine der anderen Schulformen besucht. Dieser Vorsprung ist das Resultat der institutionell getrennten Beschulung der Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von nicht mehr als zwei Schuljahren (Klassenstufe 5 und 6).

Ergänzend zu den Analysen der PISA-2000-Daten bietet die KESS-Studie als Längsschnittuntersuchung die Möglichkeit, neben den kognitiven Grundfähigkeiten als Indikator für das Vorwissen auch ein direktes Leistungsmaß, nämlich die Fachleistung am Ende der Jahrgangsstufe 4 zu berücksichtigen. Modell 3 zeigt, dass bei einer zusätzlichen Kontrolle des Vorwissens im Fach der institutionelle Effekt des Gymnasiums zwar geringer wird, jedoch mit etwas mehr als einer Drittel Standardabweichung noch immer deutlich ausfällt. Die Haupt- und Realschulen und die Gesamtschulen unterscheiden sich in ihrer institutionellen Wirksamkeit hingegen nicht voneinander. Bemerkenswert ist, dass der Effekt des sozialen Hintergrundes der Schülerinnen und Schüler sowohl als Individual- als auch Aggregatmerkmal im Vergleich zu den fähigkeitsbasierten Maßen nur mehr geringe Bedeutung hat. Über das Vorwissen am Ende der Grundschulzeit wird offenbar bereits ein großer Teil des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb kontrolliert.

Modell 4 zeigt, dass bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Vorwissens, der kognitiven Grundfähigkeiten sowie der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Migrationsstatus kaum zusätzliche Erklärungskraft für die Entwicklung der mathematischen Fähigkeit hat. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung vom Ende der vierten bis zum Beginn der siebten Klasse und dem individuellen Migrationshintergrund wird an anderer Stelle ausführlicher analysiert werden. Die Kontrolle des Geschlechts auf der Schülerenebene zeigt zudem den erwarteten Effekt, dass Jungen in Mathematik eine etwas höhere Fachleistung erzielen als Mädchen. Betrachtet man anstelle der Mathematikleistung das Leseverständnis, so stellt sich dieser Befund in umgekehrter Weise dar: Die Mädchen übertreffen die Jungen im Bereich des Leseverständnisses in nahezu der gleichen Art und Weise, wie die Jungen die Mädchen im Bereich der Mathematikleistung übertreffen.

Für die Lernentwicklung innerhalb der Beobachtungsstufe können für die Hamburger Schülerinnen und Schüler folgende Punkte zusammengefasst werden:

Mädchen verzeichnen sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik im Verlauf der Beobachtungsstufe höhere Lernzuwächse als die Jungen. Im Vergleich zur Grundschule vergrößern die Mädchen im Lesen dadurch ihren Vorsprung, in Mathematik holen sie gegenüber den Jungen auf.

Wie schon die LAU-Studie, lässt auch die KESS-Studie einen ‚kompensatorischen Effekt‘ des Unterrichts in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I erkennen: Kinder aus Familien in ungünstigen sozialen Lagen erzielen größere Lernfortschritte als Kinder aus besser situierten Elternhäusern. Allerdings bleiben die Leistungsrückstände beträchtlich. Nach wie vor bestätigt auch KESS 7 den mittlerweile vielfach empirisch nachgewiesenen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrem Kompetenzerwerb. Auch die Hamburger Schülerinnen und Schüler, die an der Untersuchung KESS 7 teilgenommen haben, bilden diesbezüglich keine Ausnahme: Je höher der Bildungsabschluss und der berufliche Status der Eltern, desto höher ist der festgestellte Lernstand des Kindes.

Die Lernstände der Kinder aus zugewanderten Familien, die sich mehrheitlich durch eine ungünstige soziale Lage auszeichnen, sind im Durchschnitt niedriger als die Lernstände der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Die Lernstände der Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil liegen demgegenüber nur geringfügig unterhalb der Leistungen der Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Betrachtet man den Lernzuwachs dieser drei Gruppen, ist auch für die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen ein ‚kompensatorischer Effekt‘ als Bilanz der Beobachtungsstufe festzustellen, der jedoch bei weitem nicht ausreicht, um zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund aufschließen zu können.

Im Anschluss an die Jahrgangsstufe 6 verbleiben 99,0 Prozent der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler und 94,5 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der ursprünglich gewählten Schulform. 2,9 Prozent (166 Schülerinnen und Schüler) wechseln vom Gymnasium auf eine (Integrierte) Haupt- und Realschule, weitere 2,6 Prozent (150 Schülerinnen und Schüler) auf eine Gesamtschule. Umgekehrt wechseln 6,6 Prozent (246 Schülerinnen und Schüler) von einer Haupt- und Realschule auf ein Gymnasium, zum größten Teil auf eines der fünf sechsstufigen Gymnasien.

Es lässt sich ein Einfluss der sozialen Herkunft sowohl auf die Schulwahl als auch auf den Verbleib in einer höheren Schulform feststellen: Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern haben zum einen eine geringere Chance, nach der Grundschule auf ein Gymnasium zu wechseln, und zum anderen ein höheres Risiko, das Gymnasium vorzeitig wieder verlassen zu müssen.

Die institutionelle Aufteilung der Hamburger Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen in der Beobachtungsstufe geht mit einer unterschiedlichen Förderwirksamkeit der Schulformen einher. Auch bei Kontrolle zentraler Merkmale der unterschiedlichen Eingangsselektivität zeigen die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums signifikant größere Lernfortschritte. Diese lassen sich nicht allein auf die leistungsbezogene und soziale Komposition der Schülergruppen zurückführen. Ein deutlicher bildungsgangspezifischer Effekt stellt sich besonders in Abgrenzung des Gymnasiums von der Haupt- und Realschule bzw. von der Gesamtschule dar. Nach nur zwei Schuljahren der Beobachtungsstufe hebt sich das Gymnasium mit einer Standardabweichung Leistungsvorsprung deutlich von den anderen Schulformen ab. Dieser Effekt könnte über einen längeren Zeitraum kumuliert ausfallen. Problematisch erscheint diesbezüglich die in Relation betrachtete geringere pädagogische Wirksamkeit der beiden anderen Schulformen der Beobachtungsstufe.



## 8. Der Belastungsindex für die Schulen der Sekundarstufe I in Hamburg

Aktuelle Bildungsstudien zeigen, dass ein Vergleich von schulbezogenen Leistungsergebnissen ohne Berücksichtigung von Kontextmerkmalen keinerlei Rückschlüsse auf die Qualität der Arbeit einzelner Schulen zulässt. Um valide Aussagen über die Effektivität einzelner Schulen hinsichtlich der fachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, müssen in Schulleistungsstudien auch solche Variablen Berücksichtigung finden, die von den Schulen selbst nicht beeinflussbar sind, jedoch eine empirisch nachgewiesene Relevanz für die Entwicklung von Schülerleistungen haben.

Breite Aufmerksamkeit erfährt in diesem Zusammenhang vor allem das Thema sozialer Disparitäten im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg. In jüngerer Zeit rückten vor allem die Befunde größerer internationaler Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU entsprechende Fragestellungen verstärkt in den Fokus des pädagogischen und bildungspolitischen Interesses (aktuell hierzu vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Die empirisch mehrfach nachgewiesene – für Deutschland extrem enge – Kopplung zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft begründet die Notwendigkeit, bei der Analyse der Qualität pädagogischer Arbeit bzw. einer Bewertung der Effektivität pädagogischer Prozesse die ‚soziale Belastung‘ der Schülerschaft auf der Ebene der Einzelschule zu berücksichtigen.

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat im Rahmen der KESS-Studie eine wissenschaftliche Analyse der sozialen Hintergründe der Schülerschaft an Hamburger Grundschulen durchführen lassen. An der Universität Hamburg wurde hierzu für die Hamburger Grundschulen ein Index berechnet, der die soziale Situation der Schulen widerspiegelt und Einschätzungen zu den sozialen und familiären Ressourcen der Schülerinnen und Schüler einzelner Schulen zulässt (vgl. Bos, Pietsch, Gröhlich & Janke, 2006). Ausgehend von den sozialen Lagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, wurde hier die ‚soziale Belastung‘ einzelner Grundschulen quantifiziert. Mit Hilfe dieses Index ist es nunmehr möglich, Leistungsdaten so aufzubereiten, dass Grundschulen mit besonderen Handlungsbedarfen bzw. mit besonders herausragenden Ergebnissen datengestützt identifiziert werden können. Dieser Belastungsindex stellt somit für die Hamburger Grundschulen ein Steuerungsinstrument mit zweifachem Nutzen dar: Zum einen dient er dem fairen Vergleich der Effektivität von Einzelschulen, zum anderen stellt er ein differenziertes Instrument im Hinblick auf die Zuteilung von Ressourcen dar, indem er eine Verteilung personeller und materieller Ressourcen auf der Basis nachvollziehbarer und transparenter Kriterien ermöglicht. Im Sinne eines *rational-choice*-Verfahrens kann der Belastungsindex somit helfen, Steuerungsentscheidungen datengestützt zu optimieren.

Für die Grundschulen in Hamburg ist den Verantwortlichen mit KESS 4 ein funktionierendes Steuerungsinstrument zur Verfügung gestellt worden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie ein Index sozialer Belastung als geeignetes Steuerungsinstrument für Schulen der Schulformen der Sekundarstufe gebildet werden kann.

### 8.1 Theoretischer Rahmen zu sozialer Ungleichheit und Bildungschancen

Mit einer zunehmenden Differenzierung der Gesellschaft wird es immer schwieriger, gesellschaftliche Wirklichkeit mit relativ überschaubaren Schichtmodellen adäquat zu beschreiben. Soziale Phänomene wie der ‚Taxifahrer mit einem Universitätsabschluss‘ lassen sich nicht mehr allein hierar-

chisch auf der Grundlage eines schichtbezogenen sozioökonomischen Status verorten. Aus diesem Grund geht hier das Konzept der Indexberechnung sozialer Belastung über die ausschließliche Nutzung von Klassen- und Schichtzugehörigkeit bei der Messung sozialer Ungleichheit hinaus und zieht in Betracht, dass soziale Ungleichheit auch innerhalb von Familien (vgl. Bourdieu, 1982, 1983), aber auch im Bildungssystem (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971) reproduziert wird.

Für die schulpraktische Arbeit hat dieser Ansatz besondere Bedeutung, da Variablen mit einem klar erkennbaren pädagogischen Bezug erhoben werden. Die soziale Lage der Schülerinnen und Schüler wird neben dem beruflichen Status der Eltern auch über bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus erfasst. Es wird deutlich, dass eine Schülerzusammensetzung, die durch mangelnde bildungsrelevante Ressourcen in den Elternhäusern charakterisiert ist, einen erhöhten Ressourcenaufwand auf der pädagogischen Prozessebene erfordert. Andererseits kann eine Schülerzusammensetzung, die durch anregungsreiche Elternhäuser und relativen Wohlstand an bildungsrelevanten Ressourcen gekennzeichnet ist, dazu führen, dass Bildungsprozesse innerhalb dieser Schülerschaft vergleichsweise ‚effektiv‘ verlaufen. Eine gezielte Ressourcenallokation im Bildungssystem erfordert deshalb ein genaues Monitoring der Bedingungen vor Ort, das heißt, es muss betrachtet werden, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welcher Schülerschaft eine Schule tatsächlich arbeitet. ‚Soziale Belastung‘ bedeutet in diesem Verständnis die Summe der Erschwernisse, die bei der Überwindung von Barrieren in der Förderung von Chancengleichheit auftreten können. Das Vorhandensein solcher Barrieren und Erschwernisse wird über den Index erfasst, damit über den gezielten Einsatz von Sach-, Finanz- und Personalmitteln gegengesteuert werden kann.

Nach dem derzeitigen Kenntnisstand sind bei der vergleichenden Bewertung von Lern- und Fördererträgen sozioökonomische und soziokulturelle Ressourcen, d. h. *mindestens* der sprachliche Hintergrund (als Indikator für den Migrationsstatus), die soziale Herkunft sowie die Bildungsnähe der Eltern der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Ohne entsprechende Hintergrundinformationen ist ein aussagekräftiger und vor allem ‚fairer‘ Vergleich (vgl. Arnold, 1999) der schulischen Förderung nicht möglich. Informationen zu diesen ‚Minimalkriterien‘ sind bislang nur schwer oder überhaupt nicht nutzbar. In der offiziellen Schulstatistik liegen sie bislang nur näherungsweise (Migrationsstatus) bzw. überhaupt nicht (soziale Lage, Bildungsnähe der Eltern) vor. Notwendige kleinräumige Daten sind in der Regel nicht verfügbar, da die schulischen Einzugsgebiete – insbesondere in den Schulen mit Sekundarstufe – teilweise stark streuen. Valide Informationen über die Zusammensetzung der Schülerschaften einzelner Schulen können derzeit nur über zusätzliche Datenerhebungen generiert werden.

Zur Berechnung des Index zur sozialen Belastung von Schulen der Sekundarstufe in Hamburg wurden die Daten über die soziale Lage von allen Schülerinnen und Schülern der siebten Jahrgangsstufe erhoben und auf Schulebene aggregiert. Der Schülerhintergrund wurde hierbei in Anknüpfung an aktuelle Modelle sozialer Ungleichheit über einen ressourcenorientierten Kapitalansatz der Reproduktion sozialer Ungleichheit erfasst (vgl. Bourdieu, 1983). Dieser Ansatz wurde durch den Einbezug von Daten zum Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler ergänzt, da empirische Befunde darauf hindeuten, dass die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem zu einem Teil unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft ist (vgl. Alba, Handl & Müller, 1994). Neben Variablen zum ökonomischen und kulturellen Kapital wurde außerdem soziales Kapital (vgl. Coleman, 1996), wie die Steuerung außerfamiliärer Peer-Group-Netzwerke durch die Eltern und die intergenerationale Geschlossenheit, mit berücksichtigt.

## 8.2 Die Konstruktion des Index ‚Sozialer Belastung‘

Für die empirische Bearbeitung ist es erforderlich, das Konstrukt ‚soziale Belastung‘ genau zu spezifizieren und zu operationalisieren. Für den Hamburger Belastungsindex für die Schulen der Sekundarstufe I wurden insgesamt 20 Variablen genutzt. Die Operationalisierung war theoriegeleitet in dem Sinne, dass ökonomische, kulturelle, soziale und ethnische Aspekte der individuellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler differenziert erfasst wurden. Gemäß den Erfahrungen aus früheren nationalen wie internationalen Bildungsstudien wurde das ökonomische Kapital der Eltern über das Bruttojahreshaushaltseinkommen und den von Ganzeboom und Treimann (1996) entwickelten *International Socio-Economic-Index* (ISEI) auf Grundlage des Berufes der Eltern ermittelt. Kulturelle Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wurden durch den Buchbesitz im Haushalt und den Bildungsabschluss der Eltern erhoben. Darüber hinaus wurden Eltern nach gemeinsamen Besuchen mit ihren Kindern von kulturellen Veranstaltungen befragt. Soziale Ressourcen der Kinder wurden über zwei Skalen im Schülerfragebogen erhoben. Zusätzlich wurde der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler erfragt (vgl. Tab. 8.1).

Tabelle 8.1: Kapitalformen des Belastungsindex und Beispielindikatoren

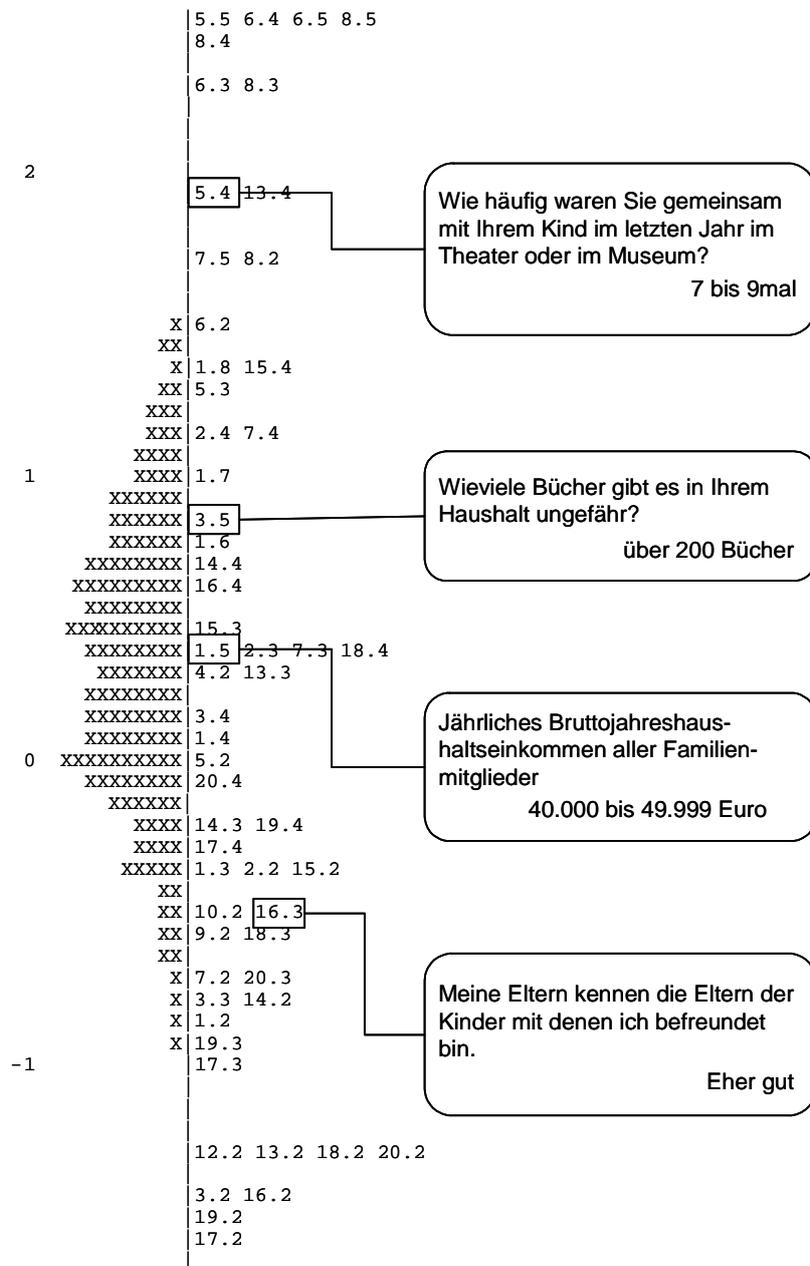
Ressourcen der Schülerfamilien	Beispielindikator
Ökonomisches Kapital	Bruttojahreshaushaltseinkommen
Kulturelles Kapital	Bücher zu Hause
Kulturelles Kapital	Bildungsabschluss (Abitur / kein Abitur)
Kulturelles Kapital	Gemeinsamer Theater-, Museumsbesuch von Eltern und Kindern
Ethnische Homogenität	Sprache zuhause ist deutsch
Ethnische Homogenität	Mutter / Vater in Deutschland geboren
Soziales Kapital 1 (Intergenerationelle Geschlossenheit)	Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder meiner Klasse.
Soziales Kapital 2 (Interesse Eltern)	Meine Eltern wissen immer, wo ich nach der Schule hingeh.

Die empirischen Analysen zeigen, dass sich die differenziert erfassten Bereiche des Belastungsindex theoriekonform auf ein gemeinsames Konstrukt zurückführen lassen. Zwar lassen sich die drei Kapitalformen sowie der Migrationshintergrund empirisch voneinander trennen, es wird den Daten jedoch durchaus gerecht, im Sinne eines Generalfaktors ‚soziale Belastung‘ einen Gesamtwert zu berechnen. Dieser Schritt der Datenaufbereitung erfolgt auf Grundlage des eindimensionalen Raschmodells (vgl. Rost, 1996). Im Zuge der Optimierung des Instruments wurden hierzu alle Variablen einer Raschanalyse unterzogen. Diese Art der Analyse ermöglicht eine genaue Inspektion der ‚Schwierigkeit‘ jedes Items anhand so genannter Itemparameter (vgl. Abb. 8.1).

Die in der Schwierigkeit aufsteigende Verteilung dieser Itemparameter verdeutlichen den Vorteil der ganzheitlichen Operationalisierung der Kapitalformen nach Bourdieu und Coleman gegenüber einfachen Modellen, die lediglich auf der Nutzung von Indikatoren zur elterlichen Berufstätigkeit bzw. des Einkommens basieren. Das Einkommen der Eltern als Indikator für ökonomisches Kapital differenziert im mittleren Bereich der Skala, für präzisere Aussagen im oberen und unteren Bereich müssen jedoch die anderen Kapitalformen hinzugezogen werden. Für eine feingliedrige Differenzierung im oberen Bereich werden Variablen aus dem Bereich des kulturellen Kapitals, im unteren Bereich hingegen des sozialen Kapitals benötigt. Beispielsweise differenziert der Indikator für die Bildungsnähe des Elternhauses ‚Anzahl der Bücher‘ im mittleren Bereich sehr gut, Variablen wie der Besuch

eines Theaters oder der Aspekt der intergenerationalen Geschlossenheit sind hingegen für eine genaue Analyse der Randbereiche wichtig. Diesbezüglich zeigt sich ein klares Bild: Kulturelle Indikatoren differenzieren auch noch bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern ein hohes Einkommen beziehen, die Erfassung sozialer Ressourcen dient dazu, um auch im unteren Bereich der Verteilung, das heißt bei Schülerinnen und Schülern, die auf geringe bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen können, Unterscheidungen vorzunehmen. Der Index sozialer Belastung differenziert nicht nur sehr gut über die gesamte Breite, er ist mit 73 Prozent erklärter Varianz der Schülerleistung (hier: Lesekompetenz) zudem aussagekräftig und kann als hilfreiches Instrument für die weiter oben angesprochenen Steuerungsentscheidungen betrachtet werden.

Abbildung 8.1: Verteilung der Personen- und Itemparameter und Verortung von Beispielitems auf der Skala (Partial-Credit-Modell)



Weitere Analysen zeigten, dass sowohl an Grundschulen als auch an Schulen der Sekundarstufe mit dem gleichen Instrument gemessen werden kann und dass für die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe keine weitere Differenzierung vorgenommen werden muss. Alle Schulformen können mit diesem Index sozialer Belastung typisiert werden. Hierzu wurden die Raschscores in eine Rangfolge gebracht – von der ‚am wenigsten belasteten‘ bis zur ‚am meisten belasteten‘ Schulen und zur besseren Kommunikation in sechs Belastungsgruppen unterteilt.

Tabelle 8.2: Typisierung von Schülerschaften nach Merkmalen der Belastungsgruppen

Belastungsgruppe I a/b	Belastungsgruppe II a/b	Belastungsgruppe III a/b
Familien mit geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen	Mittlere berufliche Stellung der Eltern	Sehr hohes ökonomisches Kapital
Niedrige bis mittlere Bildungsabschlüsse	Durchschnittliches kulturelles Kapital der Familien (Mittlere und hohe Bildungsabschlüsse, häufiger Besuch kultureller Veranstaltungen)	Hohe Bildungsabschlüsse
Unterdurchschnittliche Anzahl Bücher im Haushalt	Geringer Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund	Häufige Besuche kultureller Veranstaltungen
Kaum Besuche kultureller Veranstaltungen	Hohes Interesse der Eltern an außerschulischen Aktivitäten der Kinder	Kaum Migrationserfahrungen
Überdurchschnittlicher Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund		Sehr hohes Interesse der Eltern an außerschulischen Aktivitäten der Kinder
Vergleichsweise geringes Interesse an außerschulischen Aktivitäten der Kinder		

Die Analysen bestätigen, dass sowohl an Grundschulen als auch an Schulen der Sekundarstufe – und hier auch in Schulen unterschiedlicher Schulformen – mit dem gleichen Instrument gemessen werden kann. Aufgrund der Differenzierungseigenschaften in den äußeren Bereichen der Skala lassen sich auch unter der Bedingung eines hierarchisch stratifizierten Schulsystems Einzelschulen nach sozialer Belastung typisieren. Hierzu wurden die Raschscores in eine Reihenfolge von ‚belastet bzw. kumulativ benachteiligt‘ bis zu ‚unbelastet bzw. kumulativ privilegiert‘ gebracht. Für die praktische Anwendung und Nutzung des Belastungsindex hat es sich als hilfreich erwiesen, das Kontinuum der Skala in äquidistante Abschnitte zu unterteilen. Auf diesem Wege kann die Gesamtheit aller Schulen in Belastungsgruppen aufgeteilt werden, wobei die äußeren Gruppen den Stellenwert von ‚Extremgruppen‘ haben, deren Zugehörigkeit die Evokation der übergeordneten Bildungsadministration zur Folge haben kann.

Für die Hamburger Sekundarschulen wurden auf der Basis der Raschscores drei Belastungsgruppen erstellt (vgl. Tab. 8.2), die jeweils wiederum in zwei Niveaugruppen – also in insgesamt sechs Gruppen unterteilt wurden. Diese Gruppen lassen sich erwartungsgemäß folgendermaßen charakterisieren:

**Belastungsgruppe Typ Ia/Ib:** Die Schüler und Schülerinnen kommen überwiegend aus Familien mit nur geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen. In den meisten Familien hat kein Elternteil über das Abitur erworben. Gemeinsame kulturelle Veranstaltungen mit dem Kind wie z. B. Theater- und Museumsbesuche werden kaum wahrgenommen. Ebenso ist die Anzahl der Bücher im Haushalt unterdurchschnittlich. In dieser Gruppe findet sich ein hoher Anteil von Familien mit Migrationserfahrungen; in den vergleichsweise vielen Familien ist Deutsch nicht die familiäre Verkehrssprache. Viele Eltern kennen die Eltern der Kinder aus der Klasse, der

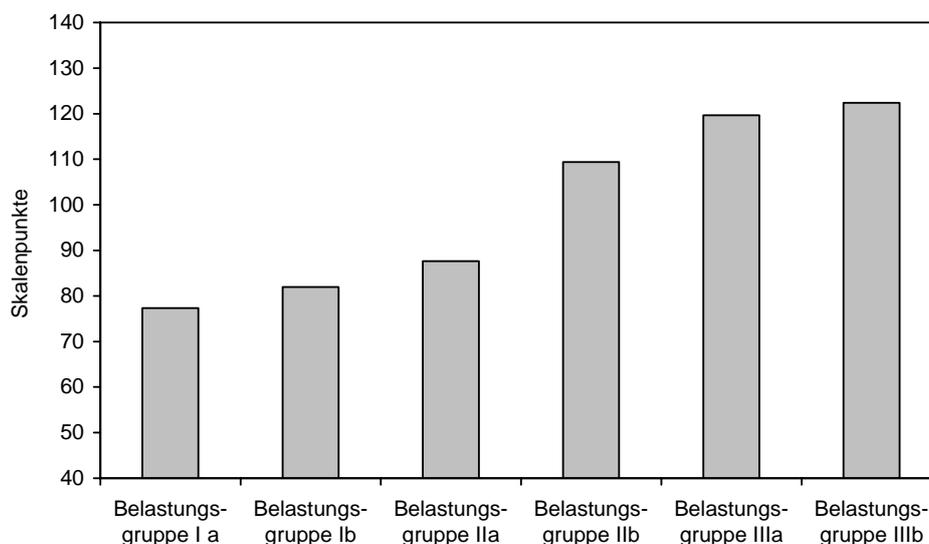
Nachbarschaft oder dem Verein ihres Kindes nicht. Vergleichsweise häufig wissen diese Eltern nicht, wo ihre Kinder nach der Schule hingehen und mit welchen Freunden sie sich treffen.

**Belastungsgruppe Typ IIa/IIb:** Im Vergleich zu den Kindern, die Schulen der ersten Belastungsgruppe besuchen, ist sowohl das kulturelle Kapital (z. B. die Anzahl der Bücher) als auch die berufliche und finanzielle Stellung der Eltern im Durchschnitt höher. Die Eltern besuchen häufiger gemeinsam mit ihren Kindern kulturelle Veranstaltungen. Je höher der schulische Indexwert ist, umso weniger Migrationserfahrungen sind in der Elternschaft zu finden. Die intergenerationale Geschlossenheit ist hier höher als in Schulen der Belastungsgruppe I, die Eltern kennen häufiger die Eltern der Klassenkameraden oder die Peer-Group ihres Kindes.

**Belastungsgruppe Typ IIIa/IIIb:** Die Eltern der Schülerinnen und Schüler nehmen zu einem großen Teil gehobene berufliche Positionen ein, was sich in einem überdurchschnittlichen ökonomischen Kapital niederschlägt. Im Vergleich zu den anderen Belastungsgruppen nehmen die Eltern häufiger gemeinsam mit ihren Kindern an kulturellen Veranstaltungen teil und besuchen häufiger mit ihnen ein Museum. Migrationserfahrung spielt in den Schulen dieser Belastungsgruppe eine nur untergeordnete Rolle. Eltern haben häufiger als in den anderen beiden Belastungsgruppen Kontakt zu Eltern befreundeter Kinder und zeigen stärkeres Interesse an der Peer-Group ihres Kindes. Graduelle Unterschiede gibt es noch einmal zwischen den beiden Niveaustufen dieser Belastungsgruppe. Familiäre Ressourcen, die den Kompetenzerwerb positiv beeinflussen können, sind für die Schülerschaft dieser Schulen als komplexes System verfügbar: In den Elternhäusern der Kinder überwiegen ökonomische Vorteile und Bildungsnähe der Eltern, gemeinsame kulturelle Aktivitäten und soziale Unterstützungssysteme für das schulische Lernen der Kinder.

Das dieser Index sozialer Belastung nicht nur einen Großteil der Varianz der Leseleistung auf Schulebene erklärt, sondern darüber hinaus sehr trennscharf die sechs verschiedenen schulischen Typen sozialer Belastung abbildet, wird aus Abbildung 8.2 deutlich.

Abbildung 8.2: Mittleres Leseverständnis auf Schulebene in Jahrgangsstufe 7 nach Belastungsgruppen (N = 170)



### 8.3 Ausblick

Der pragmatische Umgang mit den Belastungsgruppen im Zuge administrativer Entscheidungen erfordert es, dass diese Einteilung in ihrem normativen Zugang verstanden wird. Bei der Ressourcenverteilung kann dieser Index sozialer Belastung nur eines von mehreren Kriterien darstellen, die einer Entscheidung zugrunde gelegt werden. Insbesondere Schulen, die an der Grenze zwischen zwei Belastungsgruppen lokalisiert sind, müssen bei Steuerungsentscheidungen gegebenenfalls durch die Einbeziehung zusätzlicher Informationen differenziert betrachtet werden. Nur unter Einbezug zusätzlicher, auch qualitativer Daten lassen sich Entscheidungen vermeiden, die möglicherweise das Gerechtigkeitsempfinden der Beteiligten dadurch beeinträchtigen könnten, dass zwar quantitative Unterschiede zwischen benachbarten Indexwerten bestehen, jedoch bedeutsame Unterschiede auf der Handlungsebene der Praktiker nicht nachvollzogen werden können.

Der Index sozialer Belastung kann und soll aber nicht nur im Sinne einer optimalen Ressourcensteuerung Verwendung finden, er kann darüber hinaus ebenfalls als Grundlage ‚fairer Vergleiche‘ bei Leistungsrückmeldungen aus Schulleistungsuntersuchungen oder Lernstandserhebungen dienen. Der Vergleich von Schülerleistungen aus unterschiedlich sozial belasteten Schulen ohne die Berücksichtigung der sozialen Ausgangslagen der Schülerschaften ist zu undifferenziert, denn Kollegien der Schulen aus sozial benachteiligten Stadtteilen wissen ohnehin, dass die Leistungen ihrer Schüler unter dem Hamburger Durchschnitt liegen, ebenso wie den Kollegien aus privilegierten Einzugsbereichen bewusst ist, dass die Leistungen ihrer Schüler eher im oberen Leistungsbereich zu verorten sind. Sinnvoll ist für beide aber der Vergleich von Schülerleistungen, die unter ähnlichen, äußeren Gegebenheiten zustande gekommen sind, denn hier festzustellende Unterschiede in den Fachkompetenzen lassen sich eher auf die pädagogische Arbeit in den betreffenden Schulen zurückführen.



## 9. Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen

Im Rahmen von KESS 7 wurden in einer Zusatzstudie ‚KESS 7 an Förderschulen (KESS-7-F)‘ auch die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Förderschulen untersucht. Im Oktober / November 2005 wurden an allen 22 Hamburger Förderschulen 640 Schülerinnen und Schüler im Leseverständnis und in Mathematik getestet. Darüber hinaus wurden ein Schüler- und ein Elternfragebogen eingesetzt. Der Schülerfragebogen wurde von 543 Schülerinnen und Schülern bearbeitet (85 %). Der Rücklauf beim Elternfragebogen lag bei 61 Prozent ( $n = 391$ ). Insbesondere der hohe Rücklauf der Schülerfragebögen, für dessen Ausfüllen durch die Schülerinnen und Schüler ein schriftliches Einverständnis der Eltern vorliegen musste, spricht für das hohe Engagement der Förderschulen. Auch der Rücklauf der Elternfragebögen ist vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen in vergleichbaren Studien als zufrieden stellend zu bezeichnen.

Als Vergleichsgruppe für die Lernstandswerte in Lesen und Mathematik wurden für die Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe der Förderschulen die bereits im Jahr 2003 im Rahmen von KESS 4 getesteten Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe der Hamburger Grundschulen gewählt. Dem liegt die empirisch fundierte Annahme zugrunde, dass Förderschülerinnen und -schüler im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern in allgemeinen Schulen einen Lernrückstand von ca. zwei Schuljahren aufweisen. Daher wurde bei der Auswahl der Testaufgaben darauf geachtet, mit Hilfe von Ankeraufgaben die Verknüpfung mit der im Jahr 2003 an Hamburger Grundschulen durchgeführten Studie KESS 4 zu ermöglichen. Das Ziel einer solchen Verschränkung über gemeinsame Aufgaben war, die Leistungsstände derjenigen Schülerinnen und Schüler der Hamburger Grundschulen, die 2003 im Rahmen von KESS 4 an Hamburger Grundschulen getestet wurden mit den Lernständen der Schülerinnen und Schüler zu vergleichen, die bei ‚Kess 7 an Förderschulen‘ im Jahr 2005 teilgenommen haben.

Für die Leistungstests wurden fachspezifische Fähigkeitsskalen unter Nutzung des einparametrischen Raschmodells gebildet. Die Daten der beiden Untersuchungsgruppen wurden nach Prüfung der Datenstruktur gemeinsam skaliert. Der Mittelwert wurde für beide Kompetenzdomänen auf 500 und die Standardabweichung auf 100 Skaleneinheiten normiert. Insgesamt wurde der Lesetest von 587 der 640 Schülerinnen und Schülern bearbeitet (91,7 %), am Mathematiktest beteiligten sich 573 Siebtklässler und Siebtklässlerinnen (89,5 %).

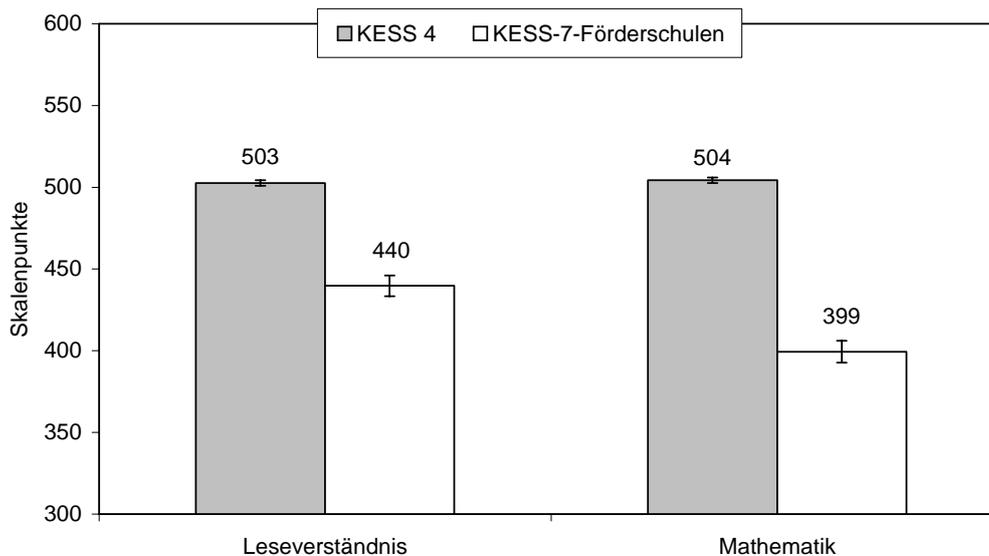
Im Folgenden werden zunächst die Leistungsstände sowie die Merkmale der kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Herkunft beschreibend dargestellt. In einer späteren Veröffentlichung werden vertiefende Analysen berichtet, die sich genauer mit dem Einfluss ausgewählter Hintergrundmerkmale auf die Lern- und Leistungsentwicklung befassen werden.

### 9.1 Leistungsstand

Der Vergleich der Leistungsstände von Förderschülerinnen und -schülern der siebten Klassenstufe mit den am Ende der vierten Jahrgangsstufe von Hamburger Grundschulkindern erreichten Lernständen ergibt erwartungsgemäß ein eindeutiges Bild: Die in KESS 7 untersuchten Schülerinnen und Schüler der Förderschulen zeigen im Vergleich zu den in KESS 4 getesteten Grundschulkindern deutlich schwächere Leistungen (vgl. Abb. 9.1 und Tab. 9.1). Weisen die Kinder der vierten Klassen der Grundschulen im Mittel 503 Skaleneinheiten im Lesen auf, so erreichen die Kinder der siebten Klassen

der Förderschulen mit 440 Skalenpunkten im Lesen einen um 63 Punkte niedrigeren Wert. Diese Differenz von zwei Dritteln einer Standardabweichung ist hoch bedeutsam. In Mathematik fällt diese Mittelwertdifferenz zwischen den beiden Schülergruppen noch größer aus. Hier erreichen die Viertklässlerinnen und Viertklässler einen Mittelwert von 504 Skalenpunkten, die Förderschülerinnen und Förderschüler der siebten Klassen liegen mit 399 Skalenpunkten gut eine ganze Standardabweichung, d. h. 103 Skalenpunkte, unter dem Wert der Grundschul Kinder.

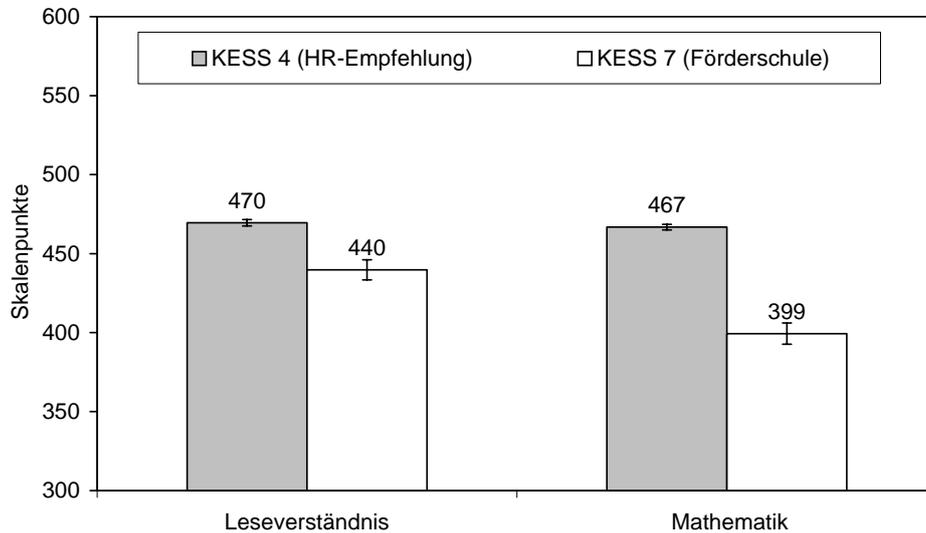
Abbildung 9.1: Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen am Ende der Jahrgangsstufe 4 und aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 (mit 95%-Konfidenzintervall der Gruppenmittelwerte)



Die Annahme, dass in Förderschulen unterrichtete Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern in Regelschulen im Mittel einen Lernrückstand von mindestens zwei Schuljahren aufweisen, scheint sich an dieser Stelle deutlich zu bestätigen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Vergleich zur KESS-4-Population die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler in den vierten Klassen umfasst, also sowohl die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler als auch die Leistungsspitzen einschließt. Für differenzierte Analysen, die einen aussagekräftigeren Vergleich ermöglichen, sollen deshalb die Förderschülerinnen und -schüler mit den Schülerinnen und Schülern verglichen werden, die am Ende der Jahrgangsstufe 4 eine Empfehlung für den Eintritt in die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen (HR-Empfehlung) erhalten haben (n = 8.309).

Auch bei einer solchen Betrachtung ergeben sich die erwarteten bedeutsamen Unterschiede zwischen beiden Gruppen: Die Kinder, die seitens der Schule in der vierten Klasse eine HR-Empfehlung erhalten haben, weisen signifikant höhere Lernstände auf als die Siebtklässlerinnen und Siebtklässler der Förderschulen (vgl. Abb. 9.2). Die mittleren Leistungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit HR-Empfehlung liegen im Leseverständnis bei 470, in Mathematik bei 467 Skalenpunkten. Die Förderschülerinnen und -schüler erreichen im Leseverständnis einen um 30 Skalenpunkte niedrigeren, in Mathematik einen um 68 Skalenpunkte niedrigeren Mittelwert als die Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe mit HR-Empfehlung. Die Leistungen im Leseverständnis liegen dementsprechend ein Drittel einer Standardabweichung, in Mathematik zwei Drittel einer Standardabweichung hinter denen der Viertklässlerinnen und Viertklässlern zurück.

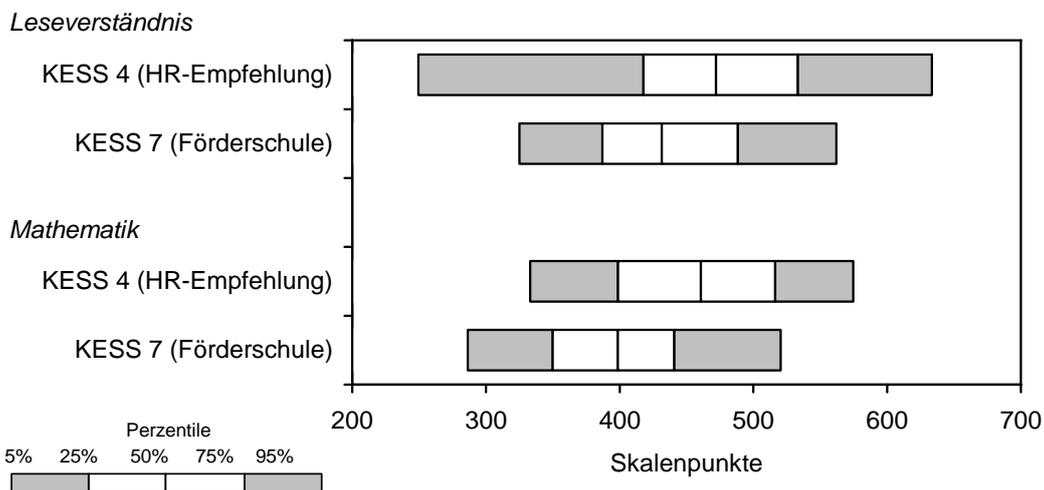
Abbildung 9.2: Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen am Ende der Jahrgangsstufe 4 mit einer Übergangsempfehlung für die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen und aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 (mit 95%-Konfidenzintervall der Gruppenmittelwerte)



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Abbildung 9.3: Perzentile der Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen am Ende der Jahrgangsstufe 4 mit einer Übergangsempfehlung für die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule und aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Bei einer differenzierten Betrachtung der Leistungsverteilung in Perzentilen wird deutlich, dass sich die Leistungsverteilungen in beiden Kompetenzdomänen zwischen Schülerinnen und Schülern der Förderschulen und den Viertklässlerinnen und Viertklässlern, denen am Ende der Grundschulzeit eine Haupt- und Realschulempfehlung ausgesprochen wurde, erheblich unterscheiden. Im Leseverständnis streuen die Leistungen der KESS-4-Population bei höherem Mittelwert sehr viel stärker und

die Leistungsverteilung schließt die der Förderschülerinnen und Förderschüler vollständig ein. Demgegenüber zeichnet sich für die Leistungen in Mathematik ein Vorsprung für die Viertklässlerinnen und Viertklässler ab, die an Haupt- und Realschulen empfohlen wurden. Die Leistungen beider Gruppen streuen ähnlich um den Mittelwert, hier entspricht der Wert des 50. Perzentils der Förderschülerinnen und Förderschüler jedoch gerade dem Mittelwert des 25. Perzentils der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit HR-Empfehlung.

Betrachtet man die Leistungen der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler getrennt nach ihrem Geschlecht, ergeben sich für das Leseverständnis nahezu gleiche Ergebnisse für die Mädchen wie für die Jungen. In Mathematik hingegen schneiden die Jungen mit 413 Skaleneinheiten besser ab, als die Mädchen mit durchschnittlich 379 Skaleneinheiten. Für die Jungen ergibt sich in dieser Kompetenzdomäne somit gegenüber den Mädchen ein Vorsprung von einer Drittel Standardabweichung. Diese Differenz zwischen den Schülern und den Schülerinnen ist hier – im Gegensatz zu den Leistungen im Leseverständnis – signifikant.

Tabelle 9.1: Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Geschlecht

Geschlecht	Leseverständnis			Mathematik		
	Mittelwert	(SD)	n	Mittelwert	(SD)	n
Mädchen	440,4	(81,0)	242	379,5	(81,7)	231
Jungen	439,2	(76,5)	345	412,8	(78,7)	342
Gesamt	439,7	(78,3)	587	399,4	(81,5)	573

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

## 9.2 Merkmale der kognitiven Fähigkeiten

Neben den erreichten Lernständen sollen hier zusätzlich die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe aus Regel- und Förderschulen verglichen werden. In beiden Studien wurde hierfür Subtests des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) eingesetzt (vgl. Heller & Perleth, 2000). Im folgenden werden die Rohpunktsummen des Subtests ‚Figurale Analogien‘ für die beiden untersuchten Schülergruppen (KESS 7 und KESS-7-F) verglichen.

Tabelle 9.2: Mittlere kognitive Grundfähigkeiten (KFT) für Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 an Regelschulen und Förderschulen

KESS 7	Mittelwert	(SD)	n	d
Regelschüler (gesamt)	15,95	(6,67)	9.775	
Regelschüler (Haupt- und Realschulen)	12,80	(6,57)	2.475	-0,48
Förderschüler	9,83	(5,57)	551	-1,00

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

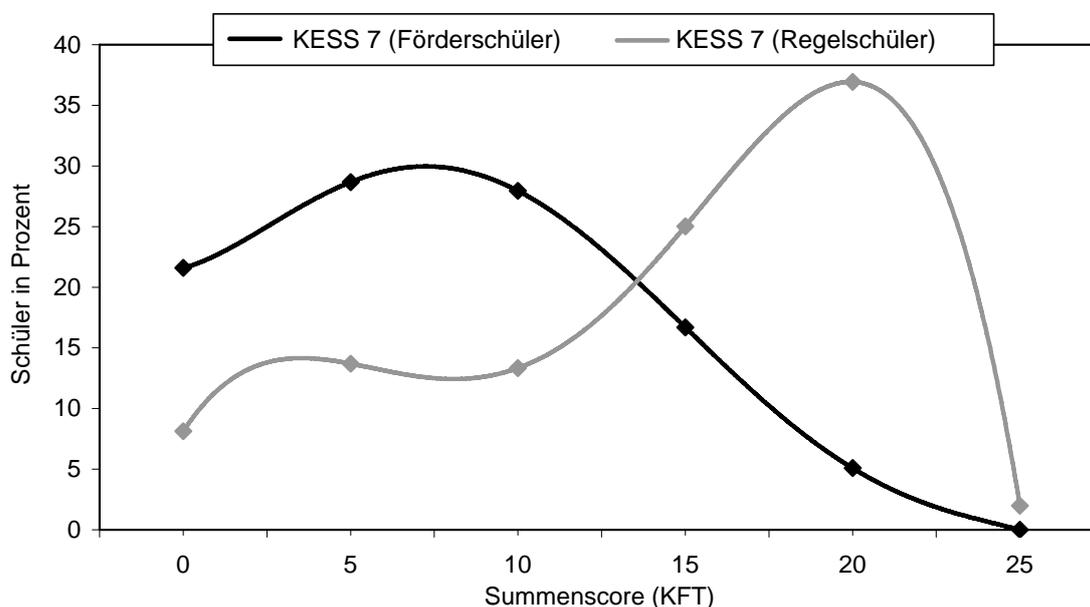
© KESS 7

Wie aus Abbildung 9.4 deutlich wird, unterscheiden sich auch diese Werte zwischen den Schülergruppen deutlich voneinander. Während das Gros der Förderschülerinnen und Förderschüler eher

niedrige Punktzahlen erreicht, erlangen die Kinder, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 Regelschulen besuchen, eher höhere Werte.

Vergleicht man auch hier wieder die Förderschülerinnen und -schüler mit Kindern, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 Haupt- und Realschulen besuchen, zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen mit im Mittel 9,83 Punkten einen um etwa drei Punkte niedrigeren Mittelwert erreichen, als die Haupt- und Realschülerinnen und -schüler (12,80), deren mittlerer KFT-Wert allerdings auch unter dem der KESS-7-Gesamtpopulation (15,95) liegt. Die Effektstärken im Vergleich zur KESS-7-Gesamtpopulation fallen hier für beide Gruppen recht groß aus.

Abbildung 9.4: Prozentuale Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten (KFT) für Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 an Regelschulen und an Förderschulen



BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

### 9.3 Merkmale der sozialen Herkunft

Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, sind in der Regel sozial, kulturell und ökonomisch (z. T. erheblich) benachteiligt (vgl. u. a. Begemann, 1970). Diese Benachteiligungen erschweren es den Schülerinnen und Schülern, im gleichen Maße wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler die Anforderungen der allgemeinen Schule zu bewältigen.

Unter den Schülerinnen und Schülern von Förderschulen sind unterprivilegierte soziale Lagen überrepräsentiert. Dies und der Zusammenhang mit den in KESS-7-F erreichten Leistungen wurde für die hier untersuchten Kinder durch die Betrachtung familiärer Merkmale wie des Migrationshintergrundes der Eltern, des familiären Einkommens sowie des Bildungsstandes der Eltern geprüft.

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Regelschulen besuchen wurden sowohl in KESS 4 als auch in KESS 7 niedrigere Kompetenzwerte im Leseverständnis und in Mathematik im Vergleich zur Gesamtpopulation festgestellt. An Förderschulen ist diese Schülergruppe seit den letzten Jahrzehnten überrepräsentiert. Dabei ist zu beachten, dass in Deutschland das Merkmal

Migrationsstatus mit der sozialen Lage der Familien besonders stark konfundiert ist (vgl. Schwippert 2003, 2007).

Tabelle 9.3: Migrationshintergrund der Schülerfamilien

Migrationsstatus	Leseverständnis			Mathematik		
	Mittelwert	(SD)	n	Mittelwert	(SD)	n
Beide Elternteile im Ausland geboren	433,7	(77,0)	183	398,2	(79,8)	183
Ein Elternteil im Ausland geboren	443,9	(67,7)	60	410,3	(76,9)	60
Kein Elternteil im Ausland geboren	447,0	(79,6)	218	400,6	(88,1)	218

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Die Schülerinnen und Schüler wurden auch hier wieder, wie in KESS üblich, in drei Gruppen nach dem Geburtsland der Eltern unterschieden. Die Aufteilung erfolgte in Schülerinnen und Schüler, bei denen entweder beide, keiner oder einer der Elternteile in einem anderen Land als der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden. Bei Betrachtung der Leistungsergebnisse der Schülerschaft der Förderschulen zeigt sich: Entgegen den Befunden aus KESS 4 und KESS 7 ergeben sich für alle drei Gruppen vergleichbare Lernstände im Leseverständnis und auch in Mathematik. Kinder, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden, erreichen zwar nominell die höchsten Leistungen im Lesen (447 Skalenpunkte), diese unterscheiden sich aber nicht signifikant von den Leseleistungen der beiden anderen Gruppen. In Mathematik erreichen Kinder, von denen ein Elternteil in Deutschland und der andere im Ausland geboren wurde, die höchsten Mathematikleistungen (410 Skalenpunkte), auch hier ergeben sich aber keine bedeutsamen Unterschiede in Bezug auf die Werte der Kinder der anderen Gruppen. Das heißt, dass im Gegensatz zu allen Befunden der allgemeinen Schulen das Merkmal Migrationsstatus an Hamburger Förderschulen keine differenzierenden Effekte in Bezug auf die Schülerleistung ergibt.

Tabelle 9.4: Bruttojahreshaushaltseinkommen der Schülerfamilien

Einkommen	Leseverständnis			Mathematik		
	Mittelwert	(SD)	n	Mittelwert	(SD)	n
kleiner als 20.000 €	439,2	(71,0)	167	392,0	(75,8)	165
20.000 € bis 30.000 €	442,8	(73,8)	52	405,3	(70,3)	52
30.000 € bis 40.000 €	458,8	(84,2)	27	437,7	(102,9)	27
40.000 € bis 50.000 €	427,7	(96,2)	9	367,1	(102,4)	9
50.000 € bis 60.000 €	457,6	(79,9)	6	392,8	(65,1)	5
größer als 60.000 €	475,1	(99,0)	6	383,1	(75,5)	6

BBS / IFS / LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 7

Betrachtet man die Kompetenzen der Förderschülerinnen und Förderschüler in Bezug auf die ökonomischen Ressourcen der Schülerfamilien, wird zunächst eines deutlich: Die allermeisten Kinder leben in Familien, denen jährlich weniger als 30.000 Euro Bruttoeinkommen zu Verfügung stehen. Im Leseverständnis erreichen die Siebtklässlerinnen und Siebtklässler zwischen 428 und 475 Skalenpunkte, in Mathematik liegen die Werte zwischen 367 und 438 Skalenpunkten. Zwischen den

verschiedenen Gruppen werden die Leistungsunterschiede trotz nomineller Differenzen nicht signifikant.

Ein vergleichbares Bild ergibt sich, wenn man die Schülerleistungen nach dem Bildungsstatus der Eltern betrachtet. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler lebt in Familien, in denen die Eltern höchstens einen Realschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss angeben. Nur ein kleiner Teil der Schülerschaft hat Eltern, die ein Abitur oder einen Hochschulabschluss erworben haben. Die Leistungen unterscheiden sich wiederum nur nominell zwischen den Gruppen: Im Leseverständnis werden Werte zwischen 426 und 470 Skalenpunkten erreicht; in Mathematik liegen die Leistungen zwischen 378 und 425 Skalenpunkten. Diese Differenzen lassen sich jedoch nicht zufallskritisch absichern.

Tabelle 9.5: Höchster Bildungsabschluss in den Schülerfamilien

Höchster Bildungsabschluss	Leseverständnis			Mathematik		
	Mittelwert	(SD)	n	Mittelwert	(SD)	n
Ohne Abschluss	439,1	(76,2)	50	404,0	(87,4)	50
Förderschule	426,4	(63,2)	23	377,9	(64,1)	23
Hauptschule	444,0	(70,6)	112	402,6	(71,0)	110
Realschule	469,8	(88,6)	42	424,7	(88,1)	42
Fach-, Berufsschule	441,8	(63,3)	65	391,8	(91,5)	64
Abitur	435,5	(89,9)	7	422,4	(72,9)	7
Fachhochschule / Hochschule	441,8	(57,9)	10	412,1	(46,7)	10

Aus den vorliegenden Befunden wird deutlich, dass die Siebtklässlerinnen und Siebtklässler der Förderschulen im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern aus den vierten Klassen der Hamburger Grundschulen deutlich niedrigere mittlere Lernstände erreichen. Dieses Bild relativiert sich etwas, wenn man als Vergleichsgruppe nicht die gesamte in KESS 4 untersuchte Schülerschaft heranzieht, sondern nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen von Seiten der Lehrkräfte am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule ausgesprochen wurde. Die Differenz beträgt dann beim Leseverständnis ein Drittel und in Mathematik zwei Drittel einer Standardabweichung.

In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen zeigt sich erneut, dass auch Hamburger Förderschulen von einer Schülerschaft besucht werden, die durch eine deutliche kognitive und sozioökonomische Benachteiligung charakterisiert ist. Den Kindern stehen in ihren Elternhäusern vergleichsweise geringe ökonomische und kulturelle Ressourcen zur Verfügung; ein Nachteil, der offenkundig allein mit den schulischen Fördermöglichkeiten für diese Schülergruppe nicht kompensiert werden kann.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1:	Anzahl der Schulen in KESS 7 nach Schulformen (Ende Jahrgangsstufe 6).....	10
Abbildung 3.1:	Fördermaßnahmen nach Form der Schulorganisation.....	14
Abbildung 3.2:	Vorhandensein eines Konzepts für die Lehrerkoooperation nach Schulform.....	15
Abbildung 3.3:	Einstellung der Schule zu Schulerfolg und Schulversagen nach Schulform.....	17
Abbildung 4.1:	Verteilung der Leistungen im Lesen im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten .....	24
Abbildung 4.2:	Verteilung der Leistungen in Mathematik im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten .....	27
Abbildung 4.3:	Verteilung der Leistungen in den Naturwissenschaften im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten .....	29
Abbildung 4.4:	Verteilung der Leistungen im Englischen (C-Test) im Vergleich zu den Aufgabenschwierigkeiten .....	31
Abbildung 5.1:	Leistungsverteilung im Leseverständnis nach Schulform bzw. Kursniveau .....	52
Abbildung 5.2:	Leistungsverteilung in Mathematik nach Schulform und Kursniveau .....	54
Abbildung 7.1:	Mittlere Lernstände am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) für die Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik.....	65
Abbildung 7.2:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Geschlecht .....	67
Abbildung 7.3:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Migrationshintergrund der Eltern .....	68
Abbildung 7.4:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach höchstem Schulabschluss der Eltern.....	70
Abbildung 7.5:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach EGP-Status der familiären Bezugsperson.....	73
Abbildung 7.6:	Kombinierte Lese- und Mathematikkompetenz differenziert nach besuchter Schulform zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 .....	76
Abbildung 7.7:	Kombinierte Lese- und Mathematikkompetenz differenziert nach Abgang vom bzw. Verbleib am Gymnasium .....	77
Abbildung 7.8:	Varianzzerlegung der Mathematikleistung (Individual- und Schulebene).....	82
Abbildung 8.1:	Verteilung der Personen- und Itemparameter und Verortung von Beispielitems auf der Skala ( <i>Partial-Credit-Modell</i> ).....	90
Abbildung 8.2:	Mittleres Leseverständnis auf Schulebene in Jahrgangsstufe 7 nach Belastungsgruppen.....	92
Abbildung 9.1:	Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen am Ende der Jahrgangsstufe 4 und aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.....	96
Abbildung 9.2:	Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen am Ende der Jahrgangsstufe 4 mit einer Übergangsempfehlung für die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen und aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.....	97

Abbildung 9.3:	Perzentile der Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen am Ende der Jahrgangsstufe 4 mit einer Übergangsempfehlung für die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen und aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 .....	97
Abbildung 9.4:	Prozentuale Verteilung der kognitiven Grundfähigkeit (KFT) für Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 an Regelschulen und an Förderschulen.....	99

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1:	Teilnahme- bzw. Rücklaufquoten für die eingesetzten Fachleistungstests und Fragebögen nach Testtag .....	7
Tabelle 2.2:	Testablauf und Testheftrotation am ersten Testtag .....	7
Tabelle 2.3:	Testablauf und Testheftrotation am zweiten Testtag .....	8
Tabelle 2.4:	Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 6 und in der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform .....	9
Tabelle 3.1:	Maßnahmen zur gezielten Leseförderung nach Schulform .....	11
Tabelle 3.2:	Zusatzangebote für bestimmte Schülergruppen nach Schulform .....	12
Tabelle 3.3:	Wöchentlicher Umfang der Ganztagsangebote nach Schulform .....	13
Tabelle 3.4:	Organisationsformen im Ganztagsbetrieb nach Schulform .....	14
Tabelle 3.5:	Mindestens einmal pro Monat genutzte Form unterrichtsbezogener Kooperation nach Schulform.....	16
Tabelle 3.6:	Nachhilfe in der Beobachtungsstufe nach Schulform.....	18
Tabelle 3.7:	Nachhilfe in der Beobachtungsstufe in Halb- und Ganztagschulen .....	19
Tabelle 3.8:	Nachhilfe in der Beobachtungsstufe nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien.....	20
Tabelle 4.1:	Mittlere Kompetenzen im Lesen am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform .....	25
Tabelle 4.2:	Mittlere Kompetenzen in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform ...	28
Tabelle 4.3:	Mittlere Kompetenzen in den Naturwissenschaften am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform .....	28
Tabelle 4.4:	Mittlere Kompetenzen im Englisch-C-Test am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform.....	30
Tabelle 4.5:	Englisch-Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform .....	32
Tabelle 4.6:	Testverfahren zur Messung der Kompetenzen in Englisch in KESS 7.....	32
Tabelle 4.7:	Durchschnittliche Englischleistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Lage (EGP) .....	38
Tabelle 4.8:	Englischleistungen nach Schulformen Ende Klasse 6 .....	40
Tabelle 4.9:	Mittlere Englischleistungen von bilingualen Klassen am Ende der Jahrgangsstufen 4 und 6 .....	40
Tabelle 4.10:	Vergleich bilingualer Klassen (Ende Jahrgangsstufe 6 in Hamburg, KESS 7) mit Muttersprachlern (Ende Jahrgangsstufe 4 international, PIRLS).....	41
Tabelle 4.11:	Schreibwörter aus KESS 7, die auch in KESS 4 und LAU 7 erhoben wurden.....	43
Tabelle 4.12:	Anteil richtiger Wortschreibungen in LAU 7, KESS 4 und KESS 7.....	44
Tabelle 4.13:	Schwierigkeitsgrad von Wörtern für gute, mittlere und schwache Schreiber.....	46
Tabelle 4.14:	Kompetenzbereiche .....	47
Tabelle 4.15:	Mittlere Rechtschreibleistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Lage (EGP) in KESS 4 und KESS 7.....	48
Tabelle 4.16:	Durchschnittliche Rechtschreibleistungen nach Schulform .....	49
Tabelle 5.1:	Lernausgangslagen im Leseverständnis zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau .....	51
Tabelle 5.2:	Lernausgangslagen in Mathematik zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau.....	53
Tabelle 5.3:	Lernausgangslagen in der naturwissenschaftlichen Grundbildung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau .....	54
Tabelle 5.4:	Lernausgangslagen im Englisch-Leseverständnis zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau .....	55
Tabelle 5.5:	Lernausgangslagen im Englisch-C-Test zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Schulform und Kursniveau .....	56
Tabelle 5.6:	Rechtschreibleistungen nach Schulformen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 .....	56

Tabelle 6.1:	Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 6 in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform.....	59
Tabelle 6.2:	Lernstände in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufe 6 in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform.....	60
Tabelle 6.3:	Lernstände im Englisch-C-Tests am Ende der Jahrgangsstufe 6 in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform.....	60
Tabelle 7.1:	Mittlere Lernstände im Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufen 4 (KESS 4) und 6 (KESS 7) nach Schulform .....	66
Tabelle 7.2:	Mittlere Lernstände in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufen 4 (KESS 4) und 6 (KESS 7) nach Schulform .....	66
Tabelle 7.3:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Geschlecht.....	68
Tabelle 7.4:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach Migrationshintergrund der Eltern.....	69
Tabelle 7.5:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach höchstem Schulabschluss der Eltern .....	71
Tabelle 7.6:	Beschreibung der Dienstklassen (EGP) nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero .....	72
Tabelle 7.7:	Mittlere Lernstände in den Kompetenzdomänen Leseverständnis und Mathematik am Ende der Grundschule (KESS 4) und am Ende der Jahrgangsstufe 6 (KESS 7) nach EGP-Status der familiären Bezugsperson .....	73
Tabelle 7.8:	Zusammenhang zwischen der Schullaufbahneempfehlung am Ende der Jahrgangsstufe 4 und dem Schulbesuch in der Jahrgangsstufe 5.....	74
Tabelle 7.9:	Schulformwechsel beim Übergang von der fünften in die sechste Jahrgangsstufe .....	74
Tabelle 7.10:	Schulformwechsel beim Übergang von der sechsten in die siebte Jahrgangsstufe.....	75
Tabelle 7.11:	Besuchte Schulform in der siebten Jahrgangsstufe für Schülerinnen und Schüler, die in der fünften Klasse ein Gymnasium besucht haben, differenziert nach der Übergangsempfehlung.....	77
Tabelle 7.12:	Zusammenhang zwischen der Durchschnittsnote (Deutsch, Mathematik und Englisch) in der sechsten Jahrgangsstufe am Gymnasium und der besuchten Schulform in der siebten Jahrgangsstufe .....	78
Tabelle 7.13:	Entscheidung für den Abgang vom bzw. dem Verbleib am Gymnasium differenziert nach EGP-Status der Bezugsperson im Haushalt.....	78
Tabelle 7.14:	Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schulformen in der Jahrgangsstufe 6.....	80
Tabelle 7.15:	Vorhersage der Mathematikleistung durch institutionelle Merkmale unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten, der Vorleistung und der familiären Lebensbedingungen auf Individualebene .....	83
Tabelle 8.1:	Kapitalformen des Belastungsindex und Beispielindikatoren .....	89
Tabelle 8.2:	Typisierung von Schülerschaften nach Merkmalen der Belastungsgruppen .....	91
Tabelle 9.1:	Lernstände im Leseverständnis und in Mathematik für Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach Geschlecht.....	98
Tabelle 9.2:	Mittlere kognitive Grundfähigkeiten (KFT) für Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 an Regel- und Förderschulen .....	98
Tabelle 9.3:	Migrationshintergrund der Schülerfamilien.....	100
Tabelle 9.4:	Bruttojahreshaushaltseinkommen der Schülerfamilien .....	100
Tabelle 9.5:	Höchster Bildungsabschluss in den Schülerfamilien.....	101

## Literatur

- Adams, R. & Wu, M. (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD.
- Alba, R., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (2), 209–237.
- Arnold, K.-H. (1999). *Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. H. (Hrsg.). (2000). *Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske + Budrich. (TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1).
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf> [26. März 2007].
- Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454–467). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover: Schroedel.
- Behörde für Bildung und Sport. (2003). *Bildungsplan Sekundarstufe I. Rahmenplan Englisch*. Verfügbar unter: <http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/> [05.03.2007].
- Behr, M. (1990). *Nachhilfeunterricht. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Pläßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster: Waxmann.

- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C. & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 149–160). Weinheim: Juventa.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 192–228). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Zur Theorie sozialer Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Brügelmann, H. & Backhaus, A. (2004). *The Stumbling Words Reading Test (SWRT) and the caravan effect in reading development*. Verfügbar unter: <http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/lustenglisch.pdf> [23. März 2007].
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2004). *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztagschulen, Wahlperiode. 18/525*. Verfügbar unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/bildung-schule/ganztagschule/senatsdrucksache-ganztagschulen,property=source.pdf> [21. Juni 2004].
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* (34. Beiheft), 99–105.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341–415.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). International comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Gießing, J. (2005). *Leistungsverbesserungen durch Nachhilfeunterricht im Fach Englisch*. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 User guide for the international database*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (2002). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: AKS-Verlag. (Bd. 4).
- Haag, L. & Kessel, M. v. (1998). *Außerunterrichtliche Schularbeiten – nur ein deutsches Phänomen?* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *KFT 4-12+R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen: Beltz.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (2002). *Das Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Hurrelmann, K. (1995). Wird Bildung wieder zum Privileg? *Neue deutsche Schule*, 47 (10), 7–9.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I und ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (2), 99–110.

- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 756–786). Weinheim: Beltz.
- Kramer, W. & Werner, D. (1998). *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag. (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik; Bd. 229).
- Langemeyer-Krohn, R. & Krohn, D. (1987). Nachhilfe – Der Unterricht nach der Schule. *Die Deutsche Schule*, 79 (4), 491–505.
- Langness, A., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006*. (S. 49–102). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N., Schwippert, K., Sibberns, H. & Voss, A. (2003). Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 7–28). Münster: Waxmann.
- Lankes, E.-M. & Walther, G. (2001). Mathematikleistung in der Grundschule. In G. Kaiser, N. Knoche, D. Lind & W. Zillmer (Hrsg.), *Leistungsvergleiche im Mathematikunterricht* (S. 195–205). Hildesheim: Franzbecker.
- Lehmann, R. H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen: Klassenstufe 7*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lehmann, R. H., Husfeldt, V. & Peek, R. (2001). Lernstände und Lernentwicklungen im Fach Mathematik. Ergebnisse der Hamburger Untersuchungen (LAU) in den Jahrgangstufen 5 und 6. In G. Kaiser, N. Knoche, D. Lind & W. Zillmer (Hrsg.), *Leistungsvergleiche im Mathematikunterricht* (S. 29–50). Hildesheim: Franzbecker.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & von Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2001). *Dortmunder-Schriftkompetenz-Ermittlung. DoSE*. Unveröffentlichtes Manuskript, Dortmund.
- Louis, K. S., Kruse, S. D. & Marks, H. M. (1996). Schoolwide professional community. In F. M. Newman (Hrsg.), *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- May, P. (2002a). *HSP 4/5. Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 4 und 5. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- May, P. (2002b). *HSP 5-9. Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 5 bis 9. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- May, P. (2006a). Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Schulen* (S. 203–224). Münster: Waxmann.
- May, P. (2006b). Orthographische Kompetenz und ihre Bedingungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Schulen* (S. 111–141). Münster: Waxmann.
- Metze, W. (2005). *Stolperwörter-Lesetest. Handanweisung*. Verfügbar unter: [http://www.lesetest1-4.de/Handreichung\\_2005.pdf](http://www.lesetest1-4.de/Handreichung_2005.pdf) [05. März 2007].
- Newman, F. M. (1996). *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD. (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD.
- Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 127–166). Münster: Waxmann.

- Prenzel, M., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003). Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 143–188). München: Waxmann.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekt ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (6), 30–50.
- Ramm, G., Prenzel, M., Heidemeier, H. & Walter, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft: Migration. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweitens internationalen Vergleichs* (S. 254–272). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. London: Chapman & Hall.
- Schneider, T. (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen – Eine empirische Untersuchung mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (3), S. 363–379.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwippert, K. (2007). Migrationsbedingte Heterogenität von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Hamburg. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 35–46). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–297). Münster: Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf> [01. März 2007].
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2006). *Personen mit Migrationshintergrund in Hamburg und Schleswig-Holstein 2005. Anteil an der Bevölkerung in Hamburg über und in Schleswig-Holstein unter dem Bundesdurchschnitt*. Verfügbar unter: [http://www.statistik-nord.de/fileadmin/download/presse/SI06\\_106\\_F.pdf](http://www.statistik-nord.de/fileadmin/download/presse/SI06_106_F.pdf) [05. März 2007].
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163–166.
- Voss, A., Carstensen, C. H. & Bos, W. (2005). Textgattungen und Verstehensaspekte: Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 1–33). Münster: Waxmann.
- Walther, G., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003). Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 189–226). Münster: Waxmann.
- Zerahn-Hartung, C., Strehlow, U., Haffner, J., Pfüller, U., Parzer, P. & Resch, F. (2002). Normverschiebung bei Rechtschreibleistung und sprachfreier Intelligenz. *Praxis Kinderpsychologie/Kinderpsychiatrie* (51), 281–297.