

Mehr Chancengleichheit durch investive Praktiken im Schulsystem?

Prof. Dr. Rita Nikolai

Humboldt-Universität zu Berlin

Im Zuge des Paradigmenwechsels in der Sozialpolitik, mit dem Umbruch von einem redistributiven hin zu einem aktivierenden bzw. sozialinvestiven Sozialstaat, rücken Kinder und deren Bedingungen des Aufwachsens stärker in den Fokus sozialstaatlicher Aufmerksamkeit und sind nicht länger nur eine Angelegenheit der Bildungspolitik. Den Bereichen Schule, Ausbildung und Weiterbildung kommt eine Schlüsselfunktion im Sozialinvestitionsstaat zu. So ist nach Anthony Giddens Bildung „the main public investment that can foster both economic and civic cohesion“ (Giddens 2000: 73 f.).

Die empirische Bildungsforschung stützt diesen Ansatz durch den Ausweis eindeutiger Zusammenhänge zwischen Bildung und verschiedenen Paletten sozialstaatlich relevanter Bereiche. So integrieren sich gut gebildete Personen schneller und dauerhafter in den Arbeitsmarkt, sind flexibler in ihren Berufs- und Erwerbskarrieren. Gut ausgebildete Personen sind dementsprechend auch seltener arbeitslos. Zudem geht ein höherer Bildungsstand sowohl mit einer höheren politischen und sozialen Partizipation als auch mit einem besseren Gesundheitsstand und einer längeren Lebenserwartung einher. Der Bildungsstand von Individuen wirkt sich direkt und indirekt auf die Einnahmen und Ausgaben des Staates aus, und Bildungsinvestitionen haben einen signifikanten Einfluss auf das Wirtschaftswachstum.

Im Sinne eines befähigenden und ermöglichenden Staates zielt der Sozialinvestitionsstaat darauf ab, seine Bürger¹ zu starken Akteuren im Markt zu machen und betont die Eigenverantwortung von Individuen. Dabei ist der Sozialinvestitionsstaat auf ein gutes Bildungssystem angewiesen, in dem so viele Individuen wie möglich ausreichend qualifiziert werden und der Anteil junger Menschen ohne einen schulischen oder beruflichen Abschluss gesenkt wird (Allmendinger/Leibfried 2003). Entsprechend der Logik sozialinvestiver Politik soll durch eine „hohe Bildung für möglichst viele“ (Allmendinger 2009: 4) Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden. Chancengleichheit umfasst die Forderung, dass alle Kinder so gefördert werden, dass sie unabhängig von der Herkunft die gleichen Chancen haben, einen bestimmten (Ziel-)Status (z. B. die Hochschulreife) zu erreichen. Anders als beim Begriff der Chancengerechtigkeit, bei dem eventuell vorhandene herkunftsbedingte Begabungs- und Leistungsvorteile toleriert werden, werden beim Begriff der Chancengleichheit die herkunftsbedingten Leistungsvorteile als ungerecht empfunden und sollen durch schulische Maßnahmen ausgeglichen werden.

Ein gutes Bildungswesen gilt als ein „zentrales Mittel zur Armutsbekämpfung und Herstellung

¹ Der Text verwendet aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form, meint jedoch stets beide Geschlechter.

von sozialer Gleichheit“ (Solga 2012: 459). Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei der frühkindlichen Bildung zu, deren Bedeutung Gøsta Esping-Andersen in seiner kindzentrierten Investitionsstrategie betont (Esping-Andersen 2002). Im Folgenden konzentriert sich der Beitrag jedoch auf den Bereich der Schule, da dem Schulsystem nicht nur die Funktion zukommt, Schüler mit Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten und sie in die Gesellschaft zu integrieren (Qualifizierungs- und Integrationsfunktion), sondern Schüler auch über Zensuren und Abschlüsse den Zugang zu beruflichen Positionen zu eröffnen. Gerade diese vom Erziehungswissenschaftler Helmut Fend zugeschriebene Selektions- und Allokationsfunktion weist der Schule eine besondere Rolle bei der Verteilung von Lebenschancen zu (Fend 2011).

Wie ist es jedoch um die Chancengleichheit im deutschen Schulsystem bestellt? Welche Folgerungen ergeben sich für die Schulpolitik durch eine zunehmende Orientierung am investiven Sozialstaat? Diese Fragen sollen im vorliegenden Beitrag beantwortet werden. Zunächst richtet der Beitrag den Blick auf einige Ergebnisse internationaler und nationaler Schülerleistungsstudien, um dann in einem zweiten Schritt die Folgen (inter-)nationaler Schülerleistungsstudien im deutschen Schulsystem zu diskutieren. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

1. Ergebnisse internationaler und nationaler Schülerleistungsstudien

Zunächst schauen wir uns an, wie das Schulsystem in Deutschland im internationalen Vergleich da steht und blicken hierbei auf die PISA-Daten aus dem Jahre 2012, die die Kompetenzen 15-jähriger Schüler untersuchten (Tabelle 1). Zwei Dimensi-

onen betrachten wir, um die Qualität von Schulsystemen zu erfassen: Die Schülerleistungen, die durch die durchschnittliche Höhe des Bildungsniveaus erfasst werden und die Leistungsdichte der Schüler, die sich über die Streuung um ein gegebenes Niveau darstellt.

Kompetenzniveau	Kompetenzdifferenzierung	
	niedrig (egalitär)	hoch (ungleich)
hoch	Niederlande (297/523) Finnland (281/519) Kanada (293/518) Österreich (301/506)	Japan (309/536) Schweiz (308/531) Belgien (335/515) Deutschland (314/514) Australien (315/504)
niedrig	Irland (280/501) Dänemark (272/500) Norwegen (297/489) Spanien (287/484) USA (295/481) Schweden (298/478) Griechenland (289/453)	Neuseeland (325/500) Frankreich (321/495) Großbritannien (312/494) Portugal (307/487) Italien (306/485)

Tabelle 1: Differenzierungs- und Niveaueffekte in ausgewählten Ländern im Bereich der Mathematikkompetenz 2012

Anmerkung: Als Anhaltspunkt für die Einteilung von Kompetenzniveau und Kompetenzdifferenzierung in die Kategorien ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ wurde jeweils der OECD-21-Durchschnitt herangezogen. Die erste in der Klammer hinter den Ländern ausgewiesene Zahl kennzeichnet die Kompetenzbandbreite zwischen dem 95. und dem 5. Perzentil (OECD-21-Durchschnitt = 302). Die zweite Zahl bezeichnet den Mittelwert im Kompetenzniveau (OECD-21-Durchschnitt = 502). Quelle: Prenzel et al. 2013.

Vier Welten der Kompetenzverteilung lassen sich nach Tabelle 1 unterscheiden: Im OECD-21-Vergleich zeichnet sich die Gruppe um die Niederlande und Finnland durch ein hohes Kompetenzniveau ihrer Schüler bei gleichzeitiger geringer Streuung zwischen den kompetenzhöchsten und kompetenzniedrigsten Schülern aus. Als kompetenzarme Länder mit einer geringen Leistungsungleichheit können die USA und

Schweden gelten. Hohe Kompetenzen gepaart mit einer hohen Leistungsstreuung finden sich in Deutschland und der Schweiz. Frankreich und Großbritannien sind dagegen durch eine geringe Leistungsstreuung und ein im OECD-Vergleich niedriges Kompetenzniveau ihrer Schüler charakterisiert.

Zwar gehörte Deutschland in der PISA-Erhebung von 2012 zu den wenigen Ländern, deren Ergebnisse sich seit den ersten PISA-Erhebungen kontinuierlich verbessert haben, jedoch ist die Streuung kompetenzarmer und kompetenzreicher Schüler nach wie vor überdurchschnittlich hoch. Auch der sozio-ökonomische Status des Elternhauses in Deutschland übt weiterhin einen überdurchschnittlich hohen Einfluss auf die Ergebnisse der Schüler aus. Dem „Index of Economic, Social and Cultural Status“ (ESCS) zufolge, der die Familienstruktur, die Bildungsabschlüsse und die Berufstätigkeit der Eltern zusammenfasst und diese in Beziehung zu den mathematischen Kompetenzen der Jugendlichen setzt, ist dieser Zusammenhang für Deutschland mit 16,9 Prozent im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch (OECD-21: 13,9 Prozent) (Prenzel et al. 2013).

Da in Deutschland Schulpolitik explizit in die Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer fällt und zu den wichtigsten Gestaltungsbereichen von Landespolitik gehört, haben die Bundesländer ihre Schulsysteme unterschiedlich ausgestaltet. Wir blicken daher mit Tabelle 2 auch auf die Ergebnisse nationaler Schülerleistungsstudien im Bundesländervergleich. Datenbasis ist hier der Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Auch hier erfasst Tabelle 2 sowohl die Höhe des Bildungsniveaus als auch die Leistungsdichte.

Kompetenzniveau	Kompetenzdifferenzierung	
	niedrig (egalitär)	hoch (ungleich)
hoch	Thüringen (304/521) *Mecklenburg-Vorpommern (312/505) Sachsen (315/586) Rheinland-Pfalz (314/503) Sachsen-Anhalt (325/513) Schleswig-Holstein (325/502)	Bayern (331/517) Brandenburg (343/518) Baden-Württemberg (334/500)
niedrig	Niedersachsen (296/495) Saarland (306/489) Hessen (317/495) Hamburg (324/489)	Nordrhein-Westfalen (336/486) Bremen (337/417) Berlin (341/479)

Tabelle 2: Differenzierungs- und Niveaueffekte im Bereich der Mathematikkompetenz im Bundesländervergleich (IQB-Ländervergleich 2012)

Anmerkung: Als Anhaltspunkt für die Einteilung von Kompetenzniveau und Kompetenzdifferenzierung in die Kategorien ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ wurde jeweils der Bundesländer-Mittelwert herangezogen. Die erste in der Klammer hinter den Ländern ausgewiesene Zahl kennzeichnet die Kompetenzbandbreite zwischen dem 95. und dem 5. Perzentil (Bundesländer-Durchschnitt = 329). Die zweite Zahl bezeichnet den Mittelwert im Kompetenzniveau (Bundesländer-Durchschnitt = 500). Quelle: Pant et al. 2013.

Ein hohes Kompetenzniveau gepaart mit einer geringen Leistungsstreuung finden wir in der Mehrheit der ostdeutschen Bundesländer und in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Ein hohes Kompetenzniveau bei gleichzeitig hoher Leistungsstreuung lässt sich für die süddeutschen Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, aber auch für Brandenburg feststellen. Die Stadtstaaten wie auch Niedersachsen, das Saarland, Hessen und Nordrhein-Westfalen sind durch ein im Bundesländervergleich niedriges Kompetenzniveau ihrer Schüler charakterisiert, im Falle von Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen zudem durch eine hohe Leistungsstreuung.

Auffällig ist an der Gruppe derjenigen Bundesländer, die sich durch ein hohes Kompetenzniveau und eine geringe Leistungsstreuung ihrer

Schüler auszeichnen, dass sie alle ein zweigliedriges Schulsystem haben. Interessanterweise sind innerhalb dieser Gruppe auch diejenigen Bundesländer mit einer geringen Varianzaufklärung, ein Maß des IQB, das den Anteil der Leistungsunterschiede misst, die mit Disparitäten im sozioökonomischen Status der Familien erklärt werden können. So haben etwa die Bundesländer Sachsen und Thüringen im Bundesländervergleich mit 12,2 Prozent (Sachsen) und 12,7 Prozent (Thüringen) die geringste Varianzaufklärung. Hoch ist die Varianzaufklärung dagegen in Brandenburg (24,8 Prozent) und Berlin (22,2 Prozent) (Pant et al. 2013: 281).

Ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern jedoch nicht nur in Bezug auf die Kompetenzen der Schüler, sondern auch in der Dimension der erworbenen Zertifikate. So verließen im Schuljahr 2011/2012 in Mecklenburg-Vorpommern mit 12,2 Prozent 2,8-mal mehr Schüler die Schule ohne einen Schulabschluss als in Baden-Württemberg (4,2 Prozent). Auch in Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen und Brandenburg sind die Abschlussquoten ohne einen Hauptschulabschluss überdurchschnittlich hoch. Die hohen Quoten von Schülern ohne einen Hauptschulabschluss sind in den ostdeutschen Bundesländern mit einem hohen Anteil von Förderschülern zu erklären, die in der Regel die Förderschule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen (StBa 2013).

Diese Zertifikats- und Kompetenzunterschiede zwischen den Bundesländern sind nicht trivial, schließlich führen diese Unterschiede auch zu ungleichen Bildungs- und Arbeitsmarktchancen im Anschluss an die Schule.

2. Folgen (inter-)nationaler Schülerleistungsstudien im deutschen Schulsystem

Als Reaktion auf das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler in der ersten PISA-Studie von 2000 (Deutsches PISA Konsortium 2001) wurden in den Schulsystemen der Bundesländer in den letzten Jahren tiefgreifende Veränderungen vorgenommen. Bundesweit wurden nationale Bildungsstandards eingeführt und ganztägige Schulangebote ausgebaut. Steuerungsstrategische Reformen wie die Verstärkung von Schulautonomie, die Einführung von Schulinspektionen und der Ausbau von zentralen Abschlussprüfungen zielen auf eine stärkere Output-Orientierung und Wettbewerb im Schulwesen (Altrichter/Maag Merki 2010). Neue Entwicklungen ergeben sich auch durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, nach der alle Kinder, ob mit oder ohne Behinderung, gemeinsam an Schulen lernen sollen (Blanck et al. 2013). Schließlich zeichnet sich in der Schulstruktur der Bundesländer der Trend in Richtung eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems ab (Edelstein/Nikolai 2013).

In Deutschland als konservativem Wohlfahrtsstaat ist die Verantwortung für Schulbildung traditionell sowohl bei der Familie als auch beim Staat angesiedelt (Nikolai 2007). Das Schulsystem wird zwar zu großen Teilen öffentlich durch die Bundesländer finanziert, allerdings liegen die Ausgaben für Schulen im internationalen Vergleich seit Beginn der kontinuierlichen OECD-Bildungsberichterstattung „Education at a Glance“ (1992) bis heute deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts (OECD 1992, 2013). Zudem hielten die Ausgaben für Schulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten mit dem Wirtschaftswachstum nicht Schritt; vielmehr ist in Relation zum Bruttoinlandsprodukt der

Anteil der Ausgaben für den Schulbereich gesunken (Klemm 2008).

Die Forschergruppe um Manfred G. Schmidt an der Universität Heidelberg konnte dabei zeigen, dass sich die Mittelausstattung und die Finanzierungsbedingungen der deutschen Bildungspolitik als besonders ungünstig erweist. Sowohl die Programmkonkurrenz zu den transferintensiven Politikfeldern der Alterssicherung und der passiven Arbeitsmarktpolitik als auch der Umfang des Steuerstaates führen in Deutschland zu erheblichen Finanzierungsengpässen der Bildungspolitik. Die hohen Sozialbeiträge verengen zusätzlich den Spielraum für steuerfinanzierte Lösungen (Busemeyer 2006, Nikolai 2007, Wolf 2006). Die Kulturhoheit der Bundesländer, parteipolitisch-ideologische Präferenzen und Unterschiede in der Finanzkraft der Länder verhindern zudem ein Bildungskonzept aus einem Guss und eine ausreichende finanzielle Ausstattung. Kommt eine hohe Staatsverschuldung und eine steigende Zinsbelastung hinzu, so verliert die Bildungspolitik im Kampf um die knappen Mittel noch mehr an Boden. Die Belastungen der öffentlichen Haushalte durch steigende Sozialausgaben sowie durch die Kapitaldienste schlagen sich insgesamt in einer Unterfinanzierung des deutschen Bildungswesens nieder.

Der Vergleich der Bildungsausgaben pro Schüler zeigt nicht nur Deutschlands magere Bilanz, sondern auch die ungleiche Verteilung der Mittel. Besonders wenig Geld erhalten im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten die Grundschulen und der Sekundarbereich bis zur 10. Klasse. Nur 6.619 Dollar pro Schüler gab Deutschland 2009 für die Grundschulen aus und lag damit mit mehr als 800 Dollar unterhalb des OECD-Durchschnitts (7.719 Dollar). Ebenfalls unterhalb des OECD-

Durchschnitts (8.854 Dollar) findet man mit 8.130 Dollar pro Schüler Deutschlands Ausgaben für den unteren Sekundarschulbereich. Leicht über dem OECD-Mittelwert (9.341 Dollar) liegen mit 9.594 Dollar pro Studierenden die deutschen Investitionen im Hochschulbereich (OECD 2012). Die Kindergärten und Grundschulen, in denen die Basis für den Bildungserfolg gelegt wird, erhalten also in Deutschland im Vergleich zur Sekundarstufe II und den Universitäten weniger Geld. Die Länder, die in den PISA-Studien vergleichsweise gut abschneiden, investieren dagegen stärker in den Primarbereich und in die Ganztagschulen des Sekundarbereichs. Insgesamt fließt zu wenig Geld in den Bildungsbereich, vor allem in den Schulbereich, obwohl der Bildungspolitik im Sinne einer präventiven Sozialpolitik ein hoher Stellenwert für Humankapitalzuwächse und soziale Teilhabe zukommt.

Forderungen nach höheren Investitionen in das Bildungswesen stehen schon seit längerem auf der bildungspolitischen Agenda. Eine Erhöhung der Bildungsausgaben allein würde dabei aber nicht zwangsläufig zu besseren Schülerleistungen führen. Wie Tabelle 1 zeigt, erreicht es eine Vielzahl von Ländern mit geringeren öffentlichen Bildungsausgaben, dass die Bildungsungleichheit zwischen Kindern verschiedener sozialer Herkunft geringer ausfällt. Es kommt neben einer verbesserten finanziellen Ausstattung vielmehr auch auf institutionelle Strukturreformen an. An umfassenden Förder- und Betreuungsangeboten zur Vermeidung ungleicher Bildungschancen fehlt es aber nach wie vor weitgehend. Das Ziel, die Bildungschancen von der sozialen Herkunft abzukoppeln, kann nur über eine integrierte Bildungs- und Sozialpolitik erreicht werden. Neben einem durchlässigeren Schulsystem, das auch Spätentwicklern

eine Chance für den Bildungserwerb bietet, ist eine verbesserte Infrastruktur im Bildungswesen notwendig, etwa durch den Ausbau der frühkindlichen Bildung, ein breiteres Netz an Kinderkrippen und Vollzeit-Kindergärten und durch den konsequenten Ausbau von Ganztagschulen. Wie sehr der Ganztagschulenausbau bundesweit noch in den Kinderschuhen steckt, verdeutlichen dabei folgende Zahlen: Während in Hessen nur 2,8 Prozent aller Schüler an einem Ganztagsschulprogramm teilnehmen, sind es in Sachsen mit 28,1 Prozent, 10-mal so viele. Bundesweit sind es nur rund 13 Prozent aller Schüler, die eine gebundene Ganztagschule besuchen (Klemm 2012). In anderen Ländern ist es dagegen selbstverständlich, dass Schüler auch nachmittags unterrichtet werden.

Während sich andere Nationen mit Begeisterung zu Wissensgesellschaften wandeln, tut sich Deutschland damit schwer. Die OECD-Bildungsberichte kritisieren seit Jahren, dass Deutschland hinsichtlich der Studienanfänger- und Weiterbildungsquoten deutlich hinter anderen Nationen hinterherhinkt. Hoch ist dagegen in Deutschland mit 14,5 Prozent (Lesen) bis 17,7 Prozent (Mathematik) der Anteil von Schülern, die nach den PISA-Ergebnissen als „bildungsarm“ bezeichnet werden (Prenzel et al. 2013). Deren fehlende Ausbildungsreife verhindert die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben.

Fazit

Das deutsche Bildungswesen steht vor der Herausforderung, das Qualifikationsniveau anzuheben und mehr Hochqualifizierte ausbilden zu müssen. Angesichts des drohenden Fachkräftemangels muss die Zahl der Hochschulabsolventen langfris-

tig erhöht werden, dabei darf das Bildungspotenzial von Kindern aus bildungsfernen Schichten aber nicht verschenkt werden. Ein Sozialinvestitionsstaat ist dabei nur dann umsetzbar, wenn er auf eine hohe Bildungsdichte aufbaut.

Weil die Schülerzahlen zurückgehen, beschäftigt die Kultus- und Finanzminister derzeit, wie öffentliche Bildungsausgaben gekürzt werden können. Stattdessen sollte dieser Spielraum genutzt werden, um pädagogische Reformprozesse, Fördermaßnahmen, eine bessere Lehrerbildung oder eine Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation einzuleiten. Zu sehr setzt das deutsche Bildungssystem immer noch auf Selektion, die – zunächst – Kosten spart, und zu wenig auf Förderung, die – zunächst – mehr kostet.

Förderung aber lohnt sich auf lange Sicht. Qualitätsverbesserungen im deutschen Bildungssystem versprechen Einsparungen, da es langfristig weniger Sitzenbleiber, weniger Nachqualifizierung und weniger Studienabbrecher gibt. Wer an der Bildung spart, verweigert Kindern und Jugendlichen Entwicklungs- und Lebenschancen. Daher bekämpft man Arbeitslosigkeit am besten im Kindergarten und in der Grundschule. Bildung muss auch in Deutschland zum Kernbereich des Wohlfahrtsstaates im Sinne einer präventiven Sozialpolitik werden.

Dabei ist die Umsetzung eines Sozialinvestitionsstaates nicht nur eine Frage von mehr Geld im Schulsystem und eine schulstrukturelle Frage. Die Umsetzung eines Sozialinvestitionsstaates bedarf auch einer pädagogischen Umsetzung: Verbessert werden müssen die Rahmenbedingungen für eine individuelle Förderung der Schüler, damit langfristig die Bildungsbarrieren im deutschen Bildungswesen verringert und soziale Ausgrenzungen verhindert werden können.

Weiterführende Literatur

- ALTRICHTER, Herbert/MAAG MERKI, Katharina (Hg.) (2010): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden.
- BLANCK, Jonna Milena/EDELSTEIN, Benjamin/POWELL, Justin J. W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. In: Rosenmund, Moritz/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Gonon, Philipp (Hg.): *Change and Reforms in Educational Systems and Organizations* (Sonderheft der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie), S. 267–292.
- BUSEMEYER, Marius R. (2006): Der Kampf um knappe Mittel: Die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen, privaten und sektoralen Bildungsausgaben im OECD-Länder-Vergleich. *Politische Vierteljahresschrift* 47, S. 393–418.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- GIDDENS, Anthony (2000): *The Third Way and its Critics*. Cambridge.
- EDELSTEIN, Benjamin/NIKOLAI, Rita (2013): Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik* 59, S. 482–494.
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta (2002): A child-centred social investment-strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta/Gallie, Duncan/Hemerijck, Anton/Myles, John (Hg.): *Why we need a new welfare state*. Oxford, S. 26–67.
- FEND, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 3*. Paderborn, S. 41–53.
- KLEMM, Klaus (2008): Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen. In: Cortina, Kai S./Bauert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek, S. 245–280.
- KLEMM, Klaus (2012): Was kostet der gebundene Ganztags-Gütersloh.
- NIKOLAI, Rita (2007): Sozialpolitik auf Kosten der Bildung? Verteilungskonkurrenz in Zeiten knapper Kassen. *Zeitschrift für Sozialreform* 53, S. 7–30.
- OECD (1992): *Education at a Glance*. Paris.
- OECD (2012): *Education at a Glance*. Paris.
- OECD (2013): *Education at a Glance*. Paris.
- PANT, Hans Anand/STANAT, Petra/SCHROEDERS, Ulrich/ROPPELT, Alexander/SIEGLE, Thilo/PÖHLMANN, Claudia (Hg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster u. a.
- PRENZEL, Manfred/SALZER, Christine/KLIEME, Eckhard/KPÖLLER, Olaf (Hg.) (2013): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Münster u. a.
- StBA, Statistisches Bundesamt (2013): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2012/2013. Fachserie 11*, Wiesbaden.
- WOLF, Frieder (2006): Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation? Münster.