



*Bertelsmann Stiftung,
Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund,
Institut für Erziehungswissenschaft Jena (Hrsg.)*

Chancenspiegel 2014

Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit
und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme

*Bertelsmann Stiftung,
Institut für Schulentwicklungsforschung der
Technischen Universität Dortmund,
Institut für Erziehungswissenschaft der
Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.)*

Chancenspiegel 2014

Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit
und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme

Autorinnen und Autoren:

Nils Berkemeyer

Wilfried Bos

Veronika Manitius

Björn Hermstein

Melanie Bonitz

Ina Semper

Unter Mitarbeit von:

Sonja Abendroth

Jana Berkemeyer

Annika Hillebrand

Robin Junker

| **Verlag BertelsmannStiftung**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© E-Book-Ausgabe 2014

© 2014 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Nicole Hollenbach-Biele

Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld

Herstellung: Christiane Raffel

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Veit Mette, Bielefeld

Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld

ISBN 978-3-86793-585-2 (Print)

ISBN 978-3-86793-644-6 (E-Book PDF)

ISBN 978-3-86793-645-3 (E-Book EPUB)

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Vorwort	7
I Rahmenkonzept	9
1. Einleitung	9
2. Rahmenkonzeption des Chancenspiegels	11
2.1 Schul- und gerechtigkeits-theoretische Überlegungen zum Schulsystem	12
2.2 Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatorentableau	15
3. Die Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich	18
II Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen	27
4. Regionale Disparitäten in Schulsystemen – Indikatoren der Gerechtig- keitsdimensionen im Spiegel empirischer Forschungsergebnisse	27
4.1 Zentrale Forschungsergebnisse zu regionalen Disparitäten	29
4.2 Forschungen zu regionalen Disparitäten – Resümee	40
4.3 Aufbau der Länderberichte und methodische Hinweise	41
5. Die regionalen Schulsysteme im Fokus – Länderberichte	46
5.1 Baden-Württemberg	46
5.2 Bayern	65
5.3 Brandenburg	81
5.4 Hessen	96
5.5 Mecklenburg-Vorpommern	116
5.6 Niedersachsen	129
5.7 Nordrhein-Westfalen	147
5.8 Rheinland-Pfalz	166
5.9 Saarland	185

5.10 Sachsen	199
5.11 Sachsen-Anhalt	212
5.12 Schleswig-Holstein	227
5.13 Thüringen	243
5.14 Die Schulsysteme der Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg im Großstädtevergleich	260
5.15 Regionale Disparitäten innerhalb der deutschen Schulsysteme – zusammenfassende Betrachtungen im Ländervergleich	276
6. Zur Bedeutung der Bundeslandzugehörigkeit der Region sowie von Schulangebotslagen und sozialräumlichen Kontext- bedingungen für die Gerechtigkeit regionaler Schulsysteme	294
6.1 Die Bedeutung der Ebene des Landes für regionale Disparitäten ..	295
6.2 Pendelbewegungen von Schülern zwischen Wohn- und Schulort als Hinweis auf disparate Versorgungs- strukturen regionaler Schulangebote	298
6.3 Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen vor dem Hintergrund sozialräumlicher und schulsystemstruktureller Kontextbedingungen	306
6.4 Zusammenfassung und Ausblick auf eine raumorientierte Bildungsforschung	330
III Fazit	337
IV Anhang	343
1. Anmerkungen	343
2. Literatur	345
3. Tabellenverzeichnis	359
4. Abbildungsverzeichnis	374
5. Die Autorinnen und Autoren	384
6. Abstract	385

Vorwort

Faire Chancen nur durch Transparenz und gemeinsame Verantwortung

In Deutschland sind vornehmlich die Bundesländer für die Schulpolitik und die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen arbeiten, verantwortlich. Der vorliegende Chancenspiegel fragt nun zum dritten Mal, inwiefern Schüler in den unterschiedlichen Ländern faire Chancen haben, gut ins Schulsystem integriert zu werden, zwischen den Schulformen wechseln zu können, fachliche Kompetenzen zu entwickeln und gute Abschlüsse zu erhalten. Hier zeigen sich seit dem ersten Chancenspiegel im Schuljahr 2009/10 erfreuliche Entwicklungen: Mehr Schüler haben Zugang zum ganztägigen Lernen, weniger Schüler brechen die Schule ohne Abschluss ab und mehr Schüler erreichen die (Fach-)Hochschulreife. Weniger erfreulich ist dagegen, dass es beim Ganztagsschulausbau nur langsam vorangeht und dass der Anteil der Schüler, die wegen ihres besonderen Förderbedarfs keine Regelschulen besuchen, stagniert. Diese Exklusion hat gravierende Auswirkungen, denn in Förderschulen erreichen nur die wenigsten einen Hauptschulabschluss. Und auch auf der größten Chancen-Baustelle tut sich wenig: Der Bildungserfolg, hier gemessen in Kompetenzen von Neuntklässlern in Mathematik, bleibt weiterhin stark von der sozialen Herkunft abhängig. Es gelingt Schulen in Deutschland also immer noch zu wenig, die herkunftsbedingten Benachteiligungen ihrer Schüler auszugleichen.

Bildungspolitik ist also vor allem Ländersache – aber sind die Wege zu mehr Chancengerechtigkeit im Schulwesen das auch? Der Chancenspiegel 2014 betrachtet zum ersten Mal auch die regionale, d. h. die gebietskörperschaftliche, Ebene der Kreise und kreisfreien Städte in den jeweiligen Bundesländern. In den Gerechtigkeitsdimensionen zeigen sich dabei große Unterschiede zwischen den Regionen innerhalb eines Bundeslandes, die uns in ihrem Ausmaß durchaus überrascht haben. Gerechte Chancen sind also nicht nur Ländersache; vielmehr spielt auch das Lernangebot vor Ort eine große Rolle. Deshalb brauchen wir eine starke Beteiligung der Kommunen bei der Schulentwicklung, die ihren Ausdruck in einer systemati-

schen Zusammenarbeit zwischen Land und Kommunen finden sollte. In einigen Bundesländern, z. B. in Nordrhein-Westfalen, gibt es mit regionalen Bildungsnetzwerken bereits gute Ansätze. Und auch der Bund ist hier gefragt: Nur mit finanziellem und konzeptionellem Engagement wird zum Beispiel der für bessere Bildungschancen benötigte schnellere Ausbau guter Ganztagschulen und guter inklusiver Schulen vorankommen.

Erneut hatten wir mit der Datenlage zu kämpfen. Dies führte auch dazu, dass die regionalen Analysen auf die Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« begrenzt wurden. Systematische Daten zur Kompetenzentwicklung liegen regional nicht vor. Auch auf Länderebene werden hier Daten nur mit großen Zeitabständen erhoben. Wenn fairere Chancen kein Lippenbekenntnis bleiben sollen, brauchen wir für die Zukunft dringend umfassendere, differenziertere und bessere Transparenz. Nur wenn die Situationen vor Ort sichtbar gemacht und durch vertiefende Analysen erklärt werden, können wir verstehen, wo genau die Herausforderungen liegen – auf regionaler, kommunaler und einzelschulischer Ebene. Nur darauf aufbauend können wirklich zielführende Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden. Wenn das gelingt, können wir sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche in ihren Schulen die Unterstützung erhalten, die sie brauchen.

Unser Dank gilt auch in diesem Jahr Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Nils Berke-meyer und ihren Teams an den Universitäten Dortmund und Jena für die Erarbeitung des Chancenspiegels 2014. Die Ergebnisse der Analysen auf der Ebene von Bundesländern und erstmalig auch von Regionen zeigen uns einmal mehr, wie wichtig es ist, die Debatte um faire Bildungschancen in den deutschen Schulsystemen öffentlich zu führen. Und auch dem wissenschaftlichen Beirat des Chancenspiegels, den Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Dr. Knut Schwippert, Prof. Dr. Horst Weishaupt, Prof. Dr. Ludwig Wigger und Prof. Dr. Vera Husfeldt bilden, danken wir herzlich für sein Engagement zur Qualitätssicherung des Instruments.

Wir hoffen, dass auch der Chancenspiegel 2014 einen Beitrag dazu leistet, die Öffentlichkeit und die Verantwortlichen in Bund, Ländern und Kommunen weiter für die Notwendigkeit eines verstärkten Engagements für mehr Chancengerechtigkeit in den Schulen zu sensibilisieren. Die Verständigung der Länder über gemeinsame Standards und Entwicklungsperspektiven ist dabei genauso wichtig wie die Gestaltung eines fairen Bildungsangebots vor Ort. Wenn dies gegeben ist, können wir es schaffen, jedem Kind unabhängig von seiner sozialen Herkunft gute Chancen auf die bestmögliche Entwicklung zu bieten und Teilhabe an der Gesellschaft zu sichern.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Ulrich Kober
Director Programm
»Integration und Bildung«
der Bertelsmann Stiftung

I Rahmenkonzept

1. Einleitung

Die Frage nach der Chancengerechtigkeit in den deutschen Schulsystemen steht im Zentrum des Chancenspiegels, einem gemeinsamen Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Nach zwei ländervergleichenden Betrachtungen in den Jahren 2012 und 2013 wird die Publikation nun im jährlichen Wechsel unterschiedlich akzentuiert: Auf die indikatorengestützte Analyse der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme der Länder in den vier zentralen Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« in dem einen Jahr folgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem spezifischen Aspekt von Chancengerechtigkeit im anschließenden Jahr. Die Analysen in den Gerechtigkeitsdimensionen auf Länderebene werden in einem solchen »Themenschwerpunkt-Jahr« gebündelt präsentiert; im Fokus stehen jedoch die Analysen im gewählten Themenschwerpunkt.¹

In dieser dritten Ausgabe des Chancenspiegels wird nun erstmals mit dem Blick auf die regionalen Disparitäten in den Schulsystemen der Länder ein solcher spezifischer Aspekt von chancengerechten Schulsystemen thematisch vertieft. Somit werden die bisherigen Untersuchungen durch eine regionale Dimension ergänzt. Befunde der empirischen Bildungsforschung zu Ungleichheiten, etwa in den Zugängen zu Bildungsinstitutionen und im Erwerb von Zertifikaten, haben schon verschiedentlich eindrücklich gezeigt, dass diese stark durch regionale Besonderheiten, etwa der Ausgestaltung des Schulangebots oder des spezifischen Nutzungsverhaltens durch die Menschen vor Ort, mitbedingt werden (vgl. z. B. Becker und Schulze 2013). Die Schulsysteme der Länder sollen daher im vorliegenden Chancenspiegel auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte (im Folgenden auch Regionen genannt) hinsichtlich ihrer Gerechtigkeitsausprägungen untersucht werden. Leitend sind dabei die folgenden Fragestellungen:

- Wie ist es um die Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen der 402 Kreise und kreisfreien Städte bestellt?
- Wie stellen sich die Unterschiede zwischen den Regionen eines Bundeslandes dar?
- Wie breit streuen die regionalen Werte um den jeweiligen Landesmittelwert, also wie stark sind die regionalen Disparitäten eines Landes ausgeprägt?
- Wie ausdifferenziert stellt sich das Schulangebot zwischen den Bundesländern und innerhalb der jeweiligen Länder dar?
- Wie stellt sich die Chancengerechtigkeit der Stadtstaaten im Vergleich zu anderen deutschen Großstädten dar?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen Chancengerechtigkeit, der Angebotsstruktur regionaler Schulsysteme und Kontextmerkmalen wie z.B. Demographie, Wirtschafts- und Sozialstruktur finden?

Der Chancenspiegel 2014 gliedert sich in folgende Abschnitte: Zunächst wird seine theoretische Konzeption anhand zentraler Gerechtigkeitsdimensionen vorgestellt (Kap. 2). Daran anknüpfend wird komprimiert aufgezeigt, wie sich die Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme aktuell im Ländervergleich darstellt (Kap. 3). Im nächsten Schritt werden nach einer Einführung zur Relevanz der Berücksichtigung der Region in der Analyse von Chancengerechtigkeit (Forschungsstand, Kap. 4) unterhalb der Länderebene die regionalen Gerechtigkeitsausprägungen empirisch abgebildet mit dem Ziel, eine Deskription regionaler Disparitäten in den Werteausprägungen innerhalb der Länder zu geben. Dies erfolgt in den Länderberichten (Kap. 5.1 bis 5.13); die Stadtstaaten werden hierbei im Vergleich zu anderen Großstädten betrachtet (Kap. 5.14).

Kapitel 6 bietet vertiefte Analysen, die vor allem der Erklärungssuche für die vorgefundenen Unterschiede in den regionalen Gerechtigkeitsausprägungen gewidmet sind: Mithilfe von Mehrebenenanalysen wird geprüft, welche Varianzanteile in den Gerechtigkeitsausprägungen über die Ebene Land bzw. die Ebene Kommune erklärbar sind (Kap. 6.1). In einem nächsten Abschnitt wird die in den Länderberichten aufgetretene Problematik von über Kreisgrenzen hinweg zwischen Schul- und Wohnort pendelnden Schülern² vertiefend mithilfe dreier Fallanalysen kreisfreier Städte (Bonn, Jena, Speyer) betrachtet (Kap. 6.2). Weiterhin werden anhand von drei Länder-Fallberichten (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) auch relevante Kontextmerkmale wie demographische, wirtschaftliche und sozialstrukturelle Kennwerte der Regionen mit einbezogen, um potenzielle Erklärungen für die unterschiedlichen Gerechtigkeitslagen zu finden (Kap. 6.3). Dieser Abschnitt endet mit einem theoretischen Ausblick auf weiterführende Perspektiven für die Forschung zu regionalen Disparitäten (Kap. 6.4). In einem abschließenden Gesamtfazit werden die Ergebnisse des diesjährigen Chancenspiegels gebündelt zusammengefasst und aus den vorgefundenen Ergebnissen resultierende Anknüpfungspunkte für die gesamtgesellschaftliche Diskussion um die Schaffung chancengerechter (regionaler) Schulsysteme formuliert.

Mit diesem dritten Chancenspiegel knüpfen wir an die Zielsetzung der beiden vorangegangenen Publikationen an, einen Beitrag für die Diskussion über die Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der 16 deutschen Schulsysteme bereitzustellen. Neben den Informationen auf Länderebene werden mit dem Fokus auf die Regionen zudem differenzierte Auskünfte über die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme innerhalb eines Landes angeboten.

2. Rahmenkonzeption des Chancenspiegels

Der Chancenspiegel versteht sich als Instrument der Bildungsberichterstattung, welches die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme in Deutschland indikatorenbasiert und vergleichend untersucht. In diesem Analysefokus sind Fragen danach leitend, was die Schulsysteme der Länder im Hinblick auf Chancengerechtigkeit leisten: Inwieweit ermöglichen sie beispielsweise ein gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen? Inwiefern besteht in den Schulsystemen eine Kopplung zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und ihrem Bildungserfolg? Wie ist es um die Praxis der Klassenwiederholung in den Schulsystemen bestellt, die in der Folge zu geringeren Teilhabemöglichkeiten führen kann, etwa wenn damit ein Wechsel in eine niedrigere Schulart einhergeht? Wie hoch ist der Anteil der Jugendlichen, der die Schule ohne einen Schulabschluss verlässt und dem folglich nur beschränkt Teilhabechancen an den weiteren gesellschaftlichen Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung stehen?

Um solchen Fragen nachzugehen, bietet sich die Gerechtigkeitsperspektive an, nimmt man den Gedanken des bekannten Gerechtigkeitstheoretikers John Rawls ernst, wonach die Institutionen einer Gesellschaft, so also auch das Schulsystem, gerecht zu sein haben (Rawls 1979). Mit einem solchen Postulat wird bereits erkennbar, dass mit der Gerechtigkeitsperspektive verstärkt normative Überlegungen in der Diskussion um Bildungsungleichheiten virulent werden und das Schulsystem selbst als ein »ethisch zu reflektierender Gegenstand« (Berkemeyer und Manitius 2013: 223) aufzufassen ist.

Der Analysefokus auf die Schulsysteme der Länder ist dem Verständnis geschuldet, dass Schule der zentrale Ort institutionalisierter Bildung ist. Keineswegs soll damit die Bedeutsamkeit von nonformalen und informellen Bildungsprozessen (Rauschenbach, Dux und Sass 2006) oder die Perspektive der Bildung im Lebenslauf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Tippelt et al. 2009) vernachlässigt werden. Gleichwohl stellt Schule die auch über die Schulpflicht abgesicherte Institution dar, in welcher weitgehend alle Kinder und Jugendlichen einen zentralen bildungsbiographischen Abschnitt durchlaufen und die in Form der Zertifikatsvergabe zudem maßgeblich über weitere Teilhabemöglichkeiten mitentscheidet.

2.1 Schul- und gerechtigkeits-theoretische Überlegungen zum Schulsystem

Der Chancenspiegel betrachtet die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen auf Grundlage von gerechtigkeits-theoretischen und schultheoretischen Überlegungen. Die Frage nach der Gerechtigkeit der Schulsysteme soll hierbei nicht unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Funktion diskutiert werden, da Schulsysteme sich funktional zur Gesellschaft verhalten, also für die Gesellschaft bestimmte Leistungen erfüllen. Diese Funktionen sind besonders in den strukturfunktionalistischen Arbeiten Talcott Parsons (1968) beschrieben, wonach sich Schule als eine Institution verstehen lässt, die einen funktionalen Beitrag zur Reproduktion von Gesellschaft erbringt. Helmut Fend hat Parsons Arbeiten aufgegriffen und in eine »Theorie der Schule« überführt, in welcher er vier zentrale gesellschaftliche Funktionen von Schule benennt (2006; 1980): die *Enkulturationsfunktion*, die *Qualifikationsfunktion*, die *Allokationsfunktion* und die *Integrationsfunktion* (Fend 2006: 49–54).

Die Enkulturationsfunktion zielt auf kulturelle Teilhabe und Identitätsbildung ab, indem sie die Heranwachsenden an die symbolischen Ordnungen und Zeichensysteme heranführt, damit für diese die kulturellen Sinnsysteme einer Gesellschaft verstehbar werden. Kinder und Jugendliche lernen auch durch Schule, grundlegende kulturelle Symbole einer Gesellschaft, wie etwa Sprache und Schrift zu verstehen und anzuwenden, und werden so in die zentralen kulturellen Wissensbestände der Gesellschaft eingeführt. Die Qualifikationsfunktion beinhaltet die Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten, welche beispielsweise vom ökonomischen System für eine erfolgreiche Teilhabe vorausgesetzt werden. Für das Individuum stellt Schule hier eine Gelegenheitsstruktur dar, um Leistungspotenziale zu entwickeln und für die berufliche Teilhabe an der Gesellschaft relevante Fähigkeiten zu erwerben (Fend 2006).

Die Allokationsfunktion bezieht sich auf die Stellung in der schulischen Leistungshierarchie und geht damit eng mit der Qualifikationsfunktion einher. Durch diese Funktion reproduziert Schule die Sozialstruktur der Gesellschaft, indem etwa mit den schulischen Zertifikaten bestimmte Berechtigungen verbunden sind, die wiederum zu bestimmten beruflichen (und auch sozialen) Positionen führen. Hierüber wird also die Arbeitsteilung in einer Gesellschaft geregelt, da Zugänge zu Positionen an Qualifikationen gekoppelt sind und sich aus differenten beruflichen Positionen meist auch finanzielle Unterschiede ergeben, die sich auch sozial-strukturell auswirken (vgl. ebenfalls van Ackeren und Klemm 2011). Die Integrationsfunktion schließlich trägt zur sozialen Integration in eine Gesellschaft sowie zur Teilhabe am bestehenden politischen System bei, indem etwa die Heranwachsenden dessen institutionelle Regelungssysteme akzeptieren und anzuwenden lernen. Diese Funktion von Schule soll insbesondere leisten, dass die Verständigung der Gesellschaftsmitglieder untereinander, konkret im politischen System, sichergestellt wird, indem Kinder und Jugendliche zum Beispiel bereits in der Schule zentrale Rollen einer Gesellschaft (Lehrer, Schüler) erfahren und Interpretationsmuster, Normen und Werte vermittelt bekommen, die zur Identifikation mit dem herrschenden System einer Gesellschaft beitragen (z. B. Demokratielernen).

Wie diese Funktionsbereiche der Schulen nun tatsächlich ausgestaltet werden, wird besonders von der Schuleffektivitätsforschung empirisch untersucht. Die Ergebnisse der großen Leistungsstudien wie TIMSS, IGLU oder PISA leisten hierzu einen erheblichen Beitrag, indem sie analytisch das Schulsystem in Input, Prozess und Output unterteilen und es vor allem anhand seines Outputs, wie den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, untersuchen. Mit dieser stark outputorientierten Hinwendung zu den messbaren Erfolgen schulischer Arbeit gerät eine lange philosophisch-pädagogische Tradition in den Hintergrund, die Fragen einer institutionellen Erziehung in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Normen und Werten betrachtet (vgl. auch Honneth 2012).

Einer Engführung der Ziele institutioneller Erziehung und Bildung auf das Erreichen definierter Standards, seien diese an sich noch so sinnvoll, ist aus dieser Tradition zu widersprechen, da auf diese Weise empirisch zu beobachtende Ergebnisse einen implizit normativen Charakter erhalten, ohne sich durch eine entsprechende theoretische Begründbarkeit zu legitimieren. Aus diesem Grund bindet der Chancenspiegel seine problemzentrierte Schulsystembetrachtung an gerechtigkeits-theoretische Überlegungen an. So kann beispielsweise das wertvolle empirische Wissen, das dank der Large-Scale-Studien der vergangenen Jahrzehnte vorliegt, in einem breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden und etwaige Reformbemühungen können stärker mit einem moralischen Anspruch verknüpft werden (Heid 1988).

Die Perspektive des Chancenspiegels geht mit seiner Anbindung an Gerechtigkeits-theorien über eine empirische Beschreibung von Ungleichheiten hinaus, indem eine grundsätzliche Frage in den Vordergrund tritt: Was ist ein gerechtes Schulsystem? Diese Frage lässt sich ausgehend von verschiedenen, derzeit den Diskurs bestimmenden Gerechtigkeits-theorien (Wigger 2011; vgl. auch Stojanov 2008) unterschiedlich beantworten. Das Gerechtigkeitsverständnis des Chancenspiegels speist sich aus Folgerungen, die sich aus Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit nach Rawls (1979), des Ansatzes der Teilhabegerechtigkeit³ nach Sen (2010) sowie aus dem Anerkennungstheoretischen Ansatz Honneths (2011) ergeben. Alle drei fokussieren als Zieldimension einer gerechten Gesellschaft die Verwirklichung von Freiheit; allerdings beschreiben sie verschiedene Wege, um dieses Ziel zu erreichen.

Für Rawls Verteilungsansatz ist das grundlegende Prinzip der Gerechtigkeit die Gleichheit der Menschen. Diese ist in Deutschland im Grundgesetz geregelt. Gleichwohl ist für das Schulsystem die Frage relevant, inwiefern bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt werden, um etwa seine Grundrechte ausüben zu können (Giesinger, im Ersch.). Ein zweites zentrales Prinzip betrifft trotz rechtlicher Gleichheit vorhandene Differenzen. Legitim sind soziale und ökonomische Ungleichheiten Rawls zufolge dann, wenn sie den »wenigsten Begünstigten die größtmöglichen Vorteile bringen« und »mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offenstehen« (Rawls 1979: 336). Für das Schulsystem ist dies besonders bedeutsam, weil hier verdeutlicht wird, dass niemand aufgrund bestimmter Merkmale, etwa der sozialen Herkunft oder einer Behinderung, zusätz-

liche Nachteile erfahren darf. Bei der Behandlung von Gerechtigkeitsfragen ist die Perspektive der am wenigsten Begünstigten einzunehmen und deren Teilhabe an der Gesellschaft sicherzustellen (ebd.). Über dieses Prinzip lassen sich Ungleichheiten rechtfertigen, etwa unterschiedliche Ressourcenverteilungen für Schulen nach sozialer Belastung (siehe auch Baur 2013).

Aus Sicht des Ansatzes von Sen (2010) stehen die Befähigungen im Mittelpunkt, die Menschen benötigen, um tatsächlich autonom an der Gesellschaft teilhaben zu können. Sen distanziert sich von universellen Gerechtigkeitsregeln wie denen von Rawls und fragt in vergleichender Perspektive danach, wie Gerechtigkeitszustände verbessert werden können. Ihm geht es also besonders darum, an der Verbesserung bestehender Ungerechtigkeiten zu arbeiten, was ihm zufolge über die Schaffung von individuellen und strukturellen Verwirklichungschancen, die der Befähigung der Einzelnen zur freien Teilhabe an der Gesellschaft dienen, gewährleistet wird. Im Schulsystem treten damit auch die Prozesse in den Fokus, die zu diesen Befähigungen führen. Diese sind nicht explizit in Gesetzen und Vorgaben geregelt, sondern abhängig von der Ausgestaltung des Schulsystems.

Aus dieser Sicht ist die Gerechtigkeit des Schulsystems nicht nur anhand des Outputs zu bewerten, sondern die Umstände bzw. die Verwirklichungschancen, die zu dem Output geführt haben, sind in diesen Bewertungen mitzubewerten. Im Sinne Sens ließe sich beispielsweise die aktuelle Herausforderung der inklusiven Beschulung zunächst als rein formale Verwirklichungschance für Kinder mit besonderen Bedarfen begreifen, durch die Teilhabe am Regelschulsystem für ein selbstbestimmtes Leben befähigt zu werden. Ob diese Befähigung jedoch gelingt, ist eben auch danach zu beurteilen, wie diese Verwirklichungschance »inklusive Beschulung« ausgestaltet wurde, also ob etwa adäquate infrastrukturelle oder personelle Voraussetzungen geschaffen wurden.

Honneth (2011) schließlich sieht Gerechtigkeit als soziale Freiheit über die Partizipation an intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen und die sich daraus entwickelnde Teilhabe an der Gesellschaft verwirklicht. Erst das Erfahren von Anerkennung führt Honneth zufolge zur Ausbildung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung und somit zu einer Identitätsbildung, die der Ausübung einer freien Teilhabe an der Gesellschaft dienlich ist. Für das Schulsystem bedeutet dies, dass die Ausgestaltung der Sozialbeziehungen in den zentralen Formen der Anerkennung, dem Prinzip der Rechtsgleichheit, dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit und dem Prinzip der Bedürfnisgerechtigkeit (Honneth 2004: 225), bestimmt, wie gerecht das Schulsystem ist. Formen der Missachtung dagegen, etwa Mobbing oder Diskriminierung von Schülern, stellen Sozialbeziehungen dar, die der Ausbildung von positiven Selbstbeziehungen im Wege stehen. Mit Honneths Anerkennungstheorie sind auch Verteilungsfragen relevant, etwa als Bestandteil von Anerkennungskämpfen (Honneth 2003). Für das Schulsystem bedeutet dies, dass nicht nur nach dem konkreten Interaktionsgeschehen in Schulen zu schauen ist, sondern beispielsweise auch danach, inwiefern etwa spezifischen Anerkennungsbedarfen mit konkreten Förderprogrammen oder Finanzierungsbeihilfen begegnet wird (Manitius et al., im Ersch.).

2.2 Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatorentableau

Alle drei skizzierten Gerechtigkeitsansätze weisen der freien Teilhabe an der Gesellschaft eine zentrale Bedeutung zu: die *Verteilungsgerechtigkeit* nach Rawls (1979), wonach Teilhabe über die institutionell zu gewährleistende Fairness gesichert wird, die *Teilhabeerechtigkeit* nach Sen (2010), in der das Recht zur freien Gestaltung des Lebens und der autonomen Teilhabe an der Gesellschaft eingefordert wird, und schließlich die *Anerkennungsgerechtigkeit* nach Honneth (2011), in der Freiheit über die Teilhabe an intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen verwirklicht wird. Hiervon ausgehend hat der Chancenspiegel seine Definition von Chancengerechtigkeit abgeleitet und die Vorstellung von freiheitlicher Teilhabe ebenfalls als zentralen Gerechtigkeitsgedanken gesetzt:⁴

Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.

Diese Definition versteht sich als Mindestanforderung an die Chancengerechtigkeit der bundesdeutschen Schulsysteme. Erfreulicherweise haben die Forderungen nach mehr Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme, so wie sie auch vom Chancenspiegel formuliert wird, in den letzten Jahren zahlreiche Bemühungen ausgelöst, um etwa den mehrfach nachgewiesenen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu verringern. Wie die jüngsten PISA-Ergebnisse zeigen, gelingt dies mitunter auch (Prenzel et al. 2013: 272). Dennoch ist der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und erreichter Kompetenz trotz leichter Rückläufigkeit immer noch stark ausgeprägt (ebd.), sodass die formulierte Minimaldefinition von chancengerechten Schulsystemen nach wie vor hoch relevant ist.

Für die anvisierte empirische Analyse der Schulsysteme unter einer Gerechtigkeitsperspektive, die die Überlegungen zu gesellschaftlichen Funktionen von Schulsystemen miteinschließt, greift der Chancenspiegel auf vier Gerechtigkeitsdimensionen zurück: »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe«. Diese werden mit den schultheoretischen Funktionen verknüpft und zudem mittels der aus der Schuleffektivitätsforschung bekannten Analyseheuristik zu den Dimensionen des Schulsystems »Input«, »Prozess«, »Output« verbunden (Tab. E-1):

Tabelle E-1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen

Gerechtigkeits-theoretische Dimensionen	Schultheoretische Dimensionen	Input (Integration)	Prozess (Allokation)	Output (Qualifikation, Allokation und Enkulturation)	
	Verteilungsansatz, Befähigungsansatz, Anerkennungsansatz	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe

Diese vier Gerechtigkeitsdimensionen heben auf die Funktionalität der Schulsysteme ab und fragen nach ihrer Leistungsfähigkeit, also danach, wie es um die Integrationskraft der Schulsysteme bestellt ist, wie durchlässig sie sind und wie es ihnen gelingt, Kompetenzen zu fördern und Zertifikate fair zu vergeben (vgl. auch Berkemeyer et al. 2013; Berkemeyer, Bos und Manitiuis 2012).

Die »Integrationskraft« von Schulsystemen wird vor allem als Inputvariable behandelt, in der einerseits danach gefragt wird, inwiefern Kinder und Jugendliche in das Regelschulsystem integriert werden, andererseits interessieren hier die sozial-integrativen Leistungen der Schulsysteme. Diese werden beispielsweise über die Analyse des schulischen Ganztags betrachtet, der als Möglichkeitsraum für kommunikatives Handeln aufgefasst werden kann. Es sind also systemische und soziale Integrationsangebote des Schulsystems, die hier als Gradmesser für eine gerechte Gesellschaft gelten.

Mit der Dimension »Durchlässigkeit« rückt vor allem die Prozessebene in den Fokus. Selektionsprozesse können dann als gerecht gelten, wenn Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken im System unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler erfolgen und es nicht zu einer Verzerrung der inneren Zuweisungsprozesse kommt, also die Beschaffenheit des Systems (z. B. die Angebotsstrukturen) selbst zu ungerechten Schülerströmen führt. In dieser Dimension sind im Chancenspiegel Indikatoren wie der Übergang auf das Gymnasium, Wechselverhältnisse in der Sekundarstufe I oder Klassenwiederholungen Gegenstand der Analyse.

Die »Kompetenzförderung« bezieht sich auf eine Outputdimension des Schulsystems. Ein gerechtes Schulsystem fördert die Potenziale von Schülerinnen und Schülern und lässt keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zu. Hier interessieren also die Kompetenzleistungen von Schülerinnen und Schülern und inwiefern diese in Abhängigkeit von sozialen Merkmalen stehen. Eine weitere Outputdimension ist die »Zertifikatsvergabe«. Die angemessene Vergabe schulischer Zertifikate, die als Lebenschancen aufgefasst werden müssen, steht hierbei im Mittelpunkt der Betrachtung. Angemessen heißt, die Vergabe der Zertifikate erfolgt nach den an sie gestellten Anforderungen und ist über Landesgrenzen hinweg vergleichbar. Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die Zahl der vergebenen Zertifikate, als desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden.

Tabelle E-2: Indikatoren in den vier Gerechtigkeitsdimensionen zur Analyse der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme

Dimensionen	Indikatoren
Integrationskraft	• Förderquote* • Inklusionsanteile* • Exklusionsquote • Anteil Ganztagsschulen an allen Schulen* • Anteil Schüler im Ganztag an allen Schülern* • Anteil Schüler im gebundenen Ganztag an allen Schülern*
Durchlässigkeit	• Übergang von Grundschule in weiterführende Schule (Gymnasialanteile)* • Schülerzahlveränderung des Gymnasiums in Sekundarstufe I • Verhältnis Auf- zu Abwärtswechseln in den Jahrgangsstufen 7–9* • Wiederholerquote in Sekundarstufe* • Verteilung der Neuzugänge auf die Sektoren des Berufsbildungssystems nach Art des allgemeinen Schulabschlusses*
Kompetenzförderung	• Kompetenzwerte im Bereich Mathematik von Schülern der 9. Klassenstufe • Leistungsstreuungen im Kompetenzbereich Mathematik der Schüler der 9. Klassenstufe • Erreichte Kompetenzwerte im Bereich Mathematik der oberen zehn Prozent der Schüler in Klassenstufe 9 • Erreichte Kompetenzwerte im Bereich Mathematik der unteren zehn Prozent der Schüler in Klassenstufe 9 • Abstände im Kompetenzbereich Mathematik zwischen Schülern der 9. Klassenstufe mit und ohne Migrationshintergrund • Abstände im Kompetenzbereich Mathematik zwischen Schülern aus oberen und unteren Sozialklassen (EGP-Klassifikation) in Klassenstufe 9
Zertifikatsvergabe	• Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife* • Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife* • Abgänger ohne Hauptschulabschluss* • Ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss*

Für diese empirische Betrachtung der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme in den Gerechtigkeitsdimensionen werden insgesamt 21 Indikatoren herangezogen (Tab. E-2). Die mit einem Sternchen* gekennzeichneten Indikatoren sind solche, die in diesem Berichtsjahr analog zu den letzten beiden Publikationen des Chancenspiegels 2012 und 2013 fortgeschrieben wurden. Es wird folglich ersichtlich, dass der Datenzugriff für die Beschreibung der Kompetenzförderung den unterschiedlichen Erhebungen (IGLU, TIMSS, Untersuchungen zu den Bildungsstandards) und damit einhergehenden Zyklen (Wechsel der ländervergleichenden Erhebungen zwischen Primar- und Sekundarbereich) unterliegt.

Diese Gerechtigkeitsdimensionen müssen bereits als konfundiert in Bezug auf die Frage von Funktion und Gerechtigkeit gedacht werden, sodass eine einfache Wenn-dann-Beziehung zwischen ihnen nicht infrage kommt. Funktionserfüllung einerseits und Gerechtigkeit andererseits müssen als mehrfach ineinander verschachtelt vorgestellt werden, da Gerechtigkeit selbst nicht als Ergebnis, etwa in Form von Teilhabe, gedeutet werden darf, sondern immer zugleich als Bedingung der Interaktionsprozesse und der diese einbettenden Kontexte verstanden werden muss. Diese Komplexität macht aus unserer Sicht dann auch eine Erweiterung des hier verfolgten Ansatzes notwendig, der andere relevante Aspekte zur Analyse der Gerechtigkeit der Schulsysteme berücksichtigt.

Mit dem diesjährigen Themenschwerpunkt wird mit der Betrachtung von regionalen Unterschieden erstmals eine solche Berücksichtigung angestrebt (vgl. Kap. 4). Ferner werden in der Analyse der regionalen Gerechtigkeitsausprägungen ausschließlich die Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« betrachtet. Dies ist vorwiegend der Datenverfügbarkeit geschuldet; so stehen zum Beispiel keine Kompetenzdaten auf regionaler Ebene zur Verfügung. Nachfolgend werden jedoch zunächst die Schulsysteme hinsichtlich ihrer Chancengerechtigkeit in allen vier benannten Gerechtigkeitsdimensionen auf Länderebene vergleichend beschrieben.

3. Die Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich

Basierend auf der oben vorgestellten Gerechtigkeitskonzeption des Chancenspiegels sollen nun die Länder hinsichtlich ihrer Gesamtergebnisse in den vier Gerechtigkeitsdimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« dargestellt werden. Die zugrunde liegenden Ausprägungen in den jeweiligen Einzelindikatoren sind für diese dritte Publikation des Chancenspiegels ausschließlich online (www.chancen-spiegel.de) veröffentlicht. Das folgende Kapitel wird die Gruppenzugehörigkeit (obere, mittlere oder untere Gruppe) der deutschen Bundesländer in einer Gesamtbetrachtung darstellen, analog zum Ländervergleich der vorherigen Publikationen (Berkemeyer, Bos und Manitijs 2012; Berkemeyer et al. 2013). Da dieser Chancenspiegel eine vertiefende Betrachtung regionaler Disparitäten zum Gegenstand hat, wird zudem auch analysiert, inwieweit die Länder regionale Streuungen in den Werteausprägungen aufweisen.

Der Ländervergleich in diesem Kapitel erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird das Abschneiden der Länder in den vier Gerechtigkeitsdimensionen dargestellt. Um Veränderungen beleuchten zu können, werden in einem nächsten Schritt die Gruppenzugehörigkeiten der Länder über alle drei Berichtsjahre der bisherigen Chancenspiegel-Ausgaben gezeigt. Schließlich wird vergleichend betrachtet, ob und in welchen Ausmaßen in den Schulsystemen der Länder in den Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« regionale Disparitäten bestehen, konkret: wie sehr die Werte der einzelnen Regionen um die jeweiligen Landesmittelwerte streuen.

Ausprägungen in den vier Gerechtigkeitsdimensionen im Ländervergleich

Ziel des Ländervergleichs ist es, die Ergebnisse aus den Einzelindikatoren dimensionsweise zusammengefasst darzustellen. Dabei wird keiner der vier Gerechtigkeitsdimensionen ein größeres oder geringeres Gewicht zugesprochen. Im Verständnis des Chancenspiegels trägt jede der beachteten Dimensionen gleichermaßen zur Chancengerechtigkeit im Schulsystem bei.

Methodisch wird das Abschneiden der Länder in der jeweils betrachteten Gerechtigkeitsdimension wie folgt ermittelt: Die Ergebnisse in den einzelnen Indikatoren werden zum Zweck einer verdichteten Beschreibung der Gerechtigkeitsdimensionen zusammengefasst. Die Berechnungen der sogenannten Gesamtscores je Dimension erfolgen anhand der Aufsummierung von Punkten, die im Anschluss an eine Rangreihenbildung für jeden der hinzugezogenen Indikatoren über alle 16 Länder hinweg vergeben werden. Zugrunde liegt hierbei folgender Modus: Den von den Ländern erreichten Rangplätzen je Indikator werden Punktwerte zugewiesen: Rang 1 = 1 Punkt, Rang 2 = 2 Punkte usw. bis Rang 16 = 16 Punkte. Niedrigere Punktwerte markieren somit ein erfolgreicherer Abschneiden. Daraus folgt, dass sich nach der Aufsummierung der Punkte je Dimension niedrigere Gesamtscores als obere Rangplätze darstellen lassen.

Die dimensionenbezogene Gruppenzugehörigkeit ergibt sich im Anschluss an das skizzierte Verfahren entsprechend der üblichen Logik des Chancenspiegels aus der Einteilung der Länder in eine obere Gruppe (25 % der Länder mit niedrigeren Gesamtsummen), eine mittlere Gruppe (50 % der Länder mit mittleren Gesamtsummen) sowie eine untere Gruppe (25 % der Länder mit höheren Gesamtsummen). Bei gleichen Werten wird ein Rangplatz doppelt vergeben, wodurch den betreffenden Ländern auch die gleichen Punktwerte zugewiesen werden. Die geschilderten Verfahren werden dann ebenfalls für eine verdichtete Darstellung von anhand der Wertausprägungen der Regionen eines Landes ermittelten länderbezogenen Streuungsmaßen (Standardabweichungen) in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« angewendet.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Zugehörigkeit eines Landes zu der oberen Gruppe in einer oder mehreren Gerechtigkeitsdimensionen nicht zwangsläufig bedeutet, ein umfassend gerechtes Schulsystem vorzuhalten, da die Ergebnisse der 16 Länder immer nur in Relation zueinander bewertet werden. So repräsentieren die Gesamtergebnisse keine absoluten, sondern relative Maßstäbe.

Einen Überblick über die in der Gesamtscorebildung berücksichtigten Indikatoren je Gerechtigkeitsdimension gibt Tabelle LV-1. Die Gerechtigkeitsdimensionen sind in thematische Subdimensionen (Spalte 2) untergliedert, die durch die entsprechenden Indikatoren (Spalte 1) abgebildet werden. In die Gesamtscores fließen nur Indikatoren ein, für die für alle Länder Ergebnisse zur Verfügung stehen. Daher wird der in den vorherigen Ausgaben (Berkemeyer, Bos und Manitijs 2012, Berkemeyer et al. 2013) aufgenommene Indikator zum Verhältnis zwischen Aufwärts- und Abwärtswechseln hier nicht mehr im Ergebnis der Dimension »Durchlässigkeit« berücksichtigt, denn aufgrund von Änderungen der Schulstrukturen sind in einigen Ländern schulartbezogene Auf- und Abwärtswechsel nicht mehr nachvollziehbar.

Tabelle LV-1: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension*

Integrationskraft		
	Indikatoren	Subdimension
1	Schüler mit Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote)	Diagnose von Förderbedarf
2	Schüler in Förderschulen an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Exklusionsquote)	Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf
3	Anteil Schüler im Ganzttag an allen Schülern	Nutzung von Ganzttag
Durchlässigkeit		
4	Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen	Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen, Fokus Gymnasien
5**	Wechsel zwischen den Schularten: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechseln	Schulartwechsel in der Sekundarstufe
6	Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe	Klassenwiederholungen
7	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren im Berufsbildungssystem nach schulischer Vorbildung, Fokus: Duales System und Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss	Disparitäten beim Einmünden in die Anschlussstelle Berufsbildungssystem
Kompetenzförderung		
8	Erreichte Kompetenzwerte im Fach Mathematik in den Ländern, 9. Klasse (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung in 9. Klasse
9	Erreichte Kompetenzwerte im Fach Mathematik der oberen zehn Prozent (mathematische Kompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung der leistungsstärksten Schüler in Klassenstufe 9
10	Erreichte Kompetenzwerte im Fach Mathematik der unteren zehn Prozent (mathematische Kompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung der leistungsschwächsten Schüler in Klassenstufe 9
11	Vorsprung Schüler aus oberen EGP-Klassen zu Schülern aus unteren EGP-Klassen in den Kompetenzwerten im Fach Mathematik (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in Klassenstufe 9
Zertifikatsvergabe		
12	Absolventen aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife	Höchster allgemeinbildender Abschluss
13	Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss	Schulabgänge ohne Abschluss

* Sämtliche Ausprägungen der Länder in den Einzelindikatoren sind online abrufbar (www.chancen-spiegel.de).

** Da für die Stadtstaaten Hamburg und Berlin bedingt durch das vorhandene Schulangebot keine echten Auf- und Abwärtswechsel nachzuvollziehen sind, bleibt dieser Indikator für die Berechnung des Gesamtscores im Unterschied zu den vorherigen Berichtsjahren unberücksichtigt.

Die Analysen auf Grundlage dieser Indikatoren zeigen folgendes Bild (Tab. LV-2): Kein Land gehört über alle Dimensionen hinweg zu der oberen Gruppe, ebenso wird jedoch auch kein Land ausschließlich der unteren Gruppe zugeordnet. Die drei Länder Hamburg (Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe), Mecklenburg-Vorpommern (Durchlässigkeit und Kompetenzförderung) und Thüringen (Durchlässigkeit und Kompetenzförderung) erreichen in jeweils zwei Gerechtigkeitsdimensionen

einen Rang in der oberen Gruppe, wobei Thüringen in keiner der anderen Dimensionen in der unteren Ländergruppe verortet ist. Zudem gelingt es den Ländern Hessen (Integrationskraft) und Saarland (Zertifikatsvergabe), jeweils innerhalb einer Dimension einem der erfolgreicherer Länder anzugehören. In der unteren Gruppe findet sich kein Land in mehr als zwei Dimensionen wieder. Diese Länder gehören jedoch in einer anderen Dimension einmal (Bayern, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen) oder zweimal (Mecklenburg-Vorpommern) der oberen Gruppe an, außer Sachsen-Anhalt, welches in den anderen Dimensionen in der mittleren Gruppe vertreten ist. Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein platzieren sich über alle Dimensionen hinweg in der mittleren Ländergruppe.

Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen in bestimmten Dimensionen sind dieser Befundlage zufolge nicht zu ermitteln. Vielmehr ist die Kombination der einzelnen Resultate in den Dimensionen als vielfältig und inkonsistent zu beschreiben.

Tabelle LV-2: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land

	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenz-förderung	Zertifikatsvergabe
Baden-Württemberg				
Bayern				
Berlin				
Brandenburg				
Bremen				
Hamburg				
Hessen				
Mecklenburg-Vorpommern				
Niedersachsen				
Nordrhein-Westfalen				
Rheinland-Pfalz				
Saarland				
Sachsen				
Sachsen-Anhalt				
Schleswig-Holstein				
Thüringen				
obere Gruppe in der Dimension gesamt untere Gruppe in der Dimension gesamt				

Veränderungen in den vier Gerechtigkeitsdimensionen: Schuljahre 2009/10 bis 2012/13

Für den Vergleich der aktuellen Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen mit denen der vorangegangenen Berichtsjahre des Chancenspiegels fließen aus-

schließlich die Dimensionen ein, die über die Zeitspanne hinweg durchgängig berichtet werden können. Aufgrund dessen, dass in der Dimension »Kompetenzförderung« im Vorjahr nicht die Leistungswerte im Kompetenzbereich Mathematik in der 9. Klassenstufe, sondern die Kompetenzstände der Schüler des Primarbereichs in der Domäne Lesen betrachtet wurden, wird diese Dimension hier nicht berücksichtigt.

In der Dimension »Integrationskraft« sind ebenso Wechsel wie stabile Zuordnungen in den Gruppenzugehörigkeiten in der Zeitspanne der drei Berichtsjahre 2009/10 bis 2012/13 zu erkennen (Tab. LV-3). Niedersachsen findet sich über die drei Berichtsjahre hinweg in der oberen Gruppe. Alle anderen Länder, die sich im Vorjahr in der oberen Gruppe befunden haben (Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein), wechseln in die mittlere Gruppe. Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen bleiben unverändert über alle drei Berichtsjahre in der mittleren Gruppe, dasselbe gilt für Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt in der unteren Gruppe. Wechsel von der mittleren in die obere Gruppe im Vergleich zum Vorjahr gelingen Berlin, Bremen und Hessen, während Bayern von der mittleren in die untere Gruppe wechselt.

In der Dimension »Durchlässigkeit« zeigen sich über alle drei Berichtsjahre Konstanten. Unverändert gehört das Land Brandenburg zur oberen Gruppe, Bayern und Niedersachsen hingegen gehören zu den Ländern der unteren Gruppe. Ham-

Tabelle LV-3: Veränderungen in den Gerechtigkeitsdimensionen der Schuljahre 2009/10 bis 2012/13

Bundesland	Integrationskraft			Durchlässigkeit			Zertifikatsvergabe		
	2009/10	2011/12	2012/13	2009/10	2011/12	2012/13	2009	2011	2012
Baden-Württemberg									
Bayern									
Berlin									
Brandenburg									
Bremen									
Hamburg									
Hessen									
Mecklenburg-Vorpommern									
Niedersachsen									
Nordrhein-Westfalen									
Rheinland-Pfalz									
Saarland									
Sachsen									
Sachsen-Anhalt									
Schleswig-Holstein									
Thüringen									

burg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen wechseln von der mittleren in die obere Gruppe, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt von der unteren in die mittlere Gruppe. Berlin, Hessen, das Saarland und Sachsen wechseln aus der oberen Gruppe in die mittlere Gruppe, Bremen und Nordrhein-Westfalen von der mittleren in die untere Ländergruppe.

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« kann über alle drei Berichtsjahre hinweg eine Stabilität der Gruppenzugehörigkeiten bei mehreren Ländern festgestellt werden. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und das Saarland verbleiben in der oberen Gruppe; Bayern, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen in der mittleren Gruppe; Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt dagegen in der unteren Gruppe. Damit verändern zwölf der 16 Bundesländer ihre Gruppenzugehörigkeit über die Zeit nicht, was auf wenig Dynamik in der Dimension »Zertifikatsvergabe« hindeutet.

Trotz der unterschiedlichen Dynamiken in den drei Dimensionen ist kein Fall zu berichten, in dem ein Bundesland von der oberen zur unteren Gruppe wechselt oder umgekehrt. Die größte Stabilität in den Werteausprägungen weist Niedersachsen auf, welches in allen drei Gerechtigkeitsdimensionen über alle drei Berichtszeitpunkte konstant seine Gruppenzugehörigkeit hält.

Streuungen der regionalen Ausprägungen um die Landesmittelwerte in den Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«

Der Chancenspiegel fokussierte bisher ausschließlich die Ebene der Bundesländer als Analyseeinheit. Im Verständnis des Chancenspiegels lassen sich die Schulsysteme der Länder als juristisch definierte Institutionengefüge, kodifiziert über die jeweiligen Schulgesetze, beschreiben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Ausgestaltung eines, im Sinne der Chancengerechtigkeit erfolgreichen Schulsystems, nicht allein durch manifeste Gesetzesgrundlagen gestaltet wird. Einen Hinweis auf divergierende Ausprägungen unterhalb der Landesebenen gibt die Betrachtung der regionalspezifischen Unterschiede, die anhand der Berechnungen je Indikator auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« für jedes Land nachzuvollziehen sind (vgl. zu den einzelnen regionalen Analysen die Länderberichte in Kap. 5).

Für diese Gesamtdarstellung der länderinternen Streuungen wird das Streuungsmaß der Standardabweichung für die berücksichtigten Indikatoren der Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« herangezogen (Tab. LV-4). Mit der Standardabweichung wird angegeben, in welchem Ausmaß die Werte der einzelnen Regionen (Kreise und kreisfreie Städte) vom jeweiligen Landesmittelwert abweichen: Je deutlicher die einzelnen regionalen Werte abweichen, desto größer ist die Standardabweichung eines Kennwerts. Die Standardabweichungen werden für die streuungsbezogene Gesamtscoreermittlung analog zu den Mittelwerten (siehe

oben) behandelt und innerhalb eines auf Rangreihenbildungen basierenden Verfahrens miteinander verrechnet. Als Datengrundlage für die Errechnung dieses Kennwerts dienen nicht, wie im vorherigen Ländervergleich, Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesamtes für Statistik, sondern Daten der jeweiligen statistischen Landesämter.

Tabelle LV-4: Für die Berechnung der Standardabweichung der regionalen Gerechtigkeitsausprägungen eines Landes berücksichtigte Indikatoren je Dimension

Durchlässigkeit	Zertifikatsvergabe
Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Fokus Gymnasien	Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen
Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Klassenstufen 7–9	Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen
Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II	

Der Indikator zum Übergang zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems wird aufgrund fehlender Daten in einigen Bundesländern nicht berücksichtigt. In der Berechnung der Standardabweichung ebenfalls nicht enthalten ist die baden-württembergische kreisfreie Stadt Heidelberg im Indikator zum Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln, da auch hierfür keine Daten vorliegen. Aus demselben Grund wurden die Landkreise Nordwestmecklenburg und Vorpommern-Greifswald in Mecklenburg-Vorpommern in der Analyse für den Indikator »Abgänger ohne Hauptschulabschluss« nicht berücksichtigt. Zudem sei angemerkt, dass für die Scorebildung die beiden Indikatoren der Dimension »Zertifikatsvergabe« (Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden und aus den beruflichen Schulen) zusammengefasst wurden, um eine Doppelgewichtung der Absolventenanteile zu vermeiden. Die Ergebnisse der vorgenommenen Analysen sind der Tabelle LV-5 zu entnehmen.

Auch hinsichtlich der Abweichungen der Ergebnisse ihrer Regionen von den Landesmittelwerten stellen sich die Länder unterschiedlich dar. Festzustellen ist, dass kein Land in beiden Dimensionen der oberen Gruppe zugeordnet werden kann, für die Zugehörigkeit zu einer der unteren Gruppen trifft dies hingegen auf Bayern und Rheinland-Pfalz zu. Weiterhin gibt es einige Länder, deren kumulierte Streuungswerte in der einen oder der anderen Dimension relativ gering ausfallen. Hessen weist in der Dimension »Zertifikatsvergabe« geringere Streuungen auf und wird entsprechend der oberen Gruppe zugeordnet, wohingegen das Land in der anderen Dimension zu den Ländern mit den höheren regionalen Streuungen gehört. Weder in einer oberen noch in einer unteren Gruppe der beiden betrachteten Dimensionen sind Baden-Württemberg, das Saarland und Thüringen verortet. Auch

hinsichtlich der Streuungswerte sind keine Muster aus dem Bild der Gesamtergebnisse abzulesen, die auf Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen in den Dimensionen hinweisen.

Tabelle LV-5: Streuungen der regionalen Ausprägungen um die Landesmittelwerte für die Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«

	Durchlässigkeit	Zertifikatsvergabe
Baden-Württemberg		
Bayern		
Brandenburg		
Hessen		
Mecklenburg-Vorpommern		
Niedersachsen		
Nordrhein-Westfalen		
Rheinland-Pfalz		
Saarland		
Sachsen		
Sachsen-Anhalt		
Schleswig-Holstein		
Thüringen		

Quelle: Statistische Erhebungen der Landesämter; eigene Berechnungen, Scorebildungen auf Grundlage der ermittelten Standardabweichungen

Zusammenfassung

Stellt man die aktuellen Ergebnisse den bisherigen Befunden aus den Schuljahren 2009/10 bis 2012/13 (bzw. Abschlussjahre 2009 bis 2012) gegenüber, können Gruppenwechsel, aber ebenso Kontinuitäten über die drei Berichtsjahre festgestellt werden.

Sichtbar wurde, dass in den Gerechtigkeitsausprägungen zwischen den Bundesländern Unterschiede existieren, jedoch auch, dass die Unterschiede in den Wertausprägungen innerhalb der Länder teilweise beträchtlich sind, worauf die mittleren Abweichungen in Bezug auf den Landesmittelwert verweisen. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die Ebene des Bundeslandes nicht als in sich homogene Betrachtungsebene interpretiert werden kann, sondern sie vielmehr tiefer gehenden Analysen zuzuführen ist, weswegen die Gerechtigkeitsausprägungen in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« in Kapitel 5 auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte einer gesonderten Deskription unterzogen werden. In Kapitel 4 werden jedoch zunächst die verwendeten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen bezüglich regionaler Disparitäten im Spiegel empirischer

Forschungsergebnisse dargestellt, was die Anschlussfähigkeit der Themensetzung dieses Chancenspiegels an den aktuellen Stand der Forschung unterstreicht.

II Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

4. Regionale Disparitäten in Schulsystemen – Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen im Spiegel empirischer Forschungsergebnisse

Bildung ist seit jeher eine wesentliche Dimension sozialer Ungleichheit und dadurch zentraler Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Schon früh wurde von der Bildungsforschung auch die Bedeutung regionaler Merkmale für Bildungsprozesse in den Blick genommen, so beispielsweise in Untersuchungen zu sozialen und regionalen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung (Peisert 1967; Geipel 1965). Aktuell ist nach der Prominenz der großen international vergleichenden Schulleistungsmessungen in der PISA-Ära der 2000er-Jahre wieder eine erhöhte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit regionalen Bildungsdisparitäten zu beobachten, etwa in der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung (Ditton 2013a; Sixt 2013; Kemper und Weishaupt 2011) oder im Kontext von Studien wie NEPS (National Educational Panel Study), die den Einbezug raumbezogener Fragestellungen in den Analysen erlauben. In aktuellen Untersuchungen steht insbesondere das Zusammenspiel zwischen kontextuellen Merkmalen, Bildungsangebot (Bildungsinfrastruktur), Nutzung der Angebote (Teilnahme) sowie Prozessen (z. B. Übergänge oder Bildungslaufbahnen) und Erträgen (z. B. erreichte Kompetenzen oder Abschlussquoten) im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses (vgl. z. B. Becker und Schulze 2013; Sixt 2010; Weishaupt 2009; Budde 2007; Below 2002).

Einen weiteren Zugang zu Bedingungen und Ergebnissen schulischer Bildungsprozesse bietet die kommunale Bildungsberichterstattung. Mit dem Ziel, die interessierte Öffentlichkeit zu informieren und Steuerungswissen für Akteure des Bildungswesens vor Ort bereitzustellen, geben Bildungsberichte datengestützt Auskunft über strukturelle Bedingungen, Bildungsprozesse und -erträge sowie gesetzliche Rahmenbedingungen von Bildung (Rürup, Fuchs und Weishaupt 2010; Döbert und Avenarius 2007). So werden beispielsweise im Bildungsbericht Ruhr (Regionalverband Ruhr 2012) dezidiert Angebotsstrukturen der Bildungseinrichtungen des

Ruhrgebiets untersucht und zum Nutzungsverhalten in Beziehung gesetzt. Schließlich sind es vor allem die Forschungen aus Perspektive der Educational Governance (Altrichter und Maag Merki 2010; Kussau und Brüsemeister 2007), die den Blick auf die Regionen richten. Im Zuge einer Regionalisierung im Bildungssektor (Emmerich 2010) wird die Region zunehmend als Bildungspartnerin verstanden, was auch in gerechtigkeitstheoretischer Perspektive relevant für die Schulsystemgestaltung ist (Manitius 2013).

Gemeinsam ist diesen Beobachtungs- und Forschungsperspektiven, dass sie, obwohl jeweils unterschiedliche Aspekte von Bildung im Mittelpunkt stehen, die Rolle regionaler Bedingungen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen betonen.

Die im Vergleich der Länder im vorherigen Kapitel vorgestellten teils hohen Streuungen der Werte in den Indikatoren verweisen darauf, dass Disparitäten hinsichtlich der Gerechtigkeit der Schulsysteme der Regionen bestehen. Um Erklärungen möglicher Ursachen für diese Unterschiede näherzukommen, wird im Chancenspiegel 2014 nachfolgend der Blick auf die Gerechtigkeit der Schulsysteme innerhalb der Länder auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte gerichtet.

In Kapitel 5 werden die regionalen Gerechtigkeitsunterschiede der deutschen Schulsysteme einer vertieften Betrachtung unterzogen. Dies geschieht im Rahmen von Länderberichten, in denen regionale Unterschiede im Schulangebot und ausgewählte Indikatoren der Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte in den 13 deutschen Flächenstaaten beschrieben werden (Kap. 5.1 bis 5.13). Die drei Stadtstaaten werden gesondert in einem Großstadtvergleich analysiert, dessen Ergebnisse in Kapitel 5.14 vorgestellt werden. Die Analyse der regionalen Gerechtigkeitsausprägungen erfolgt beschränkt auf die Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«, da diese in einem strukturellen Zusammenhang stehen (Bellenberg und Klemm 1998) und es nicht für alle Gerechtigkeitsdimensionen möglich ist, auf regionalisierte Daten zurückzugreifen.

Einen Überblick über die verwendeten Indikatoren in den Gerechtigkeitsdimensionen und des Schulangebots/der Angebotsnutzung bietet Tabelle FS-1.

Diese Indikatoren werden nachfolgend genauer vorgestellt. Ihre Relevanz für eine gerechtigkeitstheoretische Analyse der Schulsysteme wird unter Bezugnahme auf empirische Forschungsergebnisse, insbesondere zu regionalen Disparitäten, begründet und damit wird die Folie aufgespannt, vor der anschließend in den Länderberichten die regionalen Unterschiede in den Werteausprägungen innerhalb der Schulsysteme aufgezeigt werden. Da schulstrukturelle Merkmale wie das Schulangebot zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten innerhalb von Bundesländern differieren und dadurch Unterschiede in den Werteausprägungen der Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« mitbedingt werden, wird das schulische Angebot als weitere Indikatorengruppe in die Betrachtung einbezogen. Methodische Hinweise zum Vorgehen in den Länderberichten schließen diesen Abschnitt ab.

Tabelle FS-1: Für den regionalen Vergleich der Schulsysteme berücksichtigte Indikatoren (Indikatoren der Länderberichte)

Schulangebot	
Angebot an weiterführenden Schulen im Regelschulsystem	
Verhältnis von Schulen ohne Hochschulreifeoption zu Schulen mit Hochschulreifeoption	
Durchlässigkeit	Zertifikatsvergabe
Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien*	Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen
Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption*	Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen
Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7–9*	Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen
Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II*	
Übergang zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems*	
Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung	
* Diese Indikatoren beziehen sich auf das Regelschulsystem.	

4.1 Zentrale Forschungsergebnisse zu regionalen Disparitäten

Die Indikatoren, die in den Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« zur Analyse herangezogen werden, sind Kennwerte, denen empirische Evidenz zugesprochen werden kann. Forschungsergebnisse etwa zu den Übergängen im Schulsystem oder Klassenwiederholungen geben Hinweise auf die Bedeutung, die die Werteausprägungen in den Indikatoren für ein chancengerechtes Schulsystem haben. Neben generellen Befunden, dargestellt entlang der Indikatoren, liegt der Fokus auf der Vorstellung von Untersuchungsergebnissen zu regionalen Unterschieden. Schulstrukturelle Merkmale moderieren diese Werteausprägungen, weswegen die Rolle etwa der Angebotslage hier ebenfalls Beachtung findet und entsprechende Forschungsbefunde vorgestellt werden.

4.1.1 Schulstrukturelle Merkmale

Das deutsche Schulwesen besteht aus den Schulsystemen der 16 Bundesländer, die im Zuge der Kulturhoheit deren Ausgestaltung im Rahmen bundesweit geltender Gesetzgebung verantworten. Unterschiede in der Ausgestaltung zeigen sich etwa in der Art und Anzahl der vorgehaltenen Schulen, in der Regelung der Übergangsmodalitäten von der Primar- in die Sekundarstufe oder in der Zahl der Absolventen eines bestimmten Bildungsgangs. Solche Merkmale sind aber nicht unabhängig voneinander zu be-