

*Bertelsmann Stiftung,
Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.)*

Chancenspiegel

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit
der deutschen Schulsysteme

Autoren und Autorin:
Nils Berkemeyer (IFS)
Wilfried Bos (IFS)
Veronika Manitius (IFS)

unter Mitarbeit von:
Rolf Strietholt (IFS)
Michael Kanders (IFS)
Burkhard Schwier

Inhalt

Vorwort	7
I Rahmenkonzept	11
1. Einleitung	11
2. Gerechtigkeitstheorien als normative Bewertungsgrundlage von Schulsystemen	17
3. Zur Bedeutung des Schulsystems für eine moderne Gesellschaft	21
3.1 Funktionen des Schulsystems und die Herausforderung seiner Gestaltung	22
3.2 Die Bedeutung der Schule für das Lernen – Schuleffektivitätsforschung	23
4. Zusammenführung der theoretischen Ansätze: Entwurf einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie	25
5. Die vier Gerechtigkeitsdimensionen des Chancenspiegels	29
6. Grenzen und Perspektiven	37
II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Indikatoren	39
1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme	39
1.1 Besondere Förderbedarfe und Schulungsformen	40
1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen	47
2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung	54
2.1 Übergänge und Durchlässigkeit	55
2.2 Anschlüsse	62
3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme	69
3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme	70
3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft	78

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme.....	86
4.1 Erworbene Abschlüsse	87
4.2 Fehlende Abschlüsse	93
5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich.	99
III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur individuellen Förderung.....	105
1. Individuelle Förderung als Strategie für mehr Chancengerechtigkeit. ...	105
2. Strategien zur Sprach- und Leseförderung – eine Analyse.....	106
2.1 Vorgehen und methodische Bemerkungen	107
2.2 Aktivitäten der Sprach- und Leseförderung in den Ländern – eine Übersicht.....	108
2.3 Zusammenfassung	114
IV Fazit	117
V Anhang	121
1. Anmerkungen	121
2. Literatur	122
3. Tabellenverzeichnis	138
4. Abbildungsverzeichnis	138
5. Die Autoren und die Autorin	191

Vorwort

Für Kinder und Jugendliche sind Bildungschancen Lebenschancen. Aber gute Bildung ist nicht nur der Schlüssel zu individuellem Erfolg, sondern auch für gesellschaftliche Integration. Gute Bildungschancen sind somit gleichermaßen ein Gebot der Fairness und Gerechtigkeit sowie eine entscheidende Grundvoraussetzung für Demokratie, Wohlstand und Zusammenhalt der ganzen Gesellschaft.

Wir können es nicht hinnehmen, wenn der Bildungserfolg in erheblichem Maße von der Herkunft abhängt. In Deutschland ist das aber der Fall – dafür haben uns vor allem die PISA-Studien die Augen geöffnet. Seit dem ersten »PISA-Schock« hat sich viel getan in Deutschland: Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen wurden eingeführt und damit wurde sukzessive ein neues Paradigma outputorientierter Steuerung im Schulwesen etabliert. Manches ist unumstritten, wie der Ausbau der Ganztagschulen, manches wird kontrovers diskutiert, wie die Verkürzung der Schulzeit. Nach zehn Jahren können wir konstatieren, dass es erfreulicherweise Fortschritte gibt: Die Leistungen der deutschen Schüler sind im internationalen Vergleich besser geworden und auch die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft hat sich etwas abgemildert. Für eine Entwarnung ist es aber zu früh. Denn der Einfluss der Herkunft ist in Deutschland nach wie vor entscheidend. Und die Vielfalt in den Schulen wird weiter steigen – nicht nur wegen des demographischen Wandels, sondern auch wegen der Herausforderung durch die UN-Konvention, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln.

In der Bevölkerung gibt es die ausgeprägte Erwartung, dass das Bildungssystem für sozialen Aufstieg sorgt – und für gute Leistungen. 72 Prozent der Befragten meinten 2011 in einer repräsentativen Umfrage von TNS Emnid im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, es sei eine außerordentlich oder sehr wichtige Aufgabe des Bildungssystems, dass auch Benachteiligte in unserer Gesellschaft sozial aufsteigen können. Genauso viele Menschen sahen es als Aufgabe des Bildungssystems, dass besonders begabte Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial ausschöpfen. Tatsächlich muss unserem Bildungssystem beides gelingen: für faire Chancen zu sorgen und für herausragende Leistungen. In der deutschen Bildungsdebatte der letzten

Jahrzehnte schien das oft ein unüberbrückbarer Gegensatz: Die einen kämpften für Bildungsgerechtigkeit, die anderen für Leistungsfähigkeit. PISA-Spitzenreiter wie Kanada sehen darin keinen Widerspruch und schaffen es unter dem Motto »Equity and Excellence«, beide Ziele anzustreben und zu verwirklichen.

Auch in Deutschland muss dieser vermeintliche Widerspruch in den Bildungsdebatten und Bildungspolitikern überwunden werden. Nur ein Bildungssystem, das leistungsfähig ist, ist chancengerecht und nur ein chancengerechtes Bildungssystem ist leistungsfähig.

Der Chancenspiegel versucht, beide Perspektiven in den Blick zu nehmen. Er fokussiert dabei bewusst auf das Schulsystem, ohne damit die Bedeutung der frühkindlichen Bildung für Lebenschancen infrage zu stellen. Natürlich lässt sich über die voraussetzungsreichen und vieldeutigen Begriffe »Chancengerechtigkeit« und »Leistungsfähigkeit« trefflich streiten und erst recht über ihre Explikation und Spezifikation in Dimensionen und Indikatoren. An dieser Stelle möchten wir Prof. Dr. Wilfried Bos, Dr. habil. Nils Berkemeyer und Veronika Manitus vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund herzlich danken, dass sie sich der Herausforderung gestellt haben und sich in dieser komplexen Debatte mit einem theoretisch plausiblen Ansatz positionieren. Danken möchten wir auch dem wissenschaftlichen Beirat, namentlich Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Dr. Knut Schwippert und Prof. Dr. Horst Weishaupt. Der Beirat hat mit seinen durchaus kritischen, aber hilfreichen Anregungen den Chancenspiegel einer ersten Überprüfung durch die Fachöffentlichkeit unterzogen und damit zu dessen Qualität beigetragen.

Der hier vorgelegte Ansatz von Prof. Dr. Bos und seinem Team am Institut für Schulentwicklungsforschung nimmt Bezug auf die derzeit wichtigsten Theorien über Chancengerechtigkeit und verbindet sie mit schultheoretischen Ansätzen. Der daraus abgeleitete Begriff der Chancengerechtigkeit bezieht sich sowohl auf die Überwindung von Nachteilen als auch auf die Entwicklung von Potenzialen. Ein Schulsystem, das sich diesem Anspruch der Chancengerechtigkeit stellt, muss integrieren, durchlässig sein, Kompetenzen vermitteln und Leistungen durch entsprechende Zertifikate anerkennen. Diese im Chancenspiegel implizierten Dimensionen von Chancengerechtigkeit sind sicher nicht für alle Bildungsforscher erschöpfend, können aber in der öffentlichen Debatte eine hohe Plausibilität beanspruchen.

Bei der Operationalisierung dieser Dimensionen stößt der Chancenspiegel auf Grenzen des Machbaren, die insbesondere von der Datenverfügbarkeit gesetzt werden. Auch die Herausgabe von Daten durch die zuständigen Stellen in Deutschland ist nicht immer problemlos, sobald es um einen möglichen Vergleich der Bundesländer geht.

Der Chancenspiegel erhebt deshalb nicht den Anspruch, mit seinen Dimensionen und Indikatoren die Frage nach Chancengerechtigkeit abschließend zu klären. Sehr wohl aber versteht er sich als ein ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung, das die öffentliche Aufmerksamkeit auf zentrale Befunde und Herausforderungen im Schulsystem fokussieren möchte. Wie steht es um die Chancen von

Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, gemeinsam zu lernen? Welche Chancen haben Schülerinnen und Schüler, eine Ganztagschule zu besuchen? Wie hoch sind die Chancen von benachteiligten Kindern, ein Gymnasium zu besuchen? Wie ausgeprägt sind die Risiken, in eine niedrigere Schulform wechseln oder sitzen bleiben zu müssen? Welche Chancen haben Jugendliche auf einen guten Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? Wie sind ihre Chancen, ihre Kompetenzen in der zentralen Kulturtechnik des Lesens zu entfalten? Wie hoch ist die Chance, die Hochschulreife zu erlangen? Wie hoch das Risiko, die Schule ohne Abschluss verlassen zu müssen? An diesen Fragen kommt eine Gesellschaft nicht vorbei, wenn sie allen eine faire gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen möchte. Diesen Fragen müssen sich die Bildungsverantwortlichen in den Ländern stellen. Und bei der Lösung können erfolgreichere Länder weniger erfolgreichen Ländern Wege weisen – das ist der Sinn des im Chancenspiegel vorgenommenen Ländervergleichs.

Der erste hier vorgelegte Chancenspiegel ist eine Bestandsaufnahme, die einen Ausgangspunkt für die Debatte um die Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme in den Bundesländern markiert. Gemeinsam mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung wollen wir die (fach-)öffentliche Debatte anregen und hoffen, dass die erhöhte Aufmerksamkeit für Fairness im Schulsystem positiven Entwicklungen Rückenwind verleiht. Welche Entwicklungen es bei der Chancengerechtigkeit in den letzten Jahren gegeben hat, wird Gegenstand des nächsten Chancenspiegels sein.

Für Fakten und Herausforderungen zu sensibilisieren, ist die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die Entwicklung von Lösungen. Die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft wird nur dann durchbrochen werden, wenn es gelingt, Kinder und Jugendliche besser individuell zu fördern. Auch hier möchte der Chancenspiegel einen Beitrag leisten, indem er Strategien individueller Förderung in den zentralen Feldern der Sprach- und Leseförderung in den Bundesländern darstellt – und dazu anregt, voneinander zu lernen.

Wir laden mit dem Chancenspiegel alle Bildungsinteressierten ein, sich an der Debatte über die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in unserem Land zu beteiligen. Wir sind überzeugt, dass diese Debatte intensiv und lösungsorientiert geführt werden muss. Denn hier entscheidet sich die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft: Bildungschancen sind Lebenschancen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Ulrich Kober
Director
Programm Integration und Bildung
der Bertelsmann Stiftung

I Rahmenkonzept

1. Einleitung

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland verfügen über die Hoheit in Fragen der Schulbildung und sind somit in der Verantwortung für einen sehr bedeutsamen bildungsbiografischen Abschnitt von Kindern und Jugendlichen. Wenngleich die Bedeutung frühkindlicher Bildung zunehmend erkannt und auch in Rechnung gestellt wird (Roßbach und Blossfeld 2008), bleibt Schule doch der zentrale Ort zur Vergabe von Lebenschancen, sei es beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule oder beim Erwerb von Abschlüssen, die den Zugang zur Berufsbildung und Hochschulbildung regeln. Im Chancenspiegel werden wir daher fast ausschließlich die Schulsysteme der Bundesländer in den Blick nehmen und fragen, was sie für die Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen.

Hierbei spielen ganz unterschiedliche Aspekte eine Rolle. Wie stark ist beispielsweise die Kopplung von sozialer Herkunft und Leistung? Wie gelingt es Schulsystemen, alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen zu lassen? Können Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Bildungsbiografie Schulformen so wechseln, dass ihnen höhere Abschlüsse ermöglicht werden? Wie hoch ist der Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss und demzufolge mit nur geringen Teilhabewahrscheinlichkeiten an beruflichen, kulturellen und politischen Aktivitäten? Dies sind nur einige der zentralen Fragen, die wir behandeln wollen, um ein umfassendes, wenn auch nicht vollständiges Bild von Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen der Bundesrepublik zu zeichnen.

Wir stehen dabei vor der bekannten Herausforderung, über 16 Schulsysteme sprechen zu müssen, die sich ihrer Gestalt und ihrem Aufbau nach mehr oder weniger ähnlich bzw. unähnlich sind (van Ackeren und Klemm 2009; von Friedeburg 1989). Jedes Bundesland wird für Abweichungen im Aufbau und in der Struktur seines Schulsystems von anderen Schulsystemen gute Gründe haben – und kein Land wird wohl sagen, dass es in Sachen Schulbildung einem anderen unterlegen sei, oder gar, dass es ein ungerechteres Schulsystem habe als ein anderes. Dennoch

sind genau solche Aussagen impliziter Bestandteil aktueller empirischer Bildungsforschung. In diesen Arbeiten wird analysiert, dass beispielsweise der Besuch eines Gymnasiums in allen Bundesländern für Schülerinnen und Schüler aus unteren Schichten selbst bei gleichen Leistungen unwahrscheinlicher ist als für solche aus oberen Schichten. Zudem zeigen diese Forschungen, dass die Differenzen zwischen den Ländern unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies ist kein unbedeutendes Problem für die Bildungspolitik und entsprechend wurden seit den ersten Befunden dieser Art vielfältige Bemühungen unternommen, dem beschriebenen Sachverhalt zu begegnen.

Dass solche Bemühungen nicht neu sind, zeigt sich bei der Betrachtung von Traditionslinien in Gerechtigkeitsdiskussionen, wonach bereits in den 1960er Jahren die Diskussionen um »Bildung als Bürgerrecht« (Dahrendorf 1965) und um die Bereitstellung von Humankapital für die Gesellschaft (vgl. auch Picht 1964) virulent waren. Die Debatten und bildungspolitischen Anstrengungen um Chancengleichheit seit den Befunden aus Bildungsforschungsstudien wie PISA und IGLU sind somit nicht gänzlich neu; vielmehr gilt die Sicherung der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben durch Chancengleichheit hierzulande als eine schon lange für gesellschaftlich relevant erachtete Herausforderung.

Die Notwendigkeit einer Reaktion auf solche Befunde, wie etwa in PISA 2000, lässt sich mit einer zentralen Aussage des renommierten Gerechtigkeitsrechtlers John Rawls (1979) begründen, welche besagt, dass Institutionen¹ gerecht zu sein hätten. Dies führt zum eigentlichen Thema des Chancenspiegels: Er versucht weniger zu analysieren, welche Ungleichheiten innerhalb der Schulsysteme und zwischen ihnen bestehen, sondern er greift die Frage auf, wie gerecht die 16 deutschen Schulsysteme sind. Um sie zu beantworten, sind allerdings Analysen hilfreich, die diese Ungleichheiten aufzeigen.

Wie auch immer die Bemühungen für mehr Chancengerechtigkeit aussehen mögen: Es bleibt die Frage, ob 16 unterschiedliche Schulsysteme gleich gerecht sein können. Die bloße Behauptung, sie seien es, überzeugt allein sicher nicht und ist intuitiv auch nicht plausibel. Was aber macht die Gerechtigkeit eines Schulsystems aus und wie kann man sie messen?

Inhalt

Der Chancenspiegel ist so konzipiert, dass er nach der hier vorgelegten Beschreibung der Ausgangslage in den Schulsystemen der Bundesländer auch in den kommenden Jahren regelmäßig erscheint, um etwaige Entwicklungen und Veränderungen sichtbar zu machen. Der hier vorliegende erste Chancenspiegel gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil erläutern wir vor allem seine Konzeption. Im zweiten Teil diskutieren wir Ausprägungen von Indikatoren aus vier von uns im ersten Teil herausgearbeiteten Gerechtigkeitsdimensionen: »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe«. Dabei werden die Befunde ge-

rahmt von Bezügen zu Studien aus der empirischen Bildungsforschung. Damit wird immer auch der aktuelle Forschungsstand berichtet. Dieses ist zugleich der umfassendste und auch zentrale Teil, der von einer zusammenfassenden Gesamtdarstellung beschlossen wird.

Im dritten Teil des Chancenspiegels wird ein besonderer Aspekt aus dem Themenbereich »individuelle Förderung« dargestellt. Damit verschieben wir den Fokus von der Situationsanalyse hin zur Beschreibung von Aktivitäten und Maßnahmen, die in den Ländern initiiert werden, um Schülerinnen und Schüler besser zu fördern. Das übergreifende Thema »individuelle Förderung« hat sich angeboten, da es derzeit als zentraler Weg hin zu mehr Chancengerechtigkeit gilt. Im ersten Chancenspiegel berichten wir hier über die Sprach- und Leseförderung, wobei wir zentrale Strategien und einzelne Beispiele vorstellen (vgl. hierzu auch die aktuellen Bemühungen der Kultusministerkonferenz, KMK 2011a). Damit orientieren wir uns auch an der zunehmenden Forderung, indikatorengestützte Berichte um qualitative Elemente zu ergänzen, die beispielsweise problemorientiert Aktivitäten und Entwicklungsfelder aus Bildungsbereichen behandeln (Döbert 2010).

Die zukünftigen Chancenspiegel werden einen anderen Aspekt der individuellen Förderung als Themenschwerpunkt haben.

Methodische Hinweise

Bereits im Jahr 2009 hat die Bertelsmann Stiftung eine Machbarkeitsstudie in Auftrag gegeben mit dem Ziel, die Messbarkeit von Chancengerechtigkeit zu prüfen. Der Autor und die Autorin dieser Studie (Döbert und Seeber 2009) kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass ein Instrument wie der Chancenspiegel – im Unterschied zu den umfassenderen und breiter angelegten nationalen, landesweiten oder kommunalen Bildungsberichten – ein relevanter Beitrag zur Thematik sein kann.

Durch die ausdrückliche Problemfokussierung auf die Bildungschancen und die Chancengerechtigkeit kommt es hier zu einer Konzentration von Daten, die in dieser Form für Bildungsberichte untypisch ist. Zudem unterscheidet sich der Chancenspiegel in der Herleitung und Begründung der ausgewählten Dimensionen. In diesem Punkt versteht er sich nicht nur als ein Instrument für eine breite öffentliche Berichterstattung, sondern auch als Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung von Chancengerechtigkeit. Sein Anspruch besteht somit darin, einen öffentlichen Beitrag zur Diskussion von Chancengerechtigkeit zu liefern, der Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungsforschung und eine interessierte Öffentlichkeit gleichermaßen anspricht.

Dabei bietet der Chancenspiegel ein erstes Interpretationsangebot für die Leserinnen und Leser. Wie bei anderen Bildungsberichtssystemen sind die kontinuierliche Fortschreibbarkeit, die Repräsentativität sowie die Anforderungen an die Daten Merkmale des Aufbaus und der Konzeption (Rürup, Fuchs und Weishaupt 2010; Döbert und Klieme 2010). Insbesondere die Anforderungen der Repräsentativität

und Datengüte führen auch im Chancenspiegel dazu, dass auf quantitative Daten der amtlichen Statistik, der KMK-Statistik sowie größerer Studien der Bildungsforschung zurückgegriffen wird. Herangezogen werden eine Reihe von Indikatoren, die bereits in der Machbarkeitsstudie als sinnvoll und geeignet herausgearbeitet worden sind.

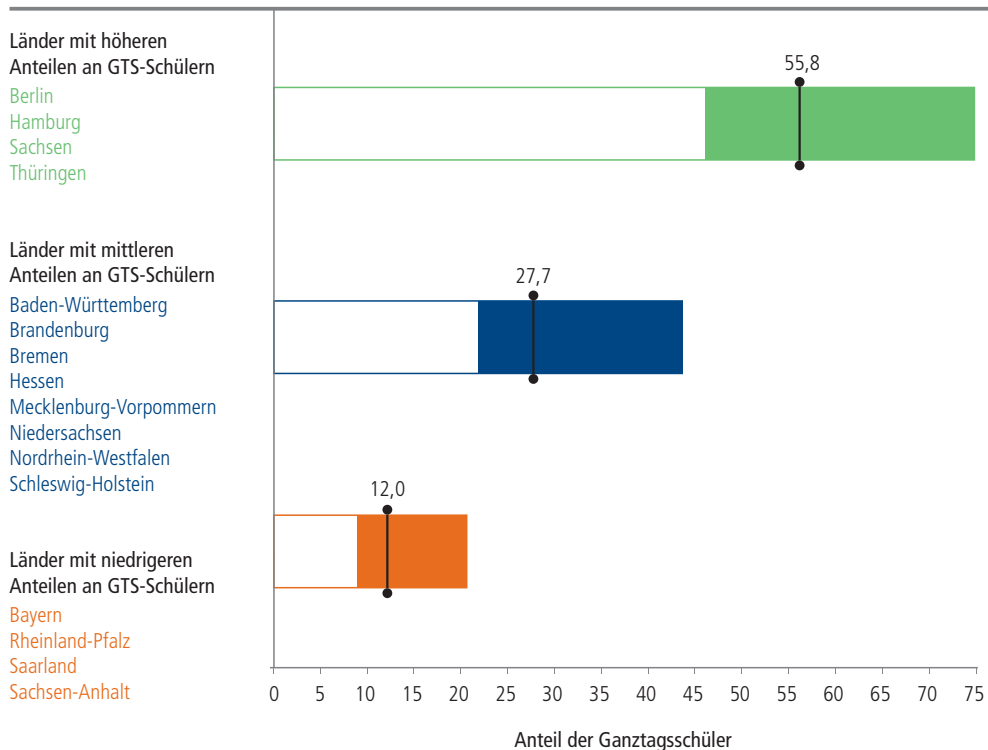
Für die Entwicklung des Chancenspiegels wurden außerdem vorab Experteninterviews sowohl mit Vertretungen aus der Wissenschaft als auch von Verbänden und Gewerkschaften geführt, um das Potenzial dieses Instruments zu diskutieren. Alle Interviewten begrüßten grundsätzlich ein solches Instrument und gaben Ausgestaltungsvorschläge, die in Teilen auch realisiert werden konnten. Schließlich wurde die Entwicklung des Chancenspiegels durch den Austausch mit dem wissenschaftlichen Beirat sowie weiteren »Critical Friends« begleitet. An dieser Stelle sei allen Beteiligten nochmals für die kritisch-konstruktive Zusammenarbeit gedankt.

Für die Darstellung der Indikatoren haben wir auf einen expliziten Ländervergleich mit Darstellung eines Einzelplatzrankings verzichtet und greifen stattdessen auf einen Gruppenvergleich zurück (vgl. Abb. 1).

Bei der Bildung zu vergleichender Ländergruppen kann man entweder empirisch, also anhand der beobachteten Werte, oder aber normativ, also nach bestimmten, an Empirie orientierten Setzungen (z. B. Quartilbildung) vorgehen. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile. Im Chancenspiegel haben wir uns für eine normative Einteilung der Gruppen entschieden. Unsere Setzung teilt die Länder in drei Gruppen ein: Zur oberen Gruppe gehören die Länder, die in Bezug auf den berichteten Indikator auf den Rangplätzen eins bis vier liegen, die also zu den oberen 25 Prozent der Bundesländer gehören. Bei 16 Bundesländern folgt daraus, dass so immer vier Länder in der oberen Gruppe sind. Die mittlere Gruppe besteht aus den mittleren 50 Prozent (also acht Ländern, die auf den Rangplätzen 5 bis 12 liegen) und die untere Gruppe aus den unteren 25 Prozent (die vier Länder auf den Rangplätzen 13 bis 16). Für den Sonderfall, dass ein Land auf dem fünften Platz denselben Wert erreicht wie das Land auf dem vierten Rangplatz, wird der vierte Platz doppelt vergeben, und entsprechend gehören dann zur oberen Gruppe fünf Länder.

Die Vergabe der Rangplätze besagt zunächst nichts darüber, ob der Unterschied zwischen zwei Plätzen signifikant, also statistisch bedeutsam ist. Vielmehr wird es nur selten vorkommen, dass benachbarte Rangplätze auf signifikanten Unterschieden beruhen. Daher ist die von uns gewählte Gruppenbildung vorteilhaft, denn sie führt dazu, dass sich die obere mit der unteren Gruppe kontrastiv vergleichen lässt. Die hierbei zu beobachtenden Unterschiede sind inhaltlich allemal relevant. Innerhalb der Gruppen haben wir auf die Benennung der konkreten Platzierungen verzichtet – die Länder werden jeweils in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet –, weil wir weniger auf ein Länderranking abheben als vielmehr auf eine inhaltliche Diskussion von Chancengerechtigkeit. Der Vergleich der »Extreme« (obere und untere 25 %) ist also ein methodisches Mittel für die inhaltliche Interpretation der Daten. Für die hier exemplarisch angeführte Abbildung ergibt sich nun folgende Lesart:

Abbildung 1: Beispiel zur Gruppendarstellung: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primar- und Sekundarstufe I, 2009



GTS = Ganztagschule
Angaben in Prozent

Die Überschrift informiert über den Gegenstand der Abbildung. In unserem Beispiel wäre dies also der Anteil der Schüler², die schulische Ganztagsangebote nutzen, an allen Schülern im Primarbereich und in der Sekundarstufe I. Hierbei wird für die obere Gruppe der Länder ein durchschnittlich erreichter Anteil an Schülern im Ganztagsbetrieb von 55,8 Prozent ersichtlich, welcher mit einer schwarzen Markierung angezeigt wird. Zudem kann der Abbildung für die obere Ländergruppe entnommen werden, dass in dem Bundesland mit dem höchsten Anteil über 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote nutzen (Ende des Balkens). Das Bundesland am Ende der oberen Gruppe liegt bei 45 Prozent (Anfang der grün eingefärbten Fläche). Somit signalisiert diese Abbildung den höchsten und niedrigsten Wert innerhalb einer Gruppe und zeigt den Mittelwert an. Der blaue und der orange Balken der mittleren und unteren Ländergruppe können nun entsprechend gelesen werden.

Die Gesamtschau der Abbildung kann genutzt werden, um Mittelwerte zwischen den Gruppen zu vergleichen, aber auch um Extremwerte gegenüberzustellen und um zu verdeutlichen, dass in den Gruppen jeweils sehr große Spannweiten zwischen den Einzelwerten der Länder bestehen können. So kann beispielsweise auch der höchste mit dem niedrigsten Anteil verglichen werden. Die Länder sind

vor dem jeweiligen Balken, der die obere, mittlere oder untere Ländergruppe darstellt, alphabetisch, nicht der Rangreihe nach notiert. Diese Form der Abbildung wurde soweit möglich durchgehend gewählt. Mit dieser Wahl der Darstellung konzentrieren wir uns auf eine kontrastive Betrachtung insbesondere der oberen und unteren Gruppe, also immer auf die Länder, die vergleichsweise erfolgreicher und/oder engagierter sind als andere, und auf die Länder, die im Vergleich am wenigsten erfolgreich und/oder engagiert sind.

An einigen Stellen haben wir sogenannte Kreuzabbildungen verwendet. Dabei werden zwei inhaltliche Dimensionen zusammenführend dargestellt. Bekannt sind solche Abbildungen, um beispielsweise den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung vergleichend aufzuzeigen. Unsere Kreuzabbildungen können auf Zusammenhänge hinweisen, stellen aber keinen kausalen Zusammenhang dar.

Diese Darstellung bewahrt das erkenntnisrelevante Moment des Vergleichs, nimmt jedoch die Schärfe eines eindeutigen Rankings von Ländern. An einem solchen Ranking ist der Chancenspiegel nicht interessiert. Vielmehr geht es darum, Spannweiten der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme vergleichend darzustellen. Dabei ist der hier vorgenommene Vergleich zunächst relativ. Wir zeigen vorerst nur das Verhältnis von Ländergruppen zueinander, ohne dabei schon unmittelbar Aussagen über die Gerechtigkeit treffen zu können. Denn selbst wenn ein Land sich in der oberen Gruppe befindet, kann man die Auffassung vertreten, dass es in Bezug auf den entsprechenden Indikator doch notwendig sei, deutlich höhere Werte zu erreichen. Eine absolute Kennzahl für Gerechtigkeit bezogen auf die ausgewählten Indikatoren gibt es nicht.

Der Chancenspiegel wird in seiner Fortschreibung in den nächsten Jahren durch einen Zeitreihenvergleich jedoch zusätzliche Informationen und Erkenntnisse anbieten. Vorerst bleibt es mit diesem ersten Chancenspiegel bei einer Bestandsaufnahme, die in dieser Form einzigartig ist und die bereits jetzt auf deutliche Unterschiede zwischen den oberen und unteren Ländergruppen in den ausgewählten Dimensionen hinweist.

Ziel des Chancenspiegels ist somit, auf mögliche Handlungsbedarfe der Schulsysteme im zentralen Bereich der Chancengerechtigkeit aufmerksam zu machen. Dabei wird er in den kommenden Jahren auch Entwicklungen nachzeichnen, die Hinweise darauf geben, ob es den deutschen Schulsystemen gelingt, mehr Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Um über solche Entwicklungen sinnvoll sprechen zu können, reicht es allerdings aus unserer Sicht nicht, allein Ungleichheiten zwischen den Bundesländern zu benennen. Es muss vielmehr auch über Maßstäbe der Gerechtigkeit diskutiert werden. Hierzu liefert der Chancenspiegel einen ersten Beitrag. Dabei hilft einerseits der Vergleich der Länder. Zudem dürfte es aber ebenfalls hilfreich sein, einige grundsätzliche Überlegungen anzustellen, die einen Einblick in das ermöglichen, was als Gerechtigkeit im Schulsystem überhaupt vorstellbar ist. Dies soll hier in der gebotenen Kürze erfolgen, wobei wir mit Nobelpreisträger Amartya Sen davon ausgehen, dass die meisten Theorien und Ansätze die gleiche Stoßrichtung haben:

»Automatisch werden Differenzen zwischen verschiedenen Theorien nicht verschwinden, aber es ist beruhigend, dass die Verfechter unterschiedlicher Theorien der Gerechtigkeit nicht nur ein gemeinsames Ziel haben, sondern in ihren jeweiligen Denkansätzen auch auf die gleichen menschlichen Eigenschaften bauen. Weil wir diese elementaren Fähigkeiten besitzen – verstehen, mitfühlen, argumentieren können –, sind wir nicht unausweichlich zu einem isolierten Leben ohne Kommunikation und Zusammenarbeit verdammt. Es ist schlimm genug, dass es in der Welt, in der wir leben, so viele Deprivationen gibt (vom Hungerleiden bis zum Leiden unter Tyrannei); noch schrecklicher wäre es, wenn wir nicht kommunizieren, reagieren und streiten könnten« (Sen 2010: 443).

2. Gerechtigkeitstheorien als normative Bewertungsgrundlage von Schulsystemen

Für diesen Dialog über die Gerechtigkeit der Schulsysteme sollen nachfolgend einige wenige Punkte aus der gerechtigkeitstheoretischen Debatte dargestellt werden, ohne auf dahinterliegende Begründungszusammenhänge weiter einzugehen. Wir beziehen uns dabei auf die Arbeiten von John Rawls (1979, 2006), Amartya Sen (1999, 2010) und Axel Honneth (2000, 2007, 2010, 2011). Diese Autoren wurden als Bezugspunkte der Debatte ausgewählt, weil sie jeweils prominent eine spezifische Sichtweise innerhalb des gerechtigkeitstheoretischen Diskurses vertreten (Stojanov 2008). Mit der Betonung von Gerechtigkeit wird theoretisch explizit auch auf eine im Sinne von Habermas ethische Dimension (Habermas 1981a, 1981b) institutioneller Bildung abgehoben und zugleich daran erinnert, dass sich pädagogisches Handeln nicht nur auf der Individualebene, sondern auch auf einer institutionellen Ebene ethischen Prämissen zu unterwerfen hat. Dabei geht es nicht um eine simplifizierende Moralisierung, sondern um einen Dialog, der genauso dem Prinzip Verantwortung (Jonas 1979) sowie der kommunikativen Diskursrationalität von Habermas (1981a, 1981b) Rechnung trägt.

John Rawls vertritt eine Position, die vor allem die Regeln gesellschaftlicher Institutionen betont. Zur Bildung solcher Regeln schlägt er zwei sogenannte Gerechtigkeitsprinzipien vor:

- »a) Jede Person hat den gleichen unabdingbaren Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist.
- b) Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und zweitens müssen sie den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen (Differenzprinzip)« (Rawls 2006: 78).

Der Beitrag Rawls ist besonders unter Berücksichtigung des zweiten Prinzips in der Anwendung auf das Schulsystem bedeutsam. Vor allem das Unterschiedsprin-

zip (oder Differenzprinzip) scheint für die Diskussion über Gerechtigkeit im Schulsystem von Bedeutung, weil Rawls hier gleichsam eine Verteilungsregel an die Hand gibt, deren Einhaltung empirisch geprüft werden kann. Dabei zeigt sich, dass die Institution Schule die Forderungen des zweiten Gerechtigkeitsprinzips derzeit eher nicht erfüllt. Folgt man Rawls, muss Schule als gesellschaftliche Institution so gestaltet sein, dass auch und gerade die zufällig schlechter gestellten Kinder, also diejenigen, die in arme Verhältnisse hineingeboren werden oder über weniger natürliche Ressourcen verfügen, fair behandelt werden und sie aufgrund dieser zufälligen Eigenschaften, die sie nicht selbst zu verantworten haben, keine zusätzlichen Nachteile erfahren. Die Diskussion über Mindeststandards im Schulsystem (Klieme und Laukart 2003) kann in dieser Hinsicht verstanden werden (auch Giesinger 2007, 2011).

Die Theorie der Gerechtigkeit von Sen verschiebt die Perspektive von den Institutionen hin zum einzelnen Menschen. Nicht mehr allein staatliche Regelungen zur Verteilung von Gütern sollten demnach Beachtung finden, sondern die Befähigungen (Capability Approach) zur freien Wahl des Lebensstils der einzelnen Menschen sowie die Bedingungen, unter denen der Mensch seine Befähigungen erwirbt.

»Institutionen und Regeln üben natürlich großen Einfluss auf das Geschehen aus, deshalb sind sie wichtig, und zur gegenwärtigen Welt gehören sie ebenfalls, aber die tatsächliche Wirklichkeit geht weit über das Bild der Organisationen hinaus und schließt das Leben ein, das Menschen führen – oder nicht führen können« (Sen 2010: 47).

Sen nähert sich damit der Prozessebene. Er interessiert sich für die »Comprehensive Outcomes«³, die umfassenden Ergebnisse, die eben die Bedingungen, unter denen sie erzielt werden, miteinschließen. Im Unterschied dazu sei die Betrachtung des »Culmination Outcome«, also der Ergebnisse, die von den Bedingungen ihrer Entstehung abstrahieren, zu kurz gegriffen. Dieser Hinweis auf »Comprehensive Outcomes« führt beim Übertrag auf das Schulsystem dazu, Gerechtigkeit auch unter Einbeziehung von Prozessmerkmalen (z. B. Wiederholerquoten) zu beurteilen und darüber hinaus Dinge zu berücksichtigen, die nicht unmittelbar durch die Regelungen des Schulgesetzes abgedeckt sind. Der aktuell an Bedeutung gewinnende Bereich des informellen oder nonformalen Lernens könnte ebenfalls in diesem Sinne verstanden werden. In einer didaktisch gewendeten Mikroperspektive wäre es zudem denkbar, den Aspekt der freien Wahl der Lebensstile als Aufforderung zur Demokratisierung von Schule insgesamt aufzufassen. Dabei würde mit vermehrten Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zugleich ihre Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Lernen proportional wachsen. Aktuell gibt es in dieser Diskussion einige Beiträge in der Erziehungswissenschaft (Otto und Ziegler 2008; Beutel und Fauser 2009).

Die dritte hier zu nennende Perspektive, die von Axel Honneth, rückt die Interaktion zwischen Menschen und die in diesen Interaktionen stattfindenden Anerkennungsprozesse in den Mittelpunkt. Rechtsgleichheit (Sphäre der politischen Öff-

fentlichkeit), Bedürfnisgerechtigkeit (Sphäre der persönlichen Beziehungen) und Leistungsgerechtigkeit (Sphäre marktwirtschaftlichen Handelns) werden dabei als Leitprinzipien der drei (als sittlich klassifizierten) Sphären moderner Gesellschaften benannt. In Bezug auf Schule erscheint die Frage bedeutsam, welches Leitprinzip besonders relevant ist. Es dürfte klar sein, dass sich im schulischen Raum unterschiedliche Sphären überschneiden, womit ein bekanntes Grundproblem institutioneller Erziehung und Bildung gerechtigkeitstheoretisch neu beschrieben ist. Es kommt also zu Konkurrenzen zwischen den Prinzipien. In Anlehnung an Honneth ist nun unter einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive darauf zu achten, dass alle drei Prinzipien in Rechnung gestellt werden, weil sie nur aufeinander bezogen zu einem insgesamt gerechten Zustand führen können. Gewalt an Schulen und im schulischen Umfeld (z. B. auf den Schulwegen) wäre hier genauso zu unterbinden wie Mobbing im Klassenraum – und zwar von Schülern untereinander wie auch von Lehrkräften gegenüber Schülern sowie umgekehrt.

Genauso müsste Leistungsgerechtigkeit unter der Perspektive der Anerkennung neu justiert werden, da sie nicht einseitig in der Beobachtung von Lernergebnissen der Schüler verstehbar wird, sondern nur im Bezug der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte aufeinander. Leistungsgerechtigkeit muss also als Wechselspiel, als gemeinsame Leistung von Kindern und Jugendlichen sowie Lehrkräften verstanden werden. Wer Leistung von dieser Wechselbeziehung unabhängig versteht, sieht sich schnell der von Rawls geübten Kritik an einer verkürzt verstandenen Leistungsgerechtigkeit ausgesetzt.

Der häufig benutzte Begriff der Teilhabe kann in dieser gesamten Diskussion nicht im Sinne eines Differenzkriteriums zwischen den Theorien verwendet werden. Allen Theorien geht es letztlich um die Beschreibung von Möglichkeiten, Gesellschaft so zu gestalten, dass sich die menschlichen Kräfte mit dem Ziel der freien gesellschaftlichen Teilhabe entfalten können. Alle Theorien verweisen auf dieses wichtige Ziel, das bei Rawls durch gerechte Institutionen gewährleistet werden soll, bei Sen durch die Befähigung der einzelnen Personen und bei Honneth durch die Realisierung sozialer Freiheit in Form von Anerkennungsprozessen. Die generelle Bedeutsamkeit der Teilhabe von Menschen am gesellschaftlichen Leben zu betonen, ist damit auch für den Chancenspiegel ein zentrales und leitendes Prinzip, wenn es darum geht, Gerechtigkeitsdimensionen zu finden und Indikatoren auszuwählen.

Die Bezeichnung »Chancenspiegel« impliziert bereits die Fokussierung auf die Frage, wie es um die Chancen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen schulischer Sozialisations-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse bestellt ist. Unter Rückgriff auf die Arbeit von Amartya Sen (1999, 2010) lässt sich hierbei eine Chance als Funktion der Freiheit eines Menschen begreifen. Je mehr Freiheiten ein Mensch hat, desto vielfältiger sind seine Chancen, einen Lebensstil auszuüben, der ganz seinen Vorstellungen entspricht. Er begreift Chancen als »umfassende Chancen«, die von der Entscheidung her zu denken und nicht von einem Endzustand her zu rekonstruieren sind. Vereinfacht formuliert: Es ist nicht mög-

lich, im Nachhinein, unter Kenntnis des Ergebnisses, zu entscheiden, ob etwas gerecht ist oder nicht, sondern nur im Vorhinein: durch Analyse und Abwägung der Entscheidungsmöglichkeiten, die eine Person hat.

Bezogen auf das Schulsystem heißt das, dass die Gerechtigkeit des Systems nicht allein vom erreichten Bildungsabschluss des Schülers her beurteilt werden darf. Vielmehr gilt es, nach Spiel- und Entscheidungsräumen für das Lernen und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu fragen. Je größer diese sind, desto größer ist die Chance jedes einzelnen Kindes, seine eigene Bildungsbiografie mitzubestimmen. Dass dies besser gelingt, wenn die Institution Schule im Sinne Rawls gerecht ist, erscheint plausibel, denn: Je weniger ein Schulsystem Chancen minimiert, weil es beispielsweise Schüler ausschließt, ungleiche Bewertungsmaßstäbe für Menschen unterschiedlicher Gruppierungen hat (seien diese auch ganz unbewusst) oder unterschiedliche Zeitressourcen vorhält, desto größer sind die Freiheitsgrade der Schülerinnen und Schüler und als umso gerechter kann es bezeichnet werden.

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, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.

Im Sinne Rawls stellt unsere Definition eine Mindestanforderung an Bildungsinstitutionen dar, die zugleich durch die in Deutschland herrschende Rechtsgrundlage gestützt wird. So sichert das Grundgesetz allen Bürgerinnen und Bürgern nicht nur formale, sondern faktische Chancengleichheit zu. Diese bezieht sich auch auf den Erwerb immaterieller Güter wie Bildung. Es geht also darum zu gewährleisten, dass niemand, etwa durch seine Herkunft, benachteiligt wird (vgl. hierzu auch den Kommentar zum Grundgesetz, Jarass und Pieroth 1992). Dass diese von uns definierte Mindestanforderung für chancengerechte Institutionen eine höchst anspruchsvolle Norm bildet, zeigt die aktuelle PISA-Studie, die für alle untersuchten OECD-Staaten einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern nachweisen kann (Klieme et al. 2010).

Einhergehend mit dieser Mindestanforderung ist die Teilhabe durch einen von den Schulsystemen zu sichernden Mindeststandard (Giesinger 2007, 2011) an kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen zu gewährleisten. Wir fokussieren mit dieser Definition und der damit einhergehenden Erläuterung auf das Phänomen der ungerechtfertigten Spreizungen, die durch institutionelle Bildungsprozesse in der Schule ganz offensichtlich erzeugt werden. Mit einer solchen Schwerpunktsetzung wird es plausibel, den gerechtigkeitstheoretischen Ansätzen eine schultheoretische Betrachtung anbeizustellen und diese dann miteinander zu ver-

binden. Erst so können aus der Aufgabenbestimmung der Schule in Kombination mit Gerechtigkeitsmaßstäben tragfähige Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems herausgearbeitet werden. Im empirischen Teil des Chancenspiegels können die Schulsysteme der Länder sodann anhand dieser Gerechtigkeitsdimensionen – jedenfalls soweit sie empirisch abgebildet werden können – untersucht werden.

3. Zur Bedeutung des Schulsystems für eine moderne Gesellschaft

Ein gerechtes Schulsystem, wie auch immer es ausgestaltet sein mag, ist in modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften (Luhmann 1984; Schimank 2000, 2005) funktional in Bezug auf die Gesellschaft. Dies heißt zunächst nicht mehr, als dass es spezifische Leistungen für die Gesellschaft erfüllt bzw. Probleme für die Gesellschaft löst, die andernorts nicht oder weniger funktional, also effektiv erbracht oder bearbeitet werden können. Im Fall des Schulsystems – Luhmann (2002) spricht auch vom Erziehungssystem der Gesellschaft – geht es ganz allgemein gesprochen um die Erziehung und Bildung der jungen Generation zwecks sozialer und kultureller Integration in die Gesellschaft bei gleichzeitiger Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Der unmittelbare Bezug der Schule zur Gesellschaft ist ein Dauerthema der Erziehungswissenschaft. Klassisch sind hier etwa die Arbeiten von John Dewey, der Schule als Ort der Vorbereitung der nachwachsenden Generation zur Vervollkommnung der Gesellschaft sieht und damit noch ganz den Gedanken reformpädagogischer bzw. aufklärerischer Pädagogik verpflichtet ist (Dewey 2000: 37 ff.). Stärker analytisch und bis heute zentral ist die strukturfunktionalistische Beschreibung von Schule im Anschluss an Parsons (2009). Die Adaption erfolgte insbesondere durch Fends »Theorie der Schule« (1980) und in einer der Positionen des akteurzentrierten Institutionalismus (Scharpf 2000; Mayntz und Scharpf 1995) nahestehenden Erweiterung in seinen Arbeiten »Neue Theorie der Schule« und »Schule gestalten« (Fend 2006, 2008).

Ohne im Detail auf die wechselvolle Geschichte der Schultheorie einzugehen, sei nur so viel gesagt, dass nur wenige Versuche vorliegen, das Schulsystem und die Schule in Bezug auf die Gesellschaft umfänglich zu beschreiben. Auffällig ist besonders die Tatsache, dass eine Verbindung zu sozialtheoretischen und sozialphilosophischen Konzeptionen von Gerechtigkeit so gut wie keine Rolle spielt, wengleich die Schule als zentrale Reproduktionsinstanz der Gesellschaft weitgehend anerkannt ist (Bourdieu und Passeron 1971). Nachfolgend wird unter Bezug auf Fend sowie schultheoretisch relevante Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung eine Folie aufgespannt, die für die Aufgaben und Funktionen des Schulsystems zu sensibilisieren vermag. In einem weiteren Schritt soll im vierten Abschnitt dann eine Synthese der schul- und gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen vorgestellt werden, die zu vier Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems führt.

Die Autoren und die Autorin

Prof. Dr. Wilfried Bos, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Lehrstuhl für Bildungsforschung und Qualitätssicherung. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

PD Dr. Nils Berkemeyer, akad. Rat auf Zeit am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung.

Veronika Manitius, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Bildungsgerechtigkeit, Regionalisierung.