



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

## **Chancenspiegel 2013**

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit  
der deutschen Schulsysteme

Chancenspiegel 2013

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

## **Chancenspiegel 2013**

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen  
Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag

Autorinnen und Autoren:

Nils Berkemeyer

Wilfried Bos

Veronika Manitius

Björn Hermstein

Jana Khalatbari

Unter Mitarbeit von:

Michael Kanders

Rolf Strietholt

Burkhard Schwier

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.

© 2013 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Christian Ebel

Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld

Herstellung: Sabine Reimann

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Ulfert Engelkes, Kassel

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

ISBN 978-3-86793-505-0

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>I Rahmenkonzept</b> .....	11
1. Einleitung .....	11
2. Schulsysteme und Gerechtigkeit – Hinweise zum theoretischen Verständnis des Chancenspiegels .....	12
2.1 Schulsysteme als Untersuchungsgegenstand im Chancenspiegel ....	13
2.2 Schulsysteme und ihre gesellschaftlichen Funktionen .....	15
2.3 Betrachtung von Schulsystemen mithilfe von Gerechtigkeitstheorien ..	18
2.4 Die vier Gerechtigkeitsdimensionen im Chancenspiegel .....	20
3. Zur Veränderung von Schulsystemen .....	24
4. Methodische Hinweise .....	29
5. Grenzen und Perspektiven .....	33
<b>II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Dimensionen</b> .....	35
1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme .....	35
1.1 Besondere Förderbedarfe und Schulungsformen .....	36
1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen .....	48
2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung .....	57
2.1 Übergänge und Durchlässigkeit .....	59
2.2 Anschlüsse .....	76
3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme .....	85
3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme .....	87
3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft .....	95

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme .....	101
4.1 Erworbene Abschlüsse .....	103
4.2 Fehlende Abschlüsse .....	109
5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich ....	116
<b>III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur Unterstützung des schulischen Ganztagsausbaus .....</b>	<b>125</b>
1. Einleitung .....	125
2. Das bildungspolitische Ereignis »PISA 2000« als Impuls für die jüngere Ganztagschulentwicklung .....	128
3. Zur bildungspolitischen Kommunikation des schulischen Ganztags in der Öffentlichkeit .....	129
4. Verankerungen des Ganztags in den Schulgesetzen der Länder .....	134
5. Zur Verteilung von Fördermaßnahmen aus dem IZBB-Programm in den Ländern .....	136
6. Regelungen zu ressourcenbezogenen Unterstützungsleistungen der Länder für Schulen mit Ganztagsangeboten: Fokus zusätzliches Lehrpersonal .....	143
7. Ganztagschule und Chancengerechtigkeit – eine Diskussion auf Grundlage des Forschungsstands .....	148
8. Zusammenfassung .....	151
<b>IV Fazit und Ausblick .....</b>	<b>155</b>
<b>V Anhang .....</b>	<b>161</b>
1. Anmerkungen .....	161
2. Literatur .....	165
3. Tabellenverzeichnis .....	192
4. Abbildungsverzeichnis .....	192
5. Die Autorinnen und Autoren .....	258
6. Abstract .....	259

# Vorwort

## **Bildungschancen in Deutschland: positive Trends, aber weiter großer Handlungsbedarf**

Faire Bildungschancen für alle Kinder und Jugendliche sind für die Zukunftsfähigkeit und den Zusammenhalt eines Landes von grundlegender Bedeutung. Darüber gibt es keinen Streit im Land. Wie fair bzw. gerecht es aber im deutschen Bildungswesen konkret zugeht, darüber wurde schon länger erbittert gestritten – oft mehr ideologisch als faktenbasiert. Erst die PISA-Premiere vor gut zehn Jahren warf ein besonderes empirisches Schlaglicht auf die Chancengerechtigkeit in Deutschlands Schulen. Ein zentraler Befund lautete damals: In keinem anderen OECD-Land hängt der Bildungserfolg so stark von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland. Diese Diagnose hat dazu beigetragen, die bildungspolitische Debatte hier zu Lande etwas zu entideologisieren, aber noch immer schlagen die Wogen von Zeit zu Zeit hoch – auch, weil die Definition von Chancengerechtigkeit als ungeklärt gilt, wie auch die Frage, anhand welcher Indikatoren sie zu messen ist.

Der Chancenspiegel, der im vergangenen Jahr erstmals erschien, versucht diese Lücke zu schließen. Er fokussiert, anders als andere Formate der Bildungsberichterstattung, auf ein einzelnes Thema: die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme Deutschlands. Dabei nimmt das Instrument sowohl die Integrationskraft und die Durchlässigkeit von Schulsystemen in den Blick als auch Dimensionen der Leistungsfähigkeit wie die Kompetenzförderung oder die Abschlüsse. Denn ein Schulsystem kann nur dann als fair bzw. gerecht angesehen werden, wenn es den Kindern und Jugendlichen Chancen eröffnet, ihr Potenzial zu entfalten und herausragende Leistungen zu erzielen – unabhängig von ihrer Herkunft. Andersgesagt: Leistung und Gerechtigkeit sind kein Widerspruch in einem Bildungssystem, das allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden will.

Ein Jahr nach seiner Erstauflage analysiert der vorliegende Chancenspiegel nun erstmals die Veränderung von Bildungschancen in der Zeitperspektive. Verglichen werden vorrangig Zahlen und Daten aus dem Schuljahr 2011/12 mit denen aus dem

Schuljahr 2009/10. Gewisse Einschränkungen erfahren mussten die Autoren wegen fehlender Verfügbarkeit von und mangelnden Zugangs zu Daten im Bereich der Kompetenzförderung. Trotzdem lassen sich deutliche Trends ablesen.

Das zentrale Ergebnis lautet: Die Chancengerechtigkeit hat sich in den vergangenen zwei Jahren deutschlandweit leicht verbessert. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Das Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, ist in fast allen Bundesländern gesunken, und die Chancen auf den Erwerb der Hochschulreife sind in den meisten Bundesländern gestiegen. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass nach wie vor großer Handlungsbedarf besteht. Immer noch ist das Risiko für Förder-schüler hoch, separat unterrichtet zu werden. Und die Aussicht eines Schülers, einen Platz in einer Ganztagschule zu bekommen, ist weiterhin eher gering, vor allem im Blick auf gebundene Ganztagschulen, die nach empirischen Studien für die Bildungschancen besonders wirksam sind. Nicht zuletzt deshalb hat auch weiterhin die soziale Herkunft großen Einfluss auf den Bildungserfolg. Das gilt für den Primarbereich, auf den bei der Kompetenzförderung im vorliegenden Chancenspiegel fokussiert wird wie auch für den Sekundarbereich, der im vergangenen Jahr im Fokus des ersten Chancenspiegels stand.

Unverändert stark ausgeprägt ist das Gefälle zwischen den Bundesländern. So zeigt der unterschiedliche Umgang mit Inklusion und schulischem Ganztags, dass es für diese zentralen Herausforderungen nach wie vor kein gemeinsames Verständnis der Länder oder bundesweite Standards gibt. Im Ergebnis bedeutet das auch, dass die Schulsysteme der Länder den Kindern und Jugendlichen höchst unterschiedliche Bildungschancen bieten – wenn auch kein Land überall vorbildlich und kein Land überall Schlusslicht ist. Wir freuen uns, wenn der Ländervergleich im Chancenspiegel für die Stärken und Schwächen der jeweiligen Schulsysteme sensibilisiert und Impulse gibt, an welchen gelungenen Beispielen sich Politik im Bildungsföderalismus orientieren kann.

Zweifellos liegt im ganztägigen Lernen ein großes Potenzial für mehr Chancengerechtigkeit und größere Leistungsfähigkeit im Schulsystem, das noch nicht ausreichend genutzt wird. Der qualitative Teil des Chancenspiegels beschäftigt sich deshalb in diesem Jahr mit Strategien zum Ausbau der Ganztagschulen in den Bundesländern.

Wir danken Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Veronika Manitius und ihren Teams an den Universitäten Dortmund und Jena für die Erarbeitung des zweiten Chancenspiegels. Ihr innovativer Ansatz, die zurzeit zentralen Theorien der Gerechtigkeit mit der Schultheorie zu verbinden und ein empirie- bzw. indikatoren-gestütztes Verständnis von Chancengerechtigkeit grundzulegen, ist unserer Meinung nach ein Meilenstein für eine sachliche Debatte um faire Bildungschancen in Deutschland. Auch dem wissenschaftlichen Beirat danken wir herzlich für sein Engagement bei der Qualitätssicherung des Instruments, namentlich Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Dr. Knut Schwippert, Prof. Dr. Horst Weishaupt und Prof. Dr. Ludwig Wigger.



Wir sind überzeugt, dass Staat und Gesellschaft weiter intensiv an Lösungen für mehr Chancengerechtigkeit in unserem Schulwesen arbeiten müssen. Mit dem Chancenspiegel 2013 laden wir deshalb erneut alle Bildungsinteressierten ein, sich an der Debatte über die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in unserem Land zu beteiligen. Alle Verantwortliche in den Bundesländern hoffen wir dabei zu unterstützen, voneinander zu lernen.

*Dr. Jörg Dräger*  
Mitglied des Vorstands  
der Bertelsmann Stiftung

*Ulrich Kober*  
Director  
Programm Integration und Bildung  
der Bertelsmann Stiftung



# I Rahmenkonzept

## 1. Einleitung

Der Chancenspiegel ist ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Im Jahr 2012 erschien der erste Chancenspiegel (Berkemeyer, Bos und Maniatus 2012). Die dort erstmals vorgestellte gerechtigkeitsfokussierte Konzeption des Instruments zur Untersuchung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen ist auch das Grundgerüst des hier vorgelegten zweiten Chancenspiegels. Erneut stellen wir mithilfe der Analyse der Schulsysteme in vier Gerechtigkeitsdimensionen einen Beitrag für die Diskussion über gerechte und leistungsfähige Schulsysteme bereit. Nach einer Bestandsaufnahme im ersten Chancenspiegel werden nun neben der Beschreibung des Status quo auch Veränderungen in den Schulsystemen hinsichtlich der betrachteten Indikatoren zwischen zwei Berichtslegungen aufgezeigt, wobei ein Zeitraum von drei Schuljahren abgebildet werden kann.

Der Chancenspiegel gliedert sich in drei Teile. Die Rahmenkonzeption behandelt die theoretische Fundierung und die Indikatorisierung des Instruments. Im eigentlichen Hauptteil erfolgt dann die empirische Betrachtung der Schulsysteme im Hinblick auf ihre Chancengerechtigkeit. Dies geschieht in den vier Gerechtigkeitsdimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« unter Rückgriff auf aktuelle Daten aus der amtlichen Statistik und Studien der empirischen Bildungsforschung, wie IGLU 2011 (Bos et al. 2012a). In einem dritten Teil, dem sogenannten Thementeil, wenden wir uns den Aktivitäten und Bemühungen der Länder zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit ihrer Schulsysteme zu. Dabei untersuchen wir unter dem übergreifenden Fokus »individuelle Förderung«, die als bedeutsame Strategie für die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit gilt, inwiefern die Länder hier Maßnahmen initiieren.

Um den Analysefokus einzugrenzen, werden in jedem Chancenspiegel andere Themen der individuellen Förderung behandelt. Wurden im ersten Chancenspiegel

Strategien zur Sprach- und Leseförderung vorgestellt, so betrachten wir in diesem Jahr die Aktivitäten der Länder zum Ausbau des schulischen Ganztags, der politisch besehen besonders das Ziel einer verbesserten Förderung von Schülerinnen<sup>1</sup> und Schülern verfolgt.

Die Unterscheidung des Chancenspiegels in einen Hauptteil, in dem empirisch anhand von Indikatoren Beschreibungen zum Status quo der Schulsysteme vorgenommen werden, und einen Thementeil, der auch qualitative Analysen vornimmt und über einzelne Steuerungsversuche in den Schulsystemen berichtet, kommt der zunehmenden Forderung nach, Bildungsberichte um qualitative Aspekte, etwa zu problemorientierten Aktivitäten, zu erweitern (Döbert 2010).

## 2. Schulsysteme und Gerechtigkeit – Hinweise zum theoretischen Verständnis des Chancenspiegels

Der Chancenspiegel ist ein Instrument, das über die Chancengerechtigkeit der 16 deutschen Schulsysteme indikatorenbasiert Auskunft gibt. Damit ist der Gegenstand benannt, mit dem wir uns beschäftigen (die Schulsysteme), und gleichzeitig der thematische Analysefokus beschrieben, mit dem wir diesen Gegenstand untersuchen möchten, nämlich die Frage, was die Schulsysteme der Bundesländer für die Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen. Diese Analyseperspektive wirft wiederum vielfältige Fragen auf, anhand derer unterschiedlichen Aspekten von Chancengerechtigkeit nachgegangen werden kann:

Inwieweit ermöglichen beispielsweise die Schulsysteme ein gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen? Inwiefern besteht in den Schulsystemen eine Kopplung zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und ihrem Bildungserfolg? Inwieweit lassen die Schulsysteme die Anwendung von Praxen wie etwa die Klassenwiederholung zu, die in der Folge zu geringeren Teilhabemöglichkeiten führen können, etwa wenn damit ein Wechsel in eine niedrigere Schulart einhergeht? Wie ist es um den Anteil der Jugendlichen bestellt, der die Schule ohne einen Schulabschluss verlässt und dem folglich nur beschränkt Teilhabechancen an den weiteren gesellschaftlichen Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung steht? Dies sind einige der Fragen, denen der Chancenspiegel nachgeht, um die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme umfassend, wenn auch nicht voll umfänglich beschreiben zu können.

Die Gerechtigkeitsperspektive bietet sich hierfür an (Wigger 2011; Stojanov 2008), postuliert man, wie der bekannte Gerechtigkeitstheoretiker John Rawls (1979), dass Institutionen gesellschaftlicher Regelung – und als solch eine Institution begreifen wir das Schulsystem – gerecht zu sein haben. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Gerechtigkeitsperspektive erfordert, dass nicht nur institutionelle Regelungen auf Verstöße untersucht werden müssen, sondern die institutionalisierten Verfahrensregeln selbst auch der Überprüfung bedürfen (Honneth 2011). Dass dies geschieht, zeigt sich unter anderem daran, dass die Bildungspolitik beispielsweise Maßnahmen bis hin zu Gesetzesänderungen ergreift, um die Praxis

neu zu steuern und zu verändern. Wir werden auf die Änderungen von Schulsystemen und auch auf die Bemühungen der Länder um die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit noch zu sprechen kommen.

Schule ist in unserem Verständnis nach wie vor der zentrale Ort institutionalisierter Bildung. Dies soll nicht ausblenden, dass der Perspektive von Bildung im Lebenslauf (Tippelt et al. 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2010, 2012), des nonformalen und informellen Lernens, welches natürlich auch im Kontext von Schule stattfindet (Rauschenbach, Düx und Sass 2006), und besonders der frühkindlichen Bildung ebenfalls hohe Bedeutung zugesprochen wird. Nach wie vor ist jedoch Schule der Bildungsbereich, den – über die Schulpflicht abgesichert – alle Kinder als einen vergleichsweise langen und wichtigen bildungsbiografischen Abschnitt erfahren, an dessen Ende mit der Zertifikatsvergabe entscheidende Weichen für die weiteren Lebenschancen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten junger Menschen gestellt werden. Somit wenden wir uns im Chancenspiegel fast ausschließlich den Schulsystemen zu; ergänzend werden vereinzelt Befunde zu den Anschlussbereichen des Berufsbildungssystems und der Hochschule betrachtet.

## 2.1 Schulsysteme als Untersuchungsgegenstand im Chancenspiegel

Es gibt verschiedene thematische Perspektiven und theoretische Ansätze, um unseren Gegenstand, die Schulsysteme der Länder, zunächst rein definitorisch zu fassen. Schulsysteme werden beispielsweise als die Gesamtzahl aller Schulen verstanden (Cortina et al. 2008). Schulsysteme können ganz allgemein als ein Funktionssystem der Gesellschaft beschrieben werden (als Bestandteil des Erziehungssystems, vgl. Luhmann 2002, oder strukturfunktionalistisch, vgl. Parsons 1968), als stratifiziertes Gefüge mit Bildungsinstitutionen, die in einem konkreten bildungsbiografischen Lebensabschnitt junger Menschen agieren (van Ackeren und Klein 2012). In einer stärker konflikttheoretischen Perspektive können Schulsysteme als Reproduktionsinstanz für die unterschiedlichen sozialen Schichten aufgefasst werden (Bourdieu und Passeron 1971). So sind viele Varianten der Beschreibung je nach thematischem Fokus und Theorieansatz vorstellbar.

Der Chancenspiegel verzichtet hier zunächst auf eine enge Festlegung; vielmehr begreifen wir die Schulsysteme vorrangig als jenes juristisch beschriebene Institutionengefüge, welches sich zwischen den Ländergesetzen genau in Form dieser Beschreibung unterscheiden kann.<sup>2</sup> Gemeint ist also das Gefüge an institutionellen Regelungen, das in den Schulgesetzen der Länder und ihren ausführenden Bestimmungen, Verordnungen und administrativen Vorgaben abgebildet ist.

Mithilfe der Schulgesetze wird der institutionelle Rahmen der Schulsysteme aufgespannt, in welchem beispielsweise explizit die zentralen Akteure und Zuständigkeiten benannt werden (Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern, Schulpsychologen, Schulaufsicht, Schulträger etc.), strukturelle Angebote des Schulsystems

und ihre jeweiligen Zielsetzungen definiert werden (Schularten und Bildungsgänge, der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule) und Regelungsverfahren des Schulsystems beschrieben sind (Notenvergabe, Übergangsregelungen, Erwerb von Abschlüssen). Dabei ist zu beachten, dass Schulgesetze so verfasst sind, dass sie einen Beitrag zur Wahrung und Realisierung grundsätzlicher Rechte liefern. Ihre Verfasstheit sollte Gleichheit und Freiheit sichern. Ist dies nicht der Fall, ist a) das Gesetz oder b) seine Realisierung problematisch. In Bezug auf a) kann angenommen werden, dass die Schulgesetze exakt dem Rahmen grundgesetzlicher Vorgaben entsprechen, wir also innerhalb der Schulgesetze nicht von verfassungswidrigen Texten ausgehen dürfen.<sup>3</sup> Dies bedeutet: Wenn die Befunde zeigen, dass Schulsysteme Ungerechtigkeiten produzieren, gilt, dass die Umsetzung und Realisierung (rechtlicher) Regelungen problematisch ist.

Der Rückgriff auf die Schulgesetze sowie die bildungsadministrativen Regelungen als Beschreibung dessen, was das Schulsystem ist, zeigt zudem, dass nicht nur die Schule allein als relevanter Raum von Schulsystemen gedacht werden muss, da beispielsweise die schulische Öffnung nach außen, etwa in der Kooperation mit anderen wichtigen Akteuren wie Jugendhilfe, Wirtschaft etc., in einigen Gesetzen explizit eingefordert wird (z. B. im Hessischen Schulgesetz, § 16 Abs. 2). Schulsysteme können also nicht gänzlich isoliert vorgestellt werden, sondern sind auch eingebunden in Interdependenzen mit anderen Systemen, etwa dem Wirtschaftssystem oder dem politischen System. Hierbei handelt es sich um funktionale Leistungsverhältnisse, wonach die verschiedenen Teilsysteme im Hinblick auf bestimmte Ressourcen aufeinander angewiesen sind (Luhmann 1997). So ist die Wirtschaft auf das Schulsystem als Lieferant von Personen mit Qualifikationen angewiesen und das Schulsystem auf die vom Wirtschaftssystem gebotene Sicherung materieller Grundlagen (Hurrelmann 1975).

Mit der Vielfalt expliziter Regelungen in den Schulgesetzen wird in einem weiteren Sinne bereits angedeutet, was sich innerhalb dieses Rahmens hinsichtlich der Praxis des Systems ereignet: Zahlreiche Interaktionsverhältnisse und ihre Ausgestaltung werden vorstellbar – sowohl bezogen auf das konkrete Unterrichtsgeschehen, wie etwa die Schüler-Lehrer-Beziehung, als auch hinsichtlich der vielfältigen Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen der Systeme (z. B. Einzelschule und Schulaufsicht) oder Kooperationsbeziehungen zwischen den diversen Akteuren sowie damit einhergehender Informationssymmetrien, -asymmetrien, Koordinationsleistungen, Effizienzbeobachtungen und -bemühungen.

Schulgesetze und administrative Regelungen verweisen uns durch ihre Bestimmung von Akteuren und Festlegung von formalen Handlungsregeln also implizit auch darauf, dass Schulsysteme in einem größeren Gesamtzusammenhang gesehen werden müssen, in dem administrative Vorgaben hinsichtlich ihrer Ausgestaltung auf den verschiedenen Handlungsebenen des Systems »rekontextualisiert« werden. Das bedeutet, dass die jeweiligen Akteure des Systems zwar nach allgemeingültigen »Spielregeln« handeln, in ihrer Umsetzung von Vorgaben aber auch individuell vor dem Hintergrund eigener Fähigkeiten, Motivationslagen, situationsspezifischer Be-

dingungen (z. B. in der Heterogenität einer Schulklasse ausgemacht) agieren (Fend 2008). Fend zeigt hiermit die Relevanz des jeweiligen Anteils an der Gestaltung des Schulsystems durch die Akteure sowie das Zusammenwirken unterschiedlicher Handlungsebenen (Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Einzelschule, Unterricht etc.) und damit einhergehender komplexer Regelungszusammenhänge auf.<sup>4</sup>

Für den Chancenspiegel ist zunächst das Verständnis von Schulsystemen als Gefüge, das formell in den Schulgesetzen und anderen relevanten administrativen Vorgaben als Regelungssystem beschrieben wird, ausschlaggebend. Grundsätzlich bietet dieses Verständnis für die Analyse einige Vorteile. Zum einen wird bereits anhand der Schulgesetze deutlich, dass es Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den 16 deutschen Schulsystemen gibt – dass zum Beispiel im Ländervergleich unterschiedliche Notenniveaus den Übergang von der Grundschule zu derselben Schulart regeln. Zum anderen können Unterschiede zwischen den Ländern dahingehend untersucht werden, inwiefern sie in den spezifischen gesetzlichen Regelungen begründet sind oder inwieweit hier gegen eben diese Regelungen sogar verstoßen wird. Gleichzeitig begreift der Chancenspiegel im Sinne Fends das Schulsystem als eine Handlungseinheit (ebd.), in der die Akteure in komplexen Handlungszusammenhängen aufeinander bezogen sind<sup>5</sup> und die formellen Regelungssysteme wie Gesetze und Vorgaben nach je unterschiedlichen Logiken verschiedenster Akteure in der Praxis ausgestaltet werden.

Bei der Beobachtung der Schulsysteme im Chancenspiegel gilt nun, dass sowohl die formalen Regelungen des Schulsystems als auch die informellen spezifischen Logiken in seiner komplexen Ausgestaltung zu dem beitragen, was hier in Form von Indikatoren betrachtet wird: die jeweiligen Systemrealitäten der Länder in Form konkret zu beobachtender Zustände wie etwa des Kompetenzstandes von Schülern, die Verteilung der Schülerschaft auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen, die jeweiligen Wechslerdynamiken des Systems, seine Klassenwiederholungsquote u. a. Diese Beobachtungen werden mit den Schulsystemen anderer Länder verglichen sowie vor dem Hintergrund von Veränderungen zu früheren Zeitpunkten betrachtet. Schließlich werden Bewertungen der so gewonnenen Ergebnisse auf der Grundlage einer spezifischen normativen Perspektive, der Gerechtigkeitstheorie, vorgenommen.

## 2.2 Schulsysteme und ihre gesellschaftlichen Funktionen

Schulsysteme sind bezogen auf die Gesellschaft funktional, was zunächst bedeutet, dass sie für die Gesellschaft bestimmte Leistungen erfüllen (etwa als Bestandteil des Erziehungssystems; Luhmann 2002). Zu den wesentlichen Beschreibungsversuchen gesellschaftlicher Funktionen des Bildungssystems zählen die strukturfunktionalistischen Arbeiten von Talcott Parsons, der sich mit den internen Voraussetzungen für die Stabilität und die Selbsterhaltung von Gesellschaften beschäftigte (Parsons 1968). Zu den Erhaltungsbemühungen von Gesellschaften und ihren Teil-

systemen tragen auch Institutionen mittels eigener Handlungsregeln und stabiler Interaktionsmuster ihren funktionalen Beitrag zur Reproduktion eines Teilsystems bei. Als eine solche Institution können wir hier die Schule sowie das Schulsystem verstehen. Die Arbeiten Parsons aufgreifend, hat Fend in »Theorie der Schule« (1980) und »Neue Theorie der Schule« (2006) vier zentrale gesellschaftsbezogene Funktionen von Schulsystemen herausgestellt:

*Enkulturationsfunktion:* Diese Funktion verweist darauf, dass das Schulsystem einen Beitrag dazu leistet, dass die Aufwachsenden die Zeichensysteme und die ordnenden Symbole der Gesellschaft als kulturelle Sinnsysteme verstehen lernen und anzuwenden wissen. Dies können zum Beispiel die Signaturen einer Leihbibliothek sein, deren Bedeutung verstanden werden muss, um einen Bestandskatalog nutzen zu können. Diese Funktion des Schulsystems bedient vor allem die kulturellen Dimensionen einer Gesellschaft.

*Qualifikationsfunktion:* Mit der Qualifikationsfunktion erfüllt das Schulsystem Anforderungen an die Fähigkeiten und Qualifikationen, die Jugendliche haben müssen, um in an Schule anknüpfende berufsbildende Bereiche oder in die Erwerbstätigkeit übertreten zu können. Diese Qualifikationen beziehen sich auf bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, die von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, etwa der Wirtschaft, damit vorausgesetzt werden.

*Allokationsfunktion:* Die Allokationsfunktion geht eng mit der Qualifikationsfunktion einher. Durch die vergebenen Zertifikate und die damit verbundenen Berechtigungen wird das bestehende Sozialgefüge einer Gesellschaft, das sich unter anderem aus dem beruflichen Positionsgefüge speist, reproduziert. Allokation meint also, dass Kindern und Jugendlichen über den ihnen »zugewiesenen« Notenschnitt bzw. Schulabschluss unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten eröffnet werden. So werden meist höhere schulische Abschlüsse etwa über die Möglichkeit zum Studium und sich anschließende höher bezahlte berufliche Tätigkeiten honoriert (hier kann nicht von einer Garantie, sondern nur von einer höheren Wahrscheinlichkeit gesprochen werden, dass höhere Abschlüsse auch zu einer höheren beruflichen Position führen; siehe van Ackeren und Klemm 2011). Die sich so ergebenden finanziellen Unterschiede wirken sich sozial-strukturell aus und erreichen die Schule auch wiederum konkret, beispielsweise durch unterschiedlichste sozial-räumliche Stadtteil- und Wohnverhältnisse, in denen die Schule mit je spezifischen Zusammensetzungen der Schülerschaft konfrontiert ist.

*Integrationsfunktion:* Diese Funktion trägt dazu bei, dass die Heranwachsenden in das politische System einer Gesellschaft integriert werden, also die bestehende Herrschaftsform (in Deutschland die demokratische Ordnung) und die jeweiligen Regelungssysteme akzeptieren und anzuwenden lernen. Dies geschieht in der Schule etwa über die politische Bildung, die als eine Querschnittsfunktion aller Fächer gedacht werden kann (Beutel und Fauser 2009). Schüler lernen beispielsweise zu akzeptieren, dass die ministeriell vorgegebenen Stundentafeln regeln, wie viele Anteile die Fächer auf dem Lernplan haben. Ebenfalls lernen sie, dass ihre Mitbestimmung an der Gestaltung des Unterrichts ihre Grenzen dort erfährt, wo



letztlich die Lehrkraft über die Form der Konsolidierung (z. B. mittels Hausaufgaben) bestimmt. Diese Funktion leistet somit einen fundamentalen Beitrag zur Reproduktion, Stabilisierung, aber auch Reformierung bestehender Regelungen demokratischer Herrschaft der Gesellschaft.

Diese strukturfunktionalistische Perspektive gilt es nun mit Blick darauf zu ergänzen, wie die jeweiligen Funktionsbereiche ausgestaltet werden. Das ist erforderlich, weil es auch notwendig ist, Problemlagen des Schulsystems zu erfassen und dabei zu berücksichtigen, dass es eine Vielfalt schulischer Realitäten und entsprechend auch differenzieller Lösungen gibt (Fend 2006). Um darüber Auskunft zu erhalten, muss auf die empirische Betrachtung der Funktionsbereiche zurückgegriffen werden, wozu insbesondere die Schuleffektivitätsforschung in den letzten Jahren erheblich beigetragen hat.

Dieser Forschungsstrang hat das Schulsystem in die auf kybernetischen Vorstellungen beruhenden Dimensionen Input, Prozess, Output in analytischer Absicht unterteilt (Creemers und Kyriakides 2008). Die prominenten Large-Scale-Studien des vergangenen Jahrzehnts wie PISA, TIMSS, IGLU haben dazu beigetragen, dass unter Berücksichtigung unterschiedlicher soziokultureller Kontexte vor allem fundiertes empirisches Wissen über einen konkreten Output der Schulsysteme, nämlich die Kompetenzen von Schülern, inzwischen vorliegt.

Die so erzeugten empirischen Beschreibungen der Leistungen von Schulsystemen insbesondere zu ihrem Output sind Anlass für die Bildungspolitik gewesen, Maßnahmen zur Steuerung und der Veränderung von Schulsystemen zu ergreifen. Hier wurden – auch länderübergreifend – verschiedene Reformstrategien verfolgt. Vor allem sind es die Instrumente der Neuen Steuerung (Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen, Schulinspektion etc.; KMK 2006), die zur Qualitätssicherung im Bildungssystem verhelfen sollen, indem mit ihnen datengestützte Entscheidungsgrundlagen für die steuernden Akteure bereitgestellt werden (Bellmann 2006; Maier und Kuper 2012; van Holt 2011).

Angesichts der Akzentuierung solcher Instrumente auf das System-Monitoring erscheinen der verbleibende Handlungsdruck auf Schulebene und die Frage nach Unterstützung für Schulen kritisch. Ebenso problematisch sind die bislang geringen Effekte dieser Instrumente auf Schulebene (Schneewind und Kuper 2009; Alt-richter 2010). So zeigen sich bisher keine belastbaren empirischen Befunde zu diesen Reformbemühungen, »die Wirkungen im Sinne einer Veränderung von Schülerleistungen aufzeigen« (Klieme et al. 2010: 289).<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen, ob Reformorientierungen womöglich stärker an einer normativen Bewertungsgrundlage wie der Gerechtigkeitsperspektive orientiert erfolgen sollten. Ein solcher Fokus wird die Betrachtung von Ungleichheiten in einen breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang heben und zugleich einen höheren moralischen Anspruch hinsichtlich notwendiger Reformbemühungen implizieren (Heid 1988). Mit der Betonung normativer Theorien der Gerechtigkeit wird zugleich an eine alte Idee der Erziehungswissenschaft angeknüpft, die Fragen der institutionellen Erziehung als ethische Fragen zu behandeln sucht (Schleiermacher 2000).

Dies ist Ansatzpunkt des Chancenspiegels, der für eine solch normative Bewertungsgrundlage zur Analyse von Schulsystemen drei Gerechtigkeitsansätze heranzieht: John Rawls und die Verteilungsgerechtigkeit (1979), Amartya Sen und die Teilhabegerechtigkeit (2010) sowie Axel Honneth und die Anerkennungsgerechtigkeit (2011).

### 2.3 Betrachtung von Schulsystemen mithilfe von Gerechtigkeitstheorien

Mit dem Blick auf die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen ist nicht mehr nur nach Ungleichheiten zu fragen, beispielsweise ob und inwieweit in den Schulsystemen Schüler aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden, sondern die Gerechtigkeitstheoretische Folie wirft neue Aspekte auf: Ist die Schule als Institution gerecht (Perspektive Rawls 1979, 2006)? Stellt die Schule einen Raum dar, der Kinder und Jugendliche dazu befähigt, eigene Entscheidungen bezüglich des von ihnen favorisierten Lebensstils zu treffen, um eine maximale freie Teilhabe an der Gesellschaft zu erreichen (Perspektive Sen 2010)? Trägt die Schule grundsätzlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in der Interaktion miteinander und mit Lehrpersonen Anerkennung erfahren können (Perspektive Honneth 2011)?

In der Perspektive von John Rawls und seinem häufig als *Verteilungsgerechtigkeit* oder *Gerechtigkeit als Fairness* bezeichneten Ansatz wird dargestellt, mithilfe welcher Gerechtigkeitsprinzipien gesellschaftliche Institutionen geregelt werden können. Rawls formuliert zwei zentrale Prinzipien:

- »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).

Mit dem ersten Prinzip ist also die Gleichheit der Mitglieder einer Gesellschaft geregelt; dies ist in Deutschland über das Grundgesetz festgelegt und den festgeschriebenen Anspruch auf freie Wahlen, die Rede- und Versammlungsfreiheit und den Schutz vor staatlicher Willkür sowie andere Grundfreiheiten. Das zweite Prinzip, das Differenzprinzip, ist nun für die Analyse von Schulsystemen besonders bedeutsam, da es vorgibt, dass Schule und Schulsysteme, wollen sie gerecht sein, derart gestaltet werden müssen, dass niemand etwa aufgrund zufälliger Nachteile wie der ökonomisch ungünstigeren sozialen Herkunft oder körperlicher Behinderungen zusätzliche Benachteiligung erfährt. Das erste Prinzip regelt also die Achtung jedes Einzelnen, der gleichermaßen Anspruch auf ein umfangreiches System an gesellschaftlichen Grundfreiheiten (Bürgerrechte) hat. Das zweite Prinzip verweist auf die Regelmäßigkeit, die Institutionen für ihr Agieren anzuwenden haben,

nämlich gleiche Fälle gleich zu behandeln und Ungleichheit nur da zuzulassen, wo sie auch Benachteiligten nützt.

Rawls verdeutlicht also, dass Gesellschaft als ein kooperatives System gedacht werden kann, in dem bei Behandlung von Gerechtigkeitsfragen die Perspektive des am wenigsten Begünstigten einzunehmen ist. Wenn also der Zugang zur Hochschule an den Erwerb eines bestimmten schulischen Zertifikats gekoppelt ist, so muss sichergestellt sein, dass den Menschen, die über dieses Zertifikat nicht verfügen, andere Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht werden. In diesem Fall ist das formal für den Bildungsbereich so geregelt, dass schulische Abschlüsse beispielsweise nachgeholt werden können, andere Wege zur Erwerbstätigkeit offenstehen (z. B. die betriebliche Ausbildung) und auch zum Studium andere Zugangsoptionen bereitstehen (z. B. über die Anerkennung relevanter beruflicher Erfahrungen).

Die als *Teilhabeansatz* bezeichnete gerechtigkeitstheoretische Ausrichtung von Amartya Sen (2010) rückt die Frage in den Mittelpunkt, was die Befähigungen sind, die Menschen benötigen, um eine freie Teilhabe an der Gesellschaft erfahren zu können. Bezogen auf das Schulsystem werden so besonders die dortigen Prozesse relevant, als Bedingungen, unter denen Menschen diese Befähigungen erwerben. So wird in dieser Perspektive vor allem die Ausgestaltung des Schulsystems hinsichtlich der dort stattfindenden Prozesse, die nicht explizit in den Schulgesetzen geregelt werden, interessant, wie etwa die Rolle des informellen und nonformalen Lernens. Gerechtigkeit wird auch vor dem Hintergrund der Bedingungen, unter denen ein Ergebnis erzielt wird, beurteilt. Die Gerechtigkeit von Schulsystemen wird damit vor allem hinsichtlich der »comprehensive outcomes« beurteilt, also der Ergebnisse, die die sie bedingenden Faktoren miteinbeziehen. Die Beurteilung der Gerechtigkeit von Schulsystemen kann somit nicht allein anhand ihres Outputs erfolgen, gleichwohl dies ein wichtiges Kriterium bleibt. Sen verdeutlicht so die Notwendigkeit, vielfältige Informationen bei der Analyse von Gerechtigkeit zu berücksichtigen und komparative »Realisierungsanalysen« vorzunehmen.

Schließlich berücksichtigt der Chancenspiegel die *Anerkennungstheorie* von Axel Honneth (2011), die bezogen auf das Schulsystem die dortigen intersubjektiven Verhältnisse und stattfindenden Anerkennungsprozesse fokussiert. Honneths anerkennungstheoretischen Vorstellungen folgend zeichnen sich gerechte Schulsysteme nun danach aus, inwieweit zentralen Formen der Anerkennung (Rechtsgleichheit, Leistungsgerechtigkeit und Bedürfnisgerechtigkeit) bei der Ausgestaltung der Beziehungen im Schulsystem Rechnung getragen wird. Nur in dem Zusammenspiel dieser Anerkennungsformen, die wechselseitig in Beziehungen erfahren werden, können Menschen Selbstbewusstsein erwerben und die Teilhabe an Gesellschaft als soziale Freiheit erfahren. Das bedeutet für die Schule etwa konkret, dass Formen der Missachtung, wie etwa Klassen-Mobbing oder diskriminierende Behandlung eines Individuums, dem Erfahren von Anerkennung im Wege stehen. Honneth macht also auf die Bedeutsamkeit der Qualität von Bezie-

hungen aller am Schulsystem Beteiligten für die Gerechtigkeitsanalyse aufmerksam.

### 2.4 Die vier Gerechtigkeitsdimensionen im Chancenspiegel

Alle drei Gerechtigkeitsansätze verbindet die artikulierte Notwendigkeit von Teilhabemöglichkeiten zur Erfahrung von Freiheit. Aus diesem Postulat und den vorangestellten gerechtigkeits-theoretischen Beschreibungen leitet der Chancenspiegel seine Definition von Chancengerechtigkeit ab:

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.

Die bereits im ersten Chancenspiegel formulierte Definition ist dabei nach wie vor eine Mindestanforderung, die an Schulsysteme zu richten ist. Dass diese Definition noch immer relevant ist, zeigen die jüngsten Untersuchungen zu den Bildungsstandards, wonach in allen untersuchten Ländern nach wie vor ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht (Stanat et al. 2012). Folgt man etwa Rawls' Gerechtigkeitsprinzip, wird anhand dieses Befundes deutlich, dass Heranwachsende im Schulsystem offenbar Ungerechtigkeit erfahren.

Für die von uns anvisierte Analyse der Schulsysteme unter einer solchen Gerechtigkeitsperspektive, die zudem die schultheoretische Relevanz gesellschaftlicher Funktionen von Schulsystemen miteinschließt, greift der Chancenspiegel auf vier Gerechtigkeitsdimensionen zurück: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe. Diese werden mit den beschriebenen schultheoretischen Funktionen verknüpft und zudem mittels der aus der Schuleffektivitätsforschung bekannten Analyseheuristik zu den Dimensionen des Schulsystems Input, Prozess, Output verbunden (Tab. 1):

**Tabelle 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen**

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

### *Integrationskraft*

Die Frage nach der Integrationskraft von Schulsystemen wird im Chancenspiegel vor allem in zweierlei Hinsicht behandelt:

Zum einen interessiert, inwiefern alle Kinder und Jugendlichen bezogen auf das Regelschulsystem<sup>7</sup> integriert und hier nicht durch eine separate Beschulung exkludiert werden. Diese Form von Integration wird hergestellt über das Recht – jüngst etwa durch Deutschlands Ratifizierung der UN-Konvention 2006 –, wonach alle Kinder und Jugendlichen Anspruch auf inklusive, also gemeinsame Beschulung haben. Systemisch exkludiert von der Regelbeschulung sind die Kinder und Jugendlichen, die in besonderen Schulen, den Förderschulen, unterrichtet werden. Folglich betrachtet der Chancenspiegel hier Indikatoren wie die Förderquote, Inklusionsanteile und die Exklusionsquote.

Zum anderen wird in stärker pädagogischer Absicht danach gefragt, wie es um die sozialintegrativen Leistungen der Schulsysteme bestellt ist. Konkret wird betrachtet, inwieweit Möglichkeitsräume für kommunikatives Handeln und Erfahrungssettings für andere gesellschaftliche Enkulturationsangebote bereitgestellt werden. Der schulische Ganztag kann als ein solcher Raum verstanden werden, in dem Schülern die Teilhabe an zusätzlicher sozialer Praxis, wie etwa das Erleben persönlicher Kontakte und Freundschaften und damit einhergehender Anerkennungsprozesse, geboten wird und durch Kooperationen mit Akteuren aus anderen gesellschaftlichen Teilbereichen (z. B. Vereine) spezifische Kulturerfahrungen geschaffen werden können. Für die Integrationskraft, die vor allem der Inputdimension des Schulsystems zugeordnet wird, da hierin die grundsätzliche Bereitstellung systemischer und sozialer Integration beleuchtet wird, legt der Chancenspiegel folgende Gerechtigkeitsannahme zugrunde:

Soziale und systemische Integration sind Gradmesser einer gerechten Gesellschaft. Integration kann dabei nicht auf Exklusion basieren. Die soziale Integration kann erleichtert werden, wenn zeitliche Räume geboten werden, in denen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aufbauen, indem sie kommunikativ Gemeinschaft erfahren.

### *Durchlässigkeit*

Die Dimension der Durchlässigkeit rückt vor allem die Prozessebene eines Schulsystems in den Fokus. Die Durchlässigkeit der Schulsysteme sagt also etwas über deren Allokationsbereitschaft aus: inwiefern es den Schulsystemen gelingt, Kinder und Jugendliche angemessen auf die strukturellen Möglichkeiten des Systems zu verteilen und hierfür entsprechende Zugänge zu ermöglichen. Gravierende Unterschiede zwischen den Ländern, etwa in der Wiederholerquote, sind weniger aus-

schließlich in unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler zu begründen als in unterschiedlichen Praxen der Schulsysteme selbst. Da diese Dimension besonders auf die schulstrukturellen Gegebenheiten der Systeme abhebt, sind diese unterschiedlichen Strukturen, die wiederum von unterschiedlichen Traditionen, sozialräumlichen, wirtschaftlichen und demographischen Gegebenheiten bedingt werden, für die Analyse nicht unerheblich (Bellenberg 2012). Der Chancenspiegel beschränkt sich an dieser Stelle auf die kritische Betrachtung der Systemleistung und zieht hierfür vorwiegend Indikatoren heran, die in allen Ländern abbildbar sind: Verteilung auf das Gymnasium als die Schulart, die es einheitlich in 16 Bundesländern gibt, die Wiederholerquote sowie Wechselverhältnisse. Außerdem werden zwei zentrale Anschlussstellen von Schulsystemen beleuchtet: der Übergang in das berufsbildende System sowie die Hochschule.

Bezogen auf die Prozessdimension von Schulsystemen sowie besonders aus der Anerkennungstheoretischen Perspektive wären für die Gerechtigkeitsanalyse auch Indikatoren relevant, die Aspekte der Unterrichtsqualität, der Ausgestaltung von Beziehungen, etwa zwischen Lehrkräften und Schülern, etc. abbilden. Um solche Bedingungen des Lernens zu beobachten und ländervergleichend einzuordnen, ist noch weitere Entwicklungsarbeit in der Indikatorisierung erforderlich oder aber es fehlt bislang an entsprechenden Daten.

Für die Durchlässigkeit von Schulsystemen wird im Chancenspiegel folgende Gerechtigkeitsannahme getroffen:

Will eine Gesellschaft Selektionsprozesse beibehalten, muss dafür Sorge getragen werden, dass sie so weit wie möglich gerecht sind. Dies ist der Fall, wenn Zuweisungs- und Mobilitätsdynamiken im System unabhängig von sozioökonomischen Merkmalen der Kinder und Jugendlichen sind und auch systeminterne Angebotsinformationen nicht zu Verzerrungen innerer Zuweisungsprozesse führen, also die Beschaffenheit des Systems selbst zu ungleichen Schülerströmen führt.

### *Kompetenzförderung*

Die Kompetenzförderung von Schulsystemen stellt eine von zwei outputorientierten Gerechtigkeitsdimensionen dar. Mit der Kompetenzförderung werden die Schulsysteme daraufhin beobachtet, inwiefern es ihnen gelingt, alle Schüler in ihrem Kompetenzerwerb zu fördern. Diese Dimension gibt also sowohl über die Enkulturationsfunktion als auch im besonderen Maße über die Qualifikationsfunktion der Schulsysteme Auskunft. Betrachtet wird hierbei insbesondere die Lesekompetenz, vor dem Hintergrund, dass das Lesen nicht zuletzt aufgrund der hochliteralen Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, als eine der bedeutsamsten Kompetenzen gilt, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

nen (Drechsel und Artelt 2008). Dies soll jedoch nicht heißen, dass andere Kompetenzbereiche wie Mathematik oder Naturwissenschaften nicht ebenfalls eine wichtige Rolle beispielsweise für die Vorbereitung auf das berufliche Leben spielen (Baumert et al. 2001); und auch Kompetenzen wie historisches Bewusstsein oder kulturelles Erleben gehen deutlich über funktionale Kompetenzen hinaus.

Da die Kompetenzen von Schülern regelmäßig in den großen Schulleistungsstudien untersucht werden, welche allerdings zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Bildungsbereiche fokussieren, sind wir hier der jeweils aktuellen Bereitstellung von Daten unterworfen. In diesem Chancenspiegel werden wir vor allem die Kompetenzen von Grundschulern (Viertklässler) heranziehen, um Aussagen über die Kompetenzförderung der Schulsysteme im Primarbereich treffen zu können. Beispielindikatoren sind hierfür die mittleren Kompetenzwerte der Schüler, die Förderung der vergleichsweise erfolgreichsten und am wenigsten erfolgreichen Schüler sowie der Zusammenhang von Bildungserfolg und ethnischer sowie sozialer Herkunft. Für diese Gerechtigkeitsdimension formuliert der Chancenspiegel folgende Gerechtigkeitsannahme:

Schulsysteme können nur dann Gerechtigkeit für sich in Anspruch nehmen, wenn sie sämtliche Potenziale von Schülerinnen und Schülern ausschöpfen und keine systembedingten einseitigen Fördereffekte zulassen.

### *Zertifikatsvergabe*

Mit der zweiten outputorientierten Gerechtigkeitsdimension wird danach geschaut, inwiefern Schulsysteme ihre Zertifikatsvergabe in Form der schulischen Abschlüsse angemessen durchführen. Angemessen heißt, dass Zertifikate nach den an sie gestellten Anforderungen vergeben werden und die Zertifikate zudem über Ländergrenzen hinweg vergleichbar sind – also ein Abitur z. B. in Bayern oder Thüringen keine anderen Fähigkeiten und Kenntnisse impliziert als ein Abitur in Hamburg oder Baden-Württemberg. Dass diese Vergleichbarkeit nicht hinreichend gegeben ist, verdeutlichen etwa Befunde in der Gegenüberstellung von Zertifikatserwerb und Kompetenzförderung und wird zudem auch in den jüngsten Bemühungen der Länder signalisiert, mittels länderübergreifender Standards für das Abitur auf eine verbesserte Vergleichbarkeit hinzuwirken (KMK 2012b).

Aus der Gerechtigkeitsperspektive ist die gerechte Zertifikatsvergabe von Schulsystemen hoch bedeutsam, da sie maßgeblich über die weiteren formal möglichen Teilhabechancen junger Menschen mitbestimmt. In dieser Dimension werden vor allem Indikatoren in die Analyse einbezogen, die abbilden, wie es um die Anteile der höheren Zertifikate wie allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife bestellt ist, davon ausgehend, dass diese Zertifikate die größte Spanne sich anschließender Teilhabemöglichkeiten eröffnen. Am unteren Ende des Zertifikatserwebs



wird der Anteil an jungen Menschen betrachtet, der ohne ein schulisches Zertifikat das Schulsystem verlässt und damit erheblichen Anschlusschwierigkeiten ausgesetzt ist. Der Chancenspiegel postuliert für die Zertifikatsvergabe der Schulsysteme folgende Gerechtigkeitsannahme:

Je höherwertiger eine angemessene Zertifikatsvergabe erfolgt – unter Berücksichtigung der an die Zertifikate gestellten systeminternen Anforderungen –, umso gerechter ist das Schulsystem in Bezug auf die Vergabe von Anschlussmöglichkeiten, welche als Lebenschancen aufzufassen sind.

Die gerechtigkeitstheoretische Reflexion der jeweiligen Ausprägungen in den vier Dimensionen werden wir vor allem in den empirischen Kapiteln (Teil II) vornehmen. Hier wird auch noch einmal stärker auf bestehende Wechselbeziehungen der Dimensionen untereinander verwiesen.

Für diese empirische Betrachtung der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme werden insgesamt 24 Kennwerte herangezogen (Tab. 2).

Die mit einem Sternchen\* gekennzeichneten Indikatoren sind solche, die in diesem Berichtsjahr analog zum ersten Chancenspiegel 2012 fortgeschrieben wurden. Es wird also 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.

Eine weitere Neuerung in diesem Chancenspiegel betrifft die Betrachtung von Veränderungen über zwei Jahre, ausgehend vom ersten Chancenspiegel 2012. Einbezogen werden also die Schuljahre 2009/10, 2010/11 und 2011/12 (siehe auch die methodischen Hinweise in Abschnitt 4). Hierbei ist es erforderlich, die beobachteten Veränderungen von Schulsystemen auch in der Gerechtigkeitsperspektive zu beleuchten.

### 3. Zur Veränderung von Schulsystemen

Es gibt vielfältige Begriffe, die Veränderungen in und von Systemen und damit auch bezüglich des Schulsystems konkreter zu beschreiben versuchen: Wandel, Reform, Innovation, Modernisierung, Entwicklung – dies sind nur Beispiele für unterschiedliche Varianten, Veränderungen und Dynamiken innerhalb eines Systems semantisch zu fassen. Da diese Begriffe häufig auch eine qualitative Komponente der jeweiligen Veränderung andeuten, beschränkt sich der Chancenspiegel vorerst auf die Verwendung des technischen Oberbegriffs *Veränderung*, mit dem zunächst nur gesagt ist, dass zwischen einem Zeitpunkt  $t_1$  und einem Zeitpunkt  $t_2$  oder aber zwischen mehreren Zeitpunkten eine Veränderung eines Gegenstands (z. B. der An-



## Die Autorinnen und Autoren

*Prof. Dr. Nils Berkemeyer*, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung.

*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.

*Veronika Manitius*, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projektleitung »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit, Regionalisierung, Schulsystemvergleiche und -entwicklung.

*Björn Hermstein*, wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Bildungssoziologie, Theorie und Empirie zur Steuerung des Schulwesens, Soziologische Theorie, Gerechtigkeit als Beobachtungskategorie.

*Jana Khalatbari*, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Schulentwicklungsforschung über Schulqualität und Innovationsprozesse, Bildungsgerechtigkeit, Schulsystemvergleiche und -entwicklung.