

**Regionalisierung und Gerechtigkeit?
Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang
theoretischer und empirischer Hinweise**

Kumulative Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie
der Technischen Universität Dortmund

Vorgelegt von
Dipl.-Päd. Veronika Manitius
Geboren am 17.12.1976 in Herdecke

bei Prof. Dr. Wilfried Bos
und Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Dortmund im Juli 2013

Für die „K's“

„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 Denksätzen 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 Kollaboration verdammt.“

(Amartya Sen, 2010, 442f.)

Danksagung

Herzlich möchte ich mich an dieser Stelle bei all denen bedanken, die zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben:

Meinem Erstgutachter, Prof. Dr. Wilfried Bos, durch den ich hervorragenden Einblick in die Empirische Bildungsforschung bekommen habe und aus dessen Forschungsprojekten zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten entstanden sind, von denen meine Dissertation profitiert hat.

Meinem zweiten Gutachter, Prof. Dr. Nils Berkemeyer, dem ich für die immer enge Betreuung und Beratung sowie die zahlreichen Anregungen und Hinweise für meine Dissertation danke.

Schließlich gilt mein Dank all den Menschen, ohne deren Unterstützung und Begleitung diese Arbeit ungleich schwieriger zu erstellen gewesen wäre: dies gilt besonders Kati, die mich unermüdlich motiviert hat. Dank an meine Familie, an meine engsten Freunde, an meine Jenaer Kolleginnen und Kollegen, meine Dortmunder Ex-Kolleginnen und Kollegen, besonders Johanna, Anja und Hayriye sowie an meinen Doktoranden zirkel mit Kathrin, Mario und Nils.

Dortmund, Herbst 2013
Veronika Manitius

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. (Neue) Programme und Strategien reformerischer Aktivitäten im Schulsystem – die Idee von Regionalisierung.....	8
2.1 Ausgangspunkte und Etablierung von Regionalisierungsstrategien im Bildungsbereich	9
2.2 Erweitertes Bildungsverständnis: Ziele von Regionalisierung im Bildungsbereich	14
2.3 Veränderte Regelungsstrukturen: Netzwerkbildung und Koordinationsinstanzen	17
2.4 Zusammenfassung	19
3. Erziehungswissenschaftlicher Diskurs zur Regionalisierung.....	21
3.1 Regionalisierung in der Governance-Perspektive.....	21
3.2 Netzwerke als Schulentwicklungsstrategie: Einblicke in den Diskurs der Schulentwicklungsforschung	24
3.3 Koordinationsinstanzen in Regionalisierungsprozessen – Zur Rolle Regionaler Bildungsbüros	28
3.4 Regionalisierung und gerechtigkeitsbezogene Leistungen.....	33
3.5 Zusammenfassung	38
4. Regionalisierung und Gerechtigkeit? Ein Deutungsversuch zu Chancen und Risiken.....	40
4.1 Theoretische Zugänge zur Gerechtigkeit: Rawls, Sen, Honneth	40
4.2 Gerechtigkeit und Schulsysteme: der theoretische Ansatz des Chancenspiegels	45
4.3 Unterstützungsleistungen von Regionalisierung in der Gerechtigkeitsperspektive	49
4.3.1 Unterstützung der Integrationskraft des Schulsystems	52
4.3.2 Unterstützung der Durchlässigkeit des Schulsystems	54
4.3.3 Unterstützung der Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe des Schulsystems	56
4.4 Zusammenfassung der Gerechtigkeitspotentiale von Regionalisierung	58
5. Fazit und Ausblick.....	63
6. Literaturverzeichnis.....	65

7. Anhang.....	81
Übersicht zu den 6 aufgenommenen Schriften	82
(1) Chancenspiegel: An indicator-based report including theoretical considerations and a conception to measure the justice of German school systems	83
(2) Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW	105
(3) Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken.....	125
(4) Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken.	157
(5) Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“	181
(6) Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme.	193

1. Einleitung

Als Bestandteil von Reformbemühungen im Schulsystem lassen sich in den letzten Jahren vermehrt Regionalisierungsaktivitäten ausmachen, die von der Annahme gekennzeichnet sind, dass Bildungsprozesse vor dem Hintergrund spezifischer lokaler Problemlagen mit ebenso lokalen Ressourcen adäquat bearbeitet werden können. Entsprechend sollen mithilfe der „Kümmerer vor Ort“, den relevanten Akteuren (kommunale Verwaltung, lokale Schulaufsicht, Jugendhilfe, Wirtschaft, freie Bildungsträger, zivilgesellschaftliche Akteure etc.) in netzwerkförmigen Strukturen gemeinsam Problemlösungen erarbeitet werden. Dieser „Entwicklungstrend Regionalisierung“ (Brüsemeister 2012) kann sowohl anhand einer Vielzahl von auf Regionalisierung fokussierender Projekte als auch anhand der Programmatik ausgemacht werden, die in den vergangenen Jahren von Bildungspolitik, zivilgesellschaftlichen Akteuren sowie auch einzelnen Kommunen und Regionen (z.B. Regionalverband Ruhr, 2012) bezüglich vorzunehmender reformerischer Aktivitäten artikuliert wurde.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Regionalisierung im Bildungsbereich kann bislang kaum Evidenzen über die tatsächliche Wirksamkeit dieser Reformstrategie benennen. Dies ist zum einen darin begründet, dass eine Vielzahl an realisierten Programmen und Projekten im lokalen Raum nicht evaluiert werden (schließt man Bildungsberichte als häufig genutztes Instrument der Datensammlung auf lokalen Raum zunächst aus). Zum anderen ist die erziehungswissenschaftliche Forschung in diesem Feld noch vergleichsweise jung und steht grundsätzlichen wissenschaftlichen Herausforderungen gegenüber: Die einhellig ausgemachte *Komplexität* des Gegenstands *Region* (Baecker, 2009) (Vielfalt an Akteuren, Konstellationen, Interdependenzen, Handlungsformen etc.) impliziert – auch governanceanalytisch gesprochen – die Einbindung unterschiedlichster theoretischer Ansätze für Beschreibungen und Erklärungen des Regionalisierungsphänomens. Hiermit gehen auch methodologische Herausforderungen einher, wonach bislang vor allem Fallstudien und zumeist qualitative Verfahren zum Einsatz kommen (Jungermann, Manitus & Berkemeyer, *eing.*). Letztlich bleibt dem Diskurs aufgrund dieser Polykontextualität damit bislang nur übrig, grundsätzlich wenige Evidenzen benennen und die Befunde nicht generalisieren zu können.

Der folgende Beitrag setzt an einem Bereich der bisherigen Desiderate im benannten erziehungswissenschaftlichen Diskurs an und widmet sich der Frage, was Regionalisierung im Hinblick auf Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten vermag. Die Idee Regionalisierung wird zunächst daraufhin beleuchtet, was ihre zentrale Konzeption ist, mit welchen Instrumenten sie arbeitet und welche Formen von Akteurskonstellationen in den Regionalisierungsaktivitäten besonders hervortreten. Dafür ist es in einem ersten

Schritt erforderlich, die programmatischen Zielvorstellungen wie u.a. die Schaffung von (mehr) Bildungsgerechtigkeit mittels Regionalisierung sowie die ebenfalls programmatisch ausgemachten Potentiale von Instrumenten, die für Regionalisierung einen besonderen Stellenwert zugewiesen bekommen (z.B. die Idee von Vernetzung), herauszuarbeiten. Die so gefundenen zentralen Merkmale bildungspolitischer und zivilgesellschaftlicher Argumentation zur Regionalisierung werden daraufhin in einem zweiten Schritt hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Diskurses anhand bisheriger theoretischer Arbeiten und empirischer Befunde beleuchtet. Dabei wird zu zeigen sein, dass die Kategorie Gerechtigkeit in diesem Diskurs bislang kaum eine explizite Rolle spielt. Hieran anknüpfend werden im dritten Schritt gerechtigkeits-theoretische Überlegungen herangezogen und mit der Idee von Regionalisierung verknüpft. Konkret wird in vier Gerechtigkeitsdimensionen nachgezeichnet, worin auf theoretischer Grundlage die Gerechtigkeitspotentiale von Regionalisierung liegen und welche empirischen Hinweise hierzu vorzufinden sind. Auf diese Weise sollen schließlich die zentralen Chancen sowie auch Risiken, die mit Regionalisierung als Strategie für eine verbesserte Gerechtigkeitslage im Schulsystem einhergehen können, herausgearbeitet werden.

Gerechtigkeitsfragen erfahren in reformerischen Diskussionen nicht zuletzt seit den Befunden der großen Schulleistungsuntersuchungen wie z.B. PISA und IGLU und jüngst auch aufgrund neuerer Arbeiten der problemzentrierten Bildungsberichterstattung (vgl. Vereinigung Bayrische Wirtschaft e.V., 2007; Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012) vermehrt Aufmerksamkeit. Somit soll mit diesem Beitrag auch angestrebt werden, ein Angebot für ein Verständnis von Regionalisierung als gerechtigkeitsfördernde bzw. ggfs. gerechtigkeitsgefährdende Aktivität im Schulsystem bereitzustellen.

2. (Neue) Programme und Strategien reformerischer Aktivitäten im Schulsystem – die Idee von Regionalisierung

Im Zuge reformerischen Bemühungen im Schulsystem kann insbesondere in der letzten Dekade beobachtet werden, dass bildungspolitisch gestützte Maßnahmen und Programmatiken vermehrt den kommunalen sowie regionalen Raum als relevantes Interaktionsfeld für die Erarbeitung von Problemlösungen im Bildungskontext ausmachen. Hier werden reformerische Maßnahmen, die die Region zum relevanten Akteur erheben, als Regionalisierungsprozesse initiiert und durchgeführt.

Regionalisierung und die Region als „wichtige Arena“ (Benz & Holtmann 1998, 17) werden weitaus länger in den politikwissenschaftlichen Diskursen um die Modernisierung des Staates als in erziehungswissenschaftlichen Debatten behandelt. In der Politikwissenschaft versteht man unter Regionalisierung „eine andere Form öffentlicher Aufgabenerfüllung jenseits von Staat und kommunaler Selbstverwaltung“ (Benz 1998, 101). Regionalisierung meint demnach also in erster Linie ein anderes (an dieser Stelle nicht expliziertes) Arrangement zur Bearbeitung von Problemen im öffentlichen (regionalen) Raum. Diese Bearbeitung wird im Zuge von Regionalisierung nicht mehr allein dem Staat überlassen.

Konkreter von den Implikationen der Raumkategorie *Region* ausgehend, hebt Emmerich in seinem Verständnis von Regionalisierung bereits auf den Schwierigkeitsgrad der durch sie anvisierten Aufgabenbearbeitung ab. Ausgehend von der Region als einem komplexen Gegenstand (Baecker, 2009) wäre Regionalisierung „demnach als ein Komplexität induzierendes ‚Projekt‘, das heißt als ein zukunftsöffener Prozess zu verstehen“ (Emmerich 2011, 4, Hervorhebung im Original). Damit wird bereits auf die auch aus forschungspraktischer Sicht entscheidende Problematik für eine Annäherung an den Regionalisierungsgegenstand verwiesen: Regionalisierung findet in lokalen und damit höchst differenten (komplexen) Räumen statt und ihr Ausgang ist ungewiss.

Bezogen auf die reformerischen Bemühungen im Schulsystem findet die Idee vor allem in sogenannten Schul- und Bildungslandschaften Niederschlag. In diesen Landschaften, so die Vorstellung, werden mithilfe von Vernetzungsaktivitäten Problemlösungen und Angebote geschaffen, um (Bildungs-)Herausforderungen vor Ort adäquat zu bearbeiten (Berkemeyer & Pfeiffer, 2006; Manitus & Berkemeyer, 2011; Emmerich, 2011).

Im Kontext von Modernisierungsprozessen der Entstaatlichung, angesichts der angedeuteten Komplexität und offenbaren Diffusität von Regionalisierungsprozessen und schließlich aufgrund ihrer Verkörperung im Schulsystem in Form von Bildungslandschaften wird Regionalisierung hier wie

folgt zunächst ohne spezifischen Gegenstandsbezug definiert: Regionalisierung steht für regionale Prozesse reformerischen Bemühens, denen vor allem deshalb Problemlösekapazitäten zugesprochen werden, weil sie abseits bzw. ergänzend zu staatlichen Steuerungsaktivitäten auf die regionalspezifischen Herausforderungen mit ebenso regionalspezifischen Potentialen reagieren (sollen).

Nachfolgend wird der Diskurs um die Etablierung von Regionalisierungsstrategien im Schulsystem skizziert und anhand der programmatischen Schriften hierzu herausgearbeitet, was zentrale Zielsetzungen dieser Bemühungen sind und mithilfe welcher Regelungsstrukturen und Instrumenten Regionalisierung realisiert werden soll. Dabei wird sich auf die Diskussion vor dem Hintergrund des allgemeinbildenden Schulwesens beschränkt und andere Bildungsbereiche vernachlässigt (hierzu finden sich an anderer Stelle ausführliche Publikationen, vgl. z.B. Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012).

2.1 Ausgangspunkte und Etablierung von Regionalisierungsstrategien im Bildungsbereich

Die aktuellen Regionalisierungsaktivitäten im Schulsystem können als eine „Renaissance des Regionalen“ (Kröcher, 2007) bzw. als „new regionalism“ (Amin, 2004) betrachtet werden, sind doch die Rufe danach, die Region als relevanten Bildungspartner stärker in Reformprozesse einzubeziehen, so neu nicht.

Für den Schulbereich hat bereits 1973 der Deutsche Bildungsrat ein verändertes Verständnis der Zusammenarbeit von Schulträger und Land gefordert:

„Die Kooperation zwischen Staat und Kommune im Schulbereich sollte daher neben der Abgrenzung der Aufgaben vor allem durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit in wichtigen Planungsentscheidungen bestimmt werden. Auf diese Weise werden sich zentrale Planung und dezentrale Verwirklichung und Gestaltung im Schulwesen besser miteinander verbinden lassen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, 34).

Demnach beinhaltet dieser Denkanstoß des Bildungsrates die Vorstellung, bei Aufrechterhaltung der traditionellen Aufgabenteilung von Kommune und Land (Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten, vgl. Art.7,1 GG, Lanig & Weiß, 2008) den Schulträger in institutionalisierten Kooperationskonstellationen für relevante Entscheidungsprozesse stärker miteinzubeziehen, ohne jedoch zu konkretisieren, wie eine solche Zusammenarbeit gestaltet werden könnte. Weitere frühe Forderungen nach einer Stärkung der Region als wichtiger Akteur für Reformanstrengungen finden sich

etwa auch in den Diskursen der 1970er Jahren um Schulreform im Kontext kapitalismusbezogener Überlegungen (vgl. Offe, 1972).

Aufgegriffen wurde der Vorstoß des Bildungsrates dann erst wieder in den 1990er Jahren durch die Bildungskommission NRW, die die „kommunale Verantwortung“ für Bildungsfragen als einen zentralen Entwicklungsschwerpunkt für Bildungsreformen sieht. Dort schlägt die Kommission unter anderem vor, das Aufgabenprofil des Schulträgers mit einem stärker „qualitativen Charakter“ zu versehen, indem dieser nicht nur die Sicherung der räumlich-sächlichen Ausstattung von Schulen vornimmt, sondern auch in Fragen der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen im Kontext gestaltbarer „Bildungslandschaften“ mit einbezogen wird (vgl. Bildungskommission, 1995, 173). Beide Institutionen, sowohl Bildungsrat als auch Bildungskommission NRW, heben in ihren Positionen vor allem auf die bestehende Aufgabentrennung von Kommune und Land ab. Innerhalb dieses Spannungsfeldes soll es demnach zu einer veränderten Zusammenarbeit kommen (wobei die Ausgestaltung dieser Kooperationsvorstellung nicht expliziert wird).

Diesbezüglich deutlich weitergehend, erachtet die viel beachtete Erklärung des Deutschen Städtetags in Aachen (2007) diese Trennung der Schulangelegenheiten als nicht mehr zeitgemäß. So fokussiert die Erklärung nun viel deutlicher eine Entstaatlichung relevanter Aufgabenbereiche, demzufolge vor allem für die schulischen Zuständigkeiten eine Erweiterung besonders der kommunalen Handlungsspielräume gefordert wird (vgl. Deutscher Städtetag, 2007).

In dieser Erklärung postuliert der Städtetag außerdem seine Leitidee eines Gesamtkonzeptes von Erziehung, Bildung und Betreuung, welches als ein Hauptmerkmal auch die Zusammenarbeit der für Bildung zuständigen Akteure unterschiedlichster Ebenen (neben Schulträger und Schule, z.B. Jugendhilfe, Kultur, Wirtschaft) mithilfe der Schaffung von verbindlichen Strukturen aufweist (ebd., auch Hebborn, 2011). Die Aachener Erklärung wurde in München vom Städtetag 2012 in einer weiteren Erklärung aufgegriffen und inhaltlich ausdifferenziert (Deutscher Städtetag, 2012). Hier wird nun stärker eine notwendige Zusammenarbeit von Bund, Land und Kommune betont, welche gemeinsam mit relevanten Bildungsakteuren wie Schülern und Eltern Bildungsverantwortung zu übernehmen haben (ebd.). Die Behebung struktureller Hindernisse wird als Voraussetzung dafür gesehen, dass eine solche Verantwortungsübernahme auch ausgeübt werden kann, wobei damit nicht nur Hemmnisse wie die strukturelle Aufgabenteilung, sondern auch Regelungen der Bildungsfinanzierung sowie rechtlicher Natur als überarbeitungswürdig benannt werden (ebd.). Damit werden zum einen stärker Ressourcenfragen angesprochen und zum anderen erstmals auch der Bund diesbezüglich programmatisch als

relevanter Akteur deklariert.¹ Insgesamt begreift der Städtetag nun recht explizit die Bearbeitung von lokalen Bildungs Herausforderungen als eine Vernetzungsangelegenheit, bei der es darum geht,

„die Bündelung und Vernetzung der Zuständigkeiten und Ressourcen für Bildung auf der örtlichen Ebene ermöglichen, Probleme zu identifizieren und erfolgreiche Bildungsbiografien durch Gestaltung des unmittelbaren Lebensumfeldes der Menschen zu fördern“ (Deutscher Städtetag 2012, 1).

Bemühungen um eine stärkere Regionalisierung von Bildungsfragen können nicht nur mittels Sichtung bildungspolitischer Stellungnahmen, sondern auch anhand der Schwerpunktsetzungen in Schulentwicklungsstrategien nachgezeichnet werden. Hier wird weniger prominent die Rolle der Region betont. Vielmehr wird aus einzelschulischer Sicht die Öffnung von Schule nach außen als notwendig für die Qualitätsentwicklung erachtet, z.B. in dem Sinne dass „Schulen von anderen Schulen lernen“ (Haenisch, 2003; auch Zimmer & Niggemeyer, 1989).² Unter dem Leitbegriff der Community Education war das Verhältnis von Schule und Nachbarschaft bereits in den 1980er Jahren vor allem auch ein Thema in den Diskussionen um kommunale Angebotssicherstellung (Buhren, 1994; von Olberg, 2005).

Insbesondere seit den 1990er Jahren werden die Fragen von Schulautonomie und die Relevanz von Selbstmanagement schulischer Angelegenheiten auf einzelschulischer Ebene (vor dem Hintergrund spezifischer lokaler Kontextbedingungen) als Qualitätsentwicklungsstrategie diskutiert und finden sich in entsprechenden Programmen der Schulentwicklung wieder (z.B. *Selbstständige Schule*, vgl. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008; Berkemeyer, 2010). Hintergrund ist dabei die schulentwicklerische Leitidee, entgegen klassischen Vorstellungen der Inputsteuerung nun vielmehr die Einzelschule als zentrale Gestaltungseinheit für ihre eigenen Qualitätsanstrengungen zu betrachten (Fend, 1986; Rolff, 1993), und der Gedanke, dass Schulentwicklung auch von den unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten abhängig ist und die spezifischen Gestaltungsbemühungen somit unter Einbeziehung anderer relevanter Akteure erfolgen müssen. Rückblickend wird vereinzelt, vor allem mit Blick auf das prominente Modellvorhaben *Selbstständige Schule* (Holtappels et al., 2008; Berkemeyer, 2010), hier auch von „Regionalisierter Schulentwicklung“ gesprochen (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012). Deutlich mehr betonen schließlich die aktuell im Schulentwicklungsdiskurs prominenten Vorstellungen von einer „netzwerkbasierter Schulentwicklung“ (Berkemeyer,

¹ Was vor allem angesichts des bestehenden „Kooperationsverbots“ zwischen Bund und Ländern relevant ist, fordert der Städtetag hier doch eine Aufhebung desselben zugunsten eines stärkeren finanziellen Engagements des Bundes in Bildungsangelegenheiten (Deutscher Städtetag, 2012).

² Aktuell wird die mehr einzelschulbezogene Perspektive von Regionalisierung besonders im Zuge der Debatte um die Ganztagschulentwicklung behandelt (Stolz, 2009; Holtappels, 2003; Baumheier, Fortmann & Warsewa, 2013).

Bos, Manitius & Müthing, 2008a)³ die Relevanz (lokaler) außerschulischer Netzwerkpartner für die Qualitätsarbeit von Schulen. Hier werden vor allem die in Netzwerken vermuteten Potenziale für die Professionalisierung von schulischen Akteuren als Begründungslinien angeführt (ebd., s.a. Kap. 3.3). Neben der Bedeutsamkeit von interschulischen Netzwerken für Lernprozesse von Lehrkräften wird nun auch vor allem der Kommune eine zentrale Rolle in der Mitarbeit an der Qualitätsentwicklung von Schulen zugewiesen (Berkemeyer, Järvinen, Mauthe, 2009; Otto & Sendzik, 2011).

Der skizzierte Diskurs in relevanten bildungspolitischen Positionspapieren ist vorrangig gekennzeichnet von der Forderung nach einer Änderung der strukturellen Regelungen für den Handlungsspielraum der Kommune in schulbezogenen Bildungsfragen. Diese Positionen, zumeist von den Kommunen selbst oder von „Innovationsinstitutionen“ wie der Bildungskommission NRW (welche quer zur formal-juristischen Steuerungsarchitektur des Schulsystems liegen) artikuliert, sind in einem Spannungsverhältnis zu aktuellen zentralen Steuerungsbemühungen zu sehen. Faktisch hat sich zudem an der traditionellen Aufgabenregelung in Schulangelegenheiten zwischen Kommune und Land jedoch nichts geändert. Zwar beteiligen sich inzwischen die meisten Länder partnerschaftlich an Regionalisierungsprojekten und legen auch mit Eigenleistungen versehene Regionalisierungsprogramme auf (Jungermann, Manitius & Berkemeyer, einger.), die jeweils konzipierte Zusammenarbeit zwischen Kommune und Land bezüglich der traditionellen Schulangelegenheitsregelungen bleibt hierbei unberührt. Auch in bindende schulgesetzliche Regelungen findet eine veränderte Aufgabengestaltung schulischer Herausforderungen im kommunalen Raum kaum Niederschlag.⁴

So müssen die seit den 1990er Jahren verstärkt verfolgten eher dezentral angelegten Schulentwicklungsstrategien von Schulautonomie und vernetzter Schule die aktuellen Tendenzen einer wieder zunehmenden zentralen Steuerung als eher gegenläufige Entwicklung gegenübergestellt werden. Im Nachgang zum PISA-Schock zu Beginn des neuen Jahrtausends änderten sich die bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen: Das im internationalen Vergleich mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefel, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001) und die damit einhergehende öffentliche Resonanz erzeugte einen Handlungsdruck auf Seiten der Kultusministerien, die diese zu Rezentralisierungsmaßnahmen (Heinrich, 2007) zwangen, welche auf eine verbesserte Outputleistung des

³ Inzwischen lassen sich auch einige Sammelpublikationen mit der Semantik zu einer *regionsbezogenen Schulentwicklung* ausmachen (vgl. Journal für Schulentwicklung 2005, Heft 1 oder Buchen, Horster & Rolff, 2012). Deren konzeptionellen Ausführungen liegt aber ebenfalls der Netzwerkgedanke zugrunde, so dass diese Arbeiten hier nicht als separate Strömung zur Idee einer netzwerkbasierten Schulentwicklung im Schulentwicklungsdiskurs ausgemacht werden.

⁴ In einigen Schulgesetzen wird als ein Aspekt der Qualitätsentwicklung von Einzelschule die notwendige Öffnung und Kooperationsbereitschaft derselben nach außen postuliert (vgl. exempl. Hessisches Schulgesetz, § 16, Abs. 2).

Schulsystems abheben (KMK, 2004, s. auch Emmerich, 2011). Ergebnisse dieses bildungspolitischen Prozesses sind die in allen Bundesländern etablierten Instrumente der Neuen Steuerung, wie etwa die Bildungsstandards oder Formen der externen Evaluation (vgl. Kotthoff & Böttcher, 2010). Ohne den steuerungstheoretischen Diskurs um dieses Spannungsverhältnis von Zentralisierung und Dezentralisierung hier zu führen⁵, kann im Hinblick auf die Umsetzung der Regionalisierungsidee als Strategie (auch) schulischer Qualitätsentwicklung festgehalten werden, dass diese sich aktuell vor dem Hintergrund neu etablierter zentraler Steuerungselemente auf Ebene der Länder (bzw. länderübergreifend) bewegen muss (vgl. auch Altrichter & Heinrich, 2007; Bos, Holtappels & Rösner, 2006).

Zur tatsächlichen Anwendung kommt die Regionalisierungsstrategie im Bildungsbereich vor allem in inzwischen zahlreich vorhandenen Projekten und Maßnahmen der Praxis, die auch als Aushandlungsprozesse relevanter Bildungsakteure (so eben auch Land und Kommune) fernab von schulrechtlichen Regularien gefasst werden können. Diese Projekte und Maßnahmen sind häufig mit der Idee von „Bildungslandschaften“ verknüpft, wobei mit dieser Raumkategorie ein „systemisches Verständnis von Bildungsstrukturen in regionalen Bezügen“ (Spies 2013, S. 7) signalisiert wird, ohne dass eine „konsensuelle Definition dessen, was lokale Bildungslandschaften eigentlich ausmacht“ (Bradna & Stolz, 2011, 140), existiert. Mit der Region als zentralen adressierbaren Bezugspunkt (Baecker, 2009) sollen Bildungslandschaften hier vor allem als „Orte alternativer Steuerung und Koordination“ (Bos & Berkemeyer 2009, 28) verstanden werden, in die bildungsrelevante Zuständigkeiten verlagert werden.

Die aktuelle Vielfalt solcher vorzufindenden Initiativen ist insgesamt kaum zu überschauen. In einer Sichtung für den deutschen Raum, und dabei nur solche Initiativen berücksichtigend, die mit Landesbeteiligung realisiert werden, kommen Jungermann et al. auf 27 aktuelle (bzw. jüngst abgeschlossene) Regionalisierungsvorhaben, die besonders die schulische Perspektive betonen (Jungermann et al., einger.). Diese zahlreichen, auf Bundesländerebene gerahmten Initiativen signalisieren bereits die Relevanz der Regionalisierungsstrategie in derzeitigen Reformbemühungen des Schulsystems. Hinzu kommen noch zahlreiche Maßnahmen und Projekte im lokalen Raum, die ohne deklarierte Begleitung des Landes realisiert werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Idee der Regionalisierung im Bildungsbereich schon früh in wichtigen bildungspolitischen Dokumenten vor

⁵ Ein interessanter Einordnungsversuch zu diesem prekären Verhältnis findet sich z.B. bei Karlsen (2010), der von der These des „decentralized centralism“ ausgeht, wonach vom Land verfolgte bzw. gestützte Dezentralisierungsstrategien zu einer verbesserten Etablierung zentraler Ziele bei gleichzeitiger Abgabe von Verantwortung für eine erfolgreiche Implementation führt (ebd.).

allem mit den Vorstellungen einer veränderten Schulträgerschaft wiederfindet, wobei sich der Grad der Explikation einer Ausgestaltung dieser Idee sukzessive erhöht hat. In Konzepten und Ansätzen für Schulentwicklungsstrategien findet sich die stärkere Berücksichtigung von regional differierten Schulentwicklungsspezifika angedeutet, besonders verankert wird sie in der Idee von einer Schulentwicklung durch Netzwerke. Letztlich sind es aber vor allem die inzwischen zahlreichen Praxisprojekte und sonstige programmatische Initiativen wie etwa Landesmaßnahmen, in denen der Regionalisierungsgedanke derzeit realisiert werden soll und die am ehesten seine „Etablierung“ vermuten lassen. Folgend werden demnach auch insbesondere die im Kontext dieser Maßnahmen publizierten Schriften herangezogen, um die programmatischen Hoffnungen und Zielvorstellungen, die mit der Regionalisierungsstrategie verbunden werden, aufzuspüren.

2.2 Erweitertes Bildungsverständnis: Ziele von Regionalisierung im Bildungsbereich

Als eine derzeit zentrale Referenzgröße für die Zielsetzungen, die mit der Einrichtung kommunaler, lokaler, regionaler Bildungslandschaften⁶ verbunden werden, gilt der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 2006. Dieser Bericht greift die Idee von Bildungslandschaften vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsverständnisses auf, welches auf einen öffentlich verantworteten Gesamtzusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung verweist und fünf zentrale Leitlinien für die Bearbeitung von Bildungsfragen benennt:

- „1. Im Mittelpunkt steht der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder.
2. Ausgangspunkt ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.
3. Grundlegend ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten.
4. Es besteht eine öffentliche Gesamtverantwortung für eine ‚Bildung für alle‘.
5. Anzustreben sind tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel sowie einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure.“ (12. Kinder- und Jugendbericht, 2006, 40).

Im Spiegel dieser „Eckwerte“ (ebd.) für bildungsbezogene Gestaltungsaufgaben fordert der Bericht zur Schaffung von Bildungslandschaften auf, welche unter Einbeziehung aller relevanten Akteure vor Ort zu einem „konsistenten und

⁶ Die einzelnen Projektbezeichnungen weisen unterschiedliche Raumbezüge auf. Insgesamt kann jedoch beobachtet werden, dass zumeist die kommunale Gebietskörperschaft auch die faktische Grenze des zu bearbeitenden „Raumes“ und die eigentliche Handlungseinheit in den Projekten darstellt und somit wirkliche *regionale* Bildungslandschaften eher die Ausnahme sind.

qualitativen hochwertigen System ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche“ (ebd.) entwickelt werden sollen.

Im Unterschied zur Bildungskommission NRW, die die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften vor allem aus schulischer Perspektive forcierte und als ihr zentrales Ziel verbesserte Bildungschancen für alle Bürger betonte (Bildungskommission NRW, 1995), weist das Bildungsverständnis des Kinder- und Jugendberichts deutlich stärker sozialpädagogische Aspekte auf. Hier rückt vor allem die individuelle Bildungsbiografie von Kindern in den Vordergrund, entlang derer unter Einbezug aller Lebensbereiche eines Menschen sowie sämtlicher relevanter Institutionen vor Ort die Gestaltung von Bildungsangeboten erfolgen soll. Sehr explizit geht der Bericht also von einer Entgrenzung von Bildungsarten und Bildungsangelegenheiten aus und begreift Bildung nicht als alleinige Angelegenheit formaler Einrichtungen wie etwa der Schule, sondern als Wechselspiel von formalen, non-formalen und informellen Prozessen. Ähnlich zur Bildungskommission NRW wird jedoch auch im Kinder- und Jugendbericht als Leitziel die Herstellung von Chancengerechtigkeit für alle bildungspolitischen Bemühungen ausgemacht (12. Kinder- und Jugendbericht, 2006, 15). Dieser gerechtigkeits-akzentuierte Begründungszusammenhang für die Förderung von Bildungslandschaften findet sich zuletzt auch prominent in einer Erklärung der ehemaligen Bundesbildungsministerin wieder (Schavan, 2010).

Die Zielbereiche in den vielfältigen aktuellen Programmen und Initiativen von Regionalisierung im Bildungsbereich orientieren sich im Wesentlichen an dem übergeordneten fachpolitischen Diskurs. So deklariert die Mehrzahl gesichteter Programme mit Landesbeteiligung eine *verbesserte Chancengerechtigkeit* zur zentralen Zielsetzung des Vorhabens (Jungermann et al., eingr.; Hebborn, 2011). Als weitere wichtige Zielbereiche werden insbesondere *Schulentwicklung* bzw. *Qualitätsentwicklung* sowie *Lokale Vernetzung und Teilhabe* und weit weniger eine *Verbesserung von Übergängen* benannt (ebd.). Diese Zielbereiche werden jedoch eher selten systematisch ins Verhältnis zueinander gesetzt, sondern stehen rein programmatisch neben oder untereinander. Damit einhergehend mangelt es zumeist an Operationalisierungen der Ziele und evaluativer Kriterien für ihre Überprüfung. Faktisch fehlt es den meisten programmatischen Initiativen an eindeutigen definatorischen Vorgaben, was unter Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich differenzierter verstanden wird als z.B. allein die programmatische Vorstellung, Übergänge zu sichern. Induktiv kann der Begriff von Chancengerechtigkeit dann eher den eingesetzten Instrumenten und den Projektkonzeptionen entnommen werden (z.B. über Bildungsberichte, deren Indikatoren Auskunft über die thematischen Relevanzsetzungen der Projekte geben).

Neben den offen deklarierten Zielsetzungen von Regionalisierung im übergeordneten fachpolitischen Diskurs und der schlagwortartigen Nennung von

pädagogischen Zieldimensionen in entsprechenden Projektpublikationen (vgl. zur Übersicht Jungermann et al., eingr.) lassen sich außerdem Regionalisierungsziele auch implizit über die Diskussion um die Ausgangspunkte von Regionalisierung, also ausgehend von ihren handlungsbezogenen Bezugspunkten, erschließen.

Diese Perspektive berücksichtigt vor allem sozialpolitische sowie ökonomische Fragen und eine als defizitär ausgemachte Regelung dieser durch den Staat. So soll Regionalisierung etwa eine Antwort auf den gesellschaftlichen sozialen Wandel darstellen und z.B. Leistungen für die Konsequenzen aus veränderten Familienstrukturen (z.B. Ganztagschule als Antwort auf die Notwendigkeit der verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf) erbringen. Dies berührt auch relevante sozialräumliche Herausforderungen, die insbesondere die Kommunen zu Modernisierungsmaßnahmen zwingen. Zu nennen sind hier vor allem Segregationsprozesse, die sich in unterschiedlichen bildungsrelevanten Problemlagen wie hohen Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund, an Arbeitslosigkeit, an Familien mit niedrigem Bildungshintergrund usw. niederschlagen (Weiß, 2011; Manitus & Sendzik, 2012). Hier, so die Zielvorstellung, soll Regionalisierung einen Beitrag dazu leisten, sozialräumlich ausgerichtete *differenzierte Bildungsangebote* bereitzuhalten, welche effizienter erarbeitet werden als es der Staat alleinig tun könnte (vgl. hierzu auch ausführlich die interdisziplinären Diskursstränge zur Verwaltungsmodernisierung, z.B. Bogumil & Kuhlmann, 2010; Behrens, Heinze, Hilbert & Stöbe-Blossey; 2005). Diese Begründungslinie über Effizienzkriterien kann auch als ökonomisches Wettbewerbsargument gesehen werden: Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels trägt Bildung zur *Standortsicherung* bei. Angesichts sinkender Geburtenzahlen können es sich Kommunen, die sich im Wettbewerb um Märkte und qualifizierte Arbeitskräfte befinden, nicht leisten, Potenziale im Bildungsbereich zu vernachlässigen (Eisnach 2011; Kucharz, Bohl, Eisnach, Fink und Müller, 2009; Kussau & Brüsemeister, 2007). Die diesbezüglichen Zielsetzungen von Regionalisierung pointieren Bleckmann & Durdel wie folgt:

„Eine Kommune, die es schafft, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten angemessen zu fördern, vergrößert deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und verringert dadurch langfristig die eigenen Ausgaben für Sozialtransfers. Kommunen, die auf das Thema Bildung setzen, sind für den demographischen Wandel besser gerüstet. Aus diesem vitalen Interesse heraus formulieren Kommunen Ansprüche an die Qualität des Bildungswesens vor Ort.“ (Bleckmann & Durdel, 2009, 11).

Zielvorstellungen von Regionalisierung im Bildungsbereich bewegen sich also vor dem Hintergrund eines fachpolitisch artikulierten erweiterten Bildungsverständnisses, welches von einer Vielfalt der Bildungsorte und Lebensbereiche ausgeht, in denen Bildungsprozesse stattfinden und gestaltet

werden müssen. In den programmatischen Schriften zu Regionalisierungsprojekten werden pädagogische Zielbereiche benannt, die zuvorderst auf eine verbesserte Chancengerechtigkeit abheben, ohne dass immer differenziert ausgeführt wird, was darunter tatsächlich verstanden wird. Weniger explizit benannt, aber als Variablen im Hintergrund bewegen sich Zielvorstellungen, die auf Lösungen sozialpolitischer und ökonomischer Problemlagen abheben, demnach soll Regionalisierung vor allem auch zur Standortsicherung kommunaler Räume beitragen.

2.3 Veränderte Regelungsstrukturen: Netzwerkbildung und Koordinationsinstanzen

Es wurde bereits aufgezeigt, dass sich Regionalisierungsaktivitäten im Bildungsbereich vor allem in so genannten Bildungslandschafts-Projekten niederschlagen. All diesen Projekten gemeinsam ist die in ihnen verankerte Netzwerkkonzeption.⁷ Bereits in vielen Projektbezeichnungen wird der Netzwerkgedanke angezeigt (z.B. das BMBF-Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*, vgl. Emminghaus & Tippelt 2009; oder *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*, vgl. Jennessen 2012). Die Sichtung von Jungermann et al. (einger.) auf Landes- oder Bundesebene realisierter Projekte ergab für jedes Projekt eine Reihe allein offiziell genannter Partner, die ins Vorhaben involviert sind. Die Bildung von Netzwerken im Sinne eines Einbezugs relevanter Akteure in das jeweilige Vorhaben stellt somit ein wesentliches Merkmal von Regionalisierungsprojekten dar:

„Zentral sind Bildungslandschaften durch Netzwerke und Gestaltungsfreiheit geprägt, die jedoch nur dann realisiert werden können, wenn der Staat von seinem Steuerungsmonopol abrückt und Verantwortung sowie Gestaltungsmöglichkeiten an die Akteure innerhalb der jeweiligen Einrichtungen abgegeben werden“ (Bohl, Eisnach, Fink, Kucharz & Müller, 2012, 81).

Während hier Entstaatlichung noch als Voraussetzung für die Schaffung von Netzwerken gesetzt wird, wird an anderer Stelle in der *intermediären Koordinationsform Netzwerk*⁸ das große Potenzial für die Bearbeitung von Regionalisierungsfragen gesehen, welche parallel zu formal-juristischen Regelungsstrukturen genutzt werden kann (Manitus & Sendzik, 2012; Otto, Sendzik, Berkemeyer, Manitus, 2012; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006; Emmerich & Maag Merki, 2009). Netzwerke entstehen demnach als

⁷ Kritisch zu dieser diffusen Verwendung der Netzwerkidee äußert sich Emmerich (2011), wenn er von einer „ubiquitären Netzwerkmetaphorik“ (ebd., 5) in den Programmen der Regionalisierung spricht.

⁸ In Abgrenzung zu den Koordinationsformen Hierarchie und Markt (Willke, 1998).

Regionalisierungsaktivität freiwillig zum Zweck der Selbstorganisation eines (neuen) Aushandlungssystems und Interaktionsraumes. Hierbei wird der Staat in seiner Beteiligung an diesen neuen Kooperationsstrukturen in einer stärker unterstützenden, kooperierenden (Benz, 2001; Scharpf, 2000) sowie „aktivierenden“ Rolle gesehen (Behrens et al., 2005). Die Netzwerkbildung verbleibt zumeist innerhalb des institutionellen Handlungsrahmens staatlicher Vorgaben, also ohne inhärente Weisungsrechte.

Vorteile der Netzwerkbildung werden nicht nur in ihrem interdependenten Steuerungszweck, also als Nutzung eines möglichen Handlungssystems zwischen unterschiedlichen Steuerungsebenen des Schulsystems gesehen, sondern eben auch in den potenziellen Synergieeffekten, die durch die in Netzwerken anvisierten Kooperationen angestrebt werden:

„Bildungsnetzwerke bündeln Kompetenzen und Ressourcen, um gemeinsam Ziele zu erreichen, mit denen jeder Partner für sich allein überfordert wäre. Sie sind in der Regel verbindlicher organisiert und gesteuert als Kooperationen. Die Partner stellen ihre jeweilige Autonomie jedoch nicht in Frage. Es geht vielmehr darum, den Transfer von Kenntnissen und Kompetenzen zu ermöglichen und zu verbessern und - dies macht die Idee des Netzwerkes heute besonders aktuell - die Kosten zu senken, indem Synergien genutzt werden.“ (Minderop & Solzbacher, 2007, 3).

Grundlage des Netzwerkgedankens ist somit eher ein Bild der „Harmonisierung“ (Bos & Berkemeyer, 2009) und der Effizienz, wonach sich die beteiligten Akteure konsensuell ausgerichtet und kompensatorisch (Entbürokratisierung) angesichts defizitärer staatlicher Leistungen um Lösungen für gesellschaftliche Problembereiche bemühen.

Was und wer die Netzwerke initiiert (vertikal vs. horizontal), welche Akteure involviert sind (Staat, Kommune, Schulpraktiker, zivilgesellschaftliche Akteure, Wirtschaft, etc.) und welche Netzwerkstrukturen ausgebildet werden, ist wiederum regional durchaus unterschiedlich ausgeprägt (vgl. zu verschiedenen Ordnungsversuchen z.B. Berkemeyer, Manitius & Müthing, 2008b; Berse, 2009; Kucharz, Bohl, Eismann, Fink und Müller, 2009, Jungermann et al., einge.).

Somit gibt es zwar keinen „Idealtyp“ einer Bildungslandschaft, allerdings können durchaus zentrale Steuerungselemente und Strukturmerkmale ausgemacht werden, die sich in den entsprechenden Projekten häufig wiederfinden lassen und zur Koordination der Regionalisierungsbemühungen beitragen sollen. Dies betrifft zum einen die Zusammenarbeit regelnde Vereinbarungen wie Kooperationsverträge, die zumindest eine „Scheinverbindlichkeit“ schaffen sollen (Manitius & Berkemeyer, 2011; Jungermann et al., einge.). Zum anderen kommen vermehrt Verfahren des kommunalen Bildungsmonitorings zum Einsatz (Döbert, 2008), die den Kommunen eine datengestützte Grundlage für Planungs- und

Steuerungsentscheidungen liefern sollen. Tatsächlich über kommunale Grenzen hinausgehende *regionale* Bildungsberichte stellen hierbei bislang noch eine Ausnahme dar (Regionalverband Ruhr, 2012).

Besonders wesentlich für die Steuerung der in Regionalisierungsaktivitäten gebildeten Netzwerke ist die Einrichtung koordinierender Unterstützungssysteme, die sich inzwischen vor allem über die vom Land gestützten Regionalisierungsprogramme, zumeist angesiedelt an die kommunale Selbstverwaltung (z.B. Schulträger oder Jugendhilfe), etabliert haben. Diese Einrichtungen können einerseits das Resultat der Bündelung bzw. Zusammenlegung von Zuständigkeiten auf kommunaler Ebene sein, wie z.B. eine stärker integrativ ausgerichtete Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (Eisnach, 2011). Andererseits werden explizit neue Stellen in der kommunalen Verwaltung eingerichtet, die der Aufgabe von Netzwerkkoordination und Managementtätigkeiten nachgehen sollen. Prominent geworden (zunächst über das Modellvorhaben *Selbstständige Schule*, später auch durch Landesprogramme wie *Bildungsnetzwerke NRW* oder *Impulsregionen Baden-Württemberg*) sind in diesem Zusammenhang die sogenannten Regionalen Bildungsbüros.⁹

Regionale Bildungsbüros stellen auf kommunaler Ebene eine operative Einheit der veränderten „Verantwortungsgemeinschaft“ zwischen Staat und Kommunen dar. Zumeist angesiedelt beim Schulträger, koordinieren im Bildungsbüro tätige verwaltungsfachliche und pädagogische Mitarbeiter gemeinsam die bildungsbezogenen Belange zwischen den lokalen Akteuren und sollen so besonders als Unterstützungssystem für die Qualitätsentwicklung von Bildungsprozessen vor Ort fungieren (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013; Manitius & Sendzik, 2012; Manitius & Berkemeyer 2011). Dieser noch „neue Akteur der Schulentwicklung“ (Manitus & Berkemeyer, 2011, 53) agiert vor allem in operativer Hinsicht koordinierend und unterstützend in den regionalen Entwicklungsvorhaben (ebd.; s.a. zu den Forschungsbefunden Kap.3).

2.4 Zusammenfassung

Regionalisierung als reformerisches Unternehmen im Schulsystem ist inzwischen „en vogue“ (Bos & Berkemeyer, 2009, 27). Sie findet vor allem in den zahlreichen Projekten und Programmen von Bildungslandschaften statt, die in den letzten Jahren vermehrt initiiert wurden (zur Übersicht Jungermann et al., einger.) und die als deklariertes Leitziel die Schaffung von verbesserter Chancengerechtigkeit verfolgen. Zentrales Kennzeichen dieser Projekte sind in

⁹ Bezeichnung variiert (Lokale Koordinierungsstelle, Geschäftsstelle, Bildungsbüro), durchgesetzt und daher hier synonym für andere Bezeichnungen verwendet hat sich der Begriff „Regionales Bildungsbüro“ (Manitius & Berkemeyer, 2011).

ihnen stattfindende Prozesse der Netzwerkbildung als zentrale Strategie zur Bearbeitung der Zielstellung. Darüber hinaus werden häufig ähnliche Steuerungsinstrumente eingesetzt, wenn auch regional unterschiedlich ausdifferenziert (Bildungsberichte, Kooperationsverträge), und insbesondere kann vor allem bei den Projekten mit programmatischer Unterstützung durch die Landesseite beobachtet werden, dass neue bzw. veränderte Koordinierungsstrukturen mit zumeist organisationaler Anbindung an die kommunale Verwaltung aufgebaut werden. Zuvorderst zu nennen ist hier das Regionale Bildungsbüro, das explizit als Unterstützungssystem auf operativer Ebene eine zentrale Rolle in der Netzwerkarbeit einnehmen soll.

Bislang wurden diese Dimensionen von Regionalisierung vor allem anhand des programmatischen und fachpolitischen Diskurses nachgezeichnet. Im Folgenden soll es daher nun um die erziehungswissenschaftliche Annäherung an das Phänomen Regionalisierung gehen. Hierbei wird vor allem auf das Potenzial *Netzwerkbildung*, die Rolle neuer zentraler Bildungsakteure wie das *Regionale Bildungsbüro* sowie schließlich auf die *gerechtigkeitsbezogenen Leistungen von Regionalisierung* mithilfe theoretischer und empirischer Hinweise fokussiert.

3. Erziehungswissenschaftlicher Diskurs zur Regionalisierung

Regionalisierung im Bildungsbereich ist ein noch junger Forschungsgegenstand. Entsprechend stehen die Forschungsbemühungen hier noch am Anfang, wenn auch die Zahl an wissenschaftlichen Publikationen in diesem Kontext inzwischen zunimmt. Die Arbeiten unterscheiden sich hierbei in Umfang und Tiefe theoretischer Auseinandersetzungen sowie methodischen Zugängen und der Belastbarkeit empirischer Befunde durchaus erheblich (Jungermann et al., einger.).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass es noch an einem umfassenden Theoriegebäude zur Beschreibung und Erklärung von Regionalisierungsprozessen im Bildungsbereich sowie an entsprechenden Evidenzen fehlt. Der Zugriff auf Theorieansätze variiert nach Fragestellungen und disziplinärem Einfluss durchaus erheblich, was aber auch in der Polykontextualität des Regionalisierungsgegenstand auszumachen ist, d.h., das Feld erweist sich aufgrund der Mehrebenenstruktur des Schulsystems selbst und der erforderlichen Berücksichtigung seines Verhältnisses zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie schließlich der differenten Spezifika auf regionaler Ebene (Vielfalt an Akteuren, Konstellationen, Ausgestaltungen, Handlungsvarianten usw.) in forschungspraktischer Sicht als überaus komplex für die Bearbeitung (Jungermann et al., einger.).

3.1 Regionalisierung in der Governance-Perspektive

In den derzeitigen wissenschaftlichen Ordnungsversuchen wird häufig auf die Governance-Perspektive zurückgegriffen. Diese Forschungsrichtung kann unterschieden werden (Berkemeyer, 2010), als (1) konzeptuelle Perspektive, also nicht Theorie, als (2) Forschungsgegenstand, wonach zum Beispiel Umbauten der Steuerung im Schulsystem untersucht werden und (3) als Strategie, um im Sinne einer „good governance“ Forschungserkenntnisse für die Praxis fruchtbar zu machen. Eine allgemeingültige Definition von Governance gibt es dabei nicht. Governance meint vielmehr einen Forschungsansatz, der „Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen thematisiert“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, 21). Diese Perspektive betrachtet dabei insbesondere in Veränderungsprozessen befindliche Akteurskonstellationen in Hinblick auf ihre multiplen Gestaltungsbemühungen (Schimank, 2009). Für die Analyse der verschiedenen Formen und Ausprägungen von Akteurskonstellationen und Modi der Handlungskoordinationen speziell im Bildungssystem hat sich in den vergangenen Jahren ein Verständnis von *Educational Governance* etabliert, das

die horizontale Dimension von Steuerungs- und Regulierungserfordernissen betont. Qualität von Schule entsteht nicht allein durch die Einzelschule, sondern wird gefördert durch ein Zusammenwirken der unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems, womit auch intermediäre Unterstützungssysteme wie z.B. die kommunale Verwaltung mitgedacht werden (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007; Altrichter & Heinrich, 2007; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006; Berkemeyer, 2010).

In seinem Konzept zur *Regional Governance* spezifiziert Fürst die relevante Akteurskonstellation als Zusammenwirken der zentrale Akteursgruppe Staat, Kommune, Privatwirtschaft sowie auch Nichtregierungsorganisationen (Fürst, 2004), die in neu geschaffenen Kontexten (Verhandlungssysteme, Interaktionsräume) als Form regionaler, intermediärer Selbststeuerung ergänzend zu staatlichen und marktlichen Steuerungsformen auftritt (ebd.; Berkemeyer, 2010; Otto et al., 2012). Dabei sollen die unterschiedlichen systemisch bedingten Logiken der Akteure (marktliche, politische, bürokratische) über Netzwerke gewinnbringend über Governance-Muster verbunden werden (Fürst, 2004). Fürst konkretisiert Regionalisierung dann anhand zentraler Merkmale:

„Zusammenspiel von (personalen) Akteuren verschiedener Handlungslogiken auf der Basis von wechselseitigen Abhängigkeiten (auf Input- und/oder Output-Seite), Überschreitung der Grenzziehungen und Verantwortlichkeiten zwischen den Teilsystemen, selbstorganisierte Netzwerke, horizontale Interaktionsformen über Modi des Argumentierens und Verhandeln, nicht der Macht und des Zwangs, verbunden mit selbstgewählten (ausgehandelten) Regelsystemen, welche die Interaktion formal kanalisieren, Transaktionskosten senken und die Erwartungssicherheit erhöhen, ein hoher Grad reflexiver Rationalität (Lernprozesse spielen eine große Rolle)“ (ebd., 50).

Deutlich sichtbar in dieser Auflistung wird die Relevanz von Netzwerken als Koordinationsform für Regionalisierungsgeschehen. Für die bisherigen Ausführungen neu ist hingegen die Annahme eines „erhöhten Grads an Reflexivität“, wonach Regionalisierung die Ermöglichung von Lernprozessen zugesprochen wird. Wie dies z.B. durch Vernetzungsprozesse erfolgen kann, ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels 3.2.

Die Governance-Perspektive blickt bevorzugt auf kollektive Akteure (Benz, 2004). Hierbei kommt Netzwerken zunächst allein wegen ihrer akteursverbundenen Struktur eine erhebliche Bedeutung für den Analysefokus zu. Die in Regionalisierungsaktivitäten entstehenden Verflechtungen und Interdependenzen, die Rolle verschiedener Modi der Handlungskoordination und Formen der (Selbst-)Steuerung im regionalen Kontext stehen dabei hauptsächlich im Forschungsfokus. Regionalisierung stellt eine intermediäre Governance dar, die die Selbststeuerungsfähigkeiten von Regionen stärkt.

Demgegenüber spezifiziert das Konzept der *Regional Governance* Netzwerke nicht nur als intermediäre Koordinationsform, sondern qualifiziert sie als leistungsfähiges Governance-Muster, um Lernprozesse zu fördern und Problemlösungen zu generieren (Fürst, 2004). Bezogen auf das Schulsystem wird hier der reformerische Gedanke von Regionalisierung erkennbar und zudem die Nähe zu Schulentwicklungsfragen wie z.B. nach kooperativen Prozessen des Lehrerlernens (Berkemeyer, Bos & Kuper, 2010) hergestellt.

In der konzeptionellen Rahmung des Programms *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* und seiner Begleitforschung hat die Heuristik der *Regional Governance* besondere Anwendung gefunden (Tippelt, Strobel, Reupold, Emminghaus & Bördel, 2009). Die Relevanz von Netzwerkstrukturen für die Förderung von Lernprozessen, die Bedeutsamkeit zentraler Stakeholder vor allem für die Netzwerkkoordination und die Kooperationsvarianten zwischen Akteuren mit unterschiedlichen Systemlogiken waren hier z.B. Aspekte, die auch empirisch herausgearbeitet wurden (ebd.; Reupold, Kuwan, Tippelt & Lindner, 2009). Auch Baumheier u.a. orientieren sich in einer Fallstudie zur Ganztagschulentwicklung im kommunalen Raum konsistent an den zentralen Merkmalen der Governanceperspektive als Untersuchungsgegenstand und erarbeiten so die Formen von Handlungskoordination und Kooperation vor allem aus schulischer Perspektive heraus (Baumheier et al., 2013).

Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Forschungsarbeiten im Kontext von Regionalisierung im Bildungsbereich, die ihre Arbeit mehr oder weniger explizit von der Governance-Perspektive gerahmt verorten (z.B. Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012; Eisnach 2011; Niedlich & Brüsemeister, 2011; Otto & Sendzik, 2011; Fischbach & Kolleck, 2012). Der Offenheit der Governance-Perspektive ist es jedoch geschuldet, dass hier nach Fragestellung variierend Theoriebestände anderer Disziplinen eingebunden werden. Dies gilt als zentrale Notwendigkeit für die Governanceforschung (Ball, 1997; Altrichter & Maag-Merki, 2010), gleichwohl bleibt dabei häufig unklar, was das Neue der Governance-Perspektive gegenüber den verwendeten Theorien ist, zumal der Rückbezug auf die Perspektive kaum stattfindet bzw. die Verweisungsichte relativ niedrigschwellig bleibt.

Entsprechend würde aufgrund des thematisch und theoretisch heterogenen Forschungsfeld an dieser Stelle die Sichtung der governanceanalytischen Forschung zu Regionalisierung eine eigene Systematisierungsarbeit erfordern. Bislang kann in der Rezeption insbesondere beobachtet werden, dass die Beschreibungsversuche zur Regionalisierung aus empirischer Sicht vor allem entlang der Nachzeichnung relevanter Projekte wie vor allem *Schule & Co.*, *Selbstständige Schule*, *Lernende Regionen*, *Bildungsoffensive Ulm*, *Schulen im Team*, *Lernen vor Ort*, *Bildungsnetzwerke NRW* oder *Soziale Stadt* erfolgt (zu entsprechenden Ausführungen vgl. z.B. Berse 2009; Otto et al., 2012; Manitius & Berkemeyer, 2011; Eisnach, 2011, Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012; Jungermann et al., einger.).

Diese kurze Skizze zur Regionalisierung in der Governance-Perspektive hat hier aufgezeigt, welche Relevanz dem Netzwerkgedanken in diesem heuristischen Gerüst vor allem als Ermöglichungsstruktur zugewiesen wird. Netzwerke als intermediäre Koordinationsform bieten den Vorteil, dass sie auch kurzfristig, z.B. über Projekte, Lösungsangebote darstellen können, die die formal-organisatorische Verfasstheit des Schulsystems nicht berühren bzw. über Ressortgrenzen hinweg gedacht sind (Emmerich, 2011). Sie ermöglichen es, funktionssystemische Grenzen zu überwinden und Kooperationen zwischen professionellen und anderen Akteuren zu koordinieren (Emmerich, 2010).

Darüber hinaus wird vor allem im Konzept der *Regional Governance* betont, dass Netzwerke dazu beitragen, Lernprozesse anzuregen und Innovationen zu erzeugen. Das führt weitergehend zu den generellen Diskursen aus Netzwerktheorie und -forschung und dazu, wie die Erziehungswissenschaft, hier insbesondere die Schulentwicklungsforschung, diese als Strategie diskutiert.

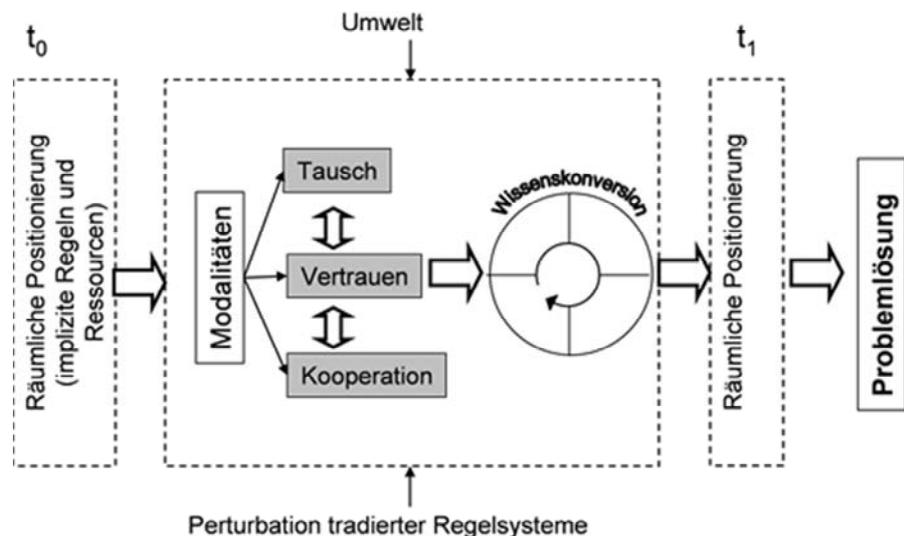
3.2 Netzwerke als Schulentwicklungsstrategie: Einblicke in den Diskurs der Schulentwicklungsforschung

Eine Strategie der Qualitätsverbesserung im Bildungssystem entspringt aus einer Erweiterung der Perspektive von der Einzelschule auf die regionale Schullandschaft. Hierbei haben Schulen als Teile des institutionellen Akteurs Bildungssystem (Fend, 2006) eine Verantwortung für die optimale Gestaltung von Lernmöglichkeiten im Verlauf von Schülerbiografien, die gemeinsam mit anderen relevanten Akteuren wahrzunehmen ist. Diese gemeinsame Verantwortung setzt Austausch- und Kooperationsprozesse voraus, die vor allem unter dem Begriff der Vernetzung in der Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Während der Netzwerkgedanke in Hinblick auf Regionalisierungsfragen bislang vor allem als zentrale *Ermöglichungsstruktur* für die als notwendig postulierte Begegnung von Akteuren aus unterschiedlichen Politik- und Handlungsfeldern betont wird, ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit interschulischen Netzwerken als *Professionalisierungsstrategie* bereits fortgeschrittener und legt auch schon elaborierte Theorievorschläge und einen umfassenderen Empiriebestand vor (Berkemeyer, Manitus, Müthing & Bos, 2009; Demuth, Gräsel, Parchmann & Ralle, 2008; Berkemeyer, Bos, Järvinen & van Holt, 2011, siehe auch die Buchreihe *Netzwerke im Bildungsbereich*). Professionalisierung wird hierbei im Sinne von Helsper & Tippelt (2011) verstanden, wonach Bildungs- und Ausbildungswege zu professionelles Können, Wissen und zur Herausbildung eines professionellem Habitus führen¹⁰ (ebd., vgl. auch Otto, Sendzik, Berkemeyer, Bos & Järvinen, im Ersch.).

¹⁰ Im Unterschied zu anderen Professionalisierungsbegriffen, vgl. etwa Baumert & Kunter, 2006.

Die Idee, durch Netzwerke Koordinations- und Steuerungsprobleme zu bearbeiten und im günstigsten Fall zu beheben, hat seit Mitte der 1980er Jahre Konjunktur. Auch die Erziehungswissenschaft sowie die Bildungspolitik und Bildungsadministration interessieren sich zunehmend für die Potenziale, die bei der Vernetzung von Schulen vermutet werden. Die Hoffnungen auf synergetische Effekte durch interschulische Kooperation im Sinne des Austauschs von best practice beispielsweise sowie die Professionalisierung von Lehrkräften durch neuartige Lerngelegenheiten in Netzwerken werden hierbei immer wieder gestärkt (vgl. Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitiu, Müthing & van Holt, 2010; Dederling, 2007; Lohmann & Rolff, 2007; Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002; Jackson, 2006; Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhemus, 2003; Riley & Jordan, 2004). Angesichts dieser insgesamt sehr positiven Sichtweisen¹¹ über Vernetzung erscheint es erforderlich, die dahinter liegenden theoretischen Annahmen herauszustellen.

Abb. 1: Rahmenmodell zur Analyse schulischer Innovationsnetzwerke (Berkemeyer, Manitiu, Müthing & Bos, 2008c)



Neben der Vielzahl normativer Potenzialzuschreibungen an das Netzwerkinstrument sind es Berkemeyer, Manitiu, Müthing & Bos (2008c), die erstmals einen aus interdisziplinären Zugängen gespeisten Vorschlag für ein Theoriemodell zum Lernen in und durch Netzwerke(n) vorschlagen (vgl. Abb. 1). Ausgehend von einem Netzwerkverständnis als Ort der Begegnung unterschiedlicher Praxismgemeinschaften (Akteure, die unterschiedlichen Schulen

¹¹ Gerade aufgrund der nahezu inflationären und euphorisch anmutenden Netzwerkmetaphorik in den letzten Jahren soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass es auch kritische Stimmen gibt, die vor einer „Messianisierung von Netzwerken“ (Schubert & Dehling, 2010, 30) warnen. Auch Altrichter (2010) weist kritisch daraufhin, dass Netzwerke als Koordinationsmechanismus zwar beliebter werden, aber den Status der dominanteren Formen wie etwa Hierarchie nicht erreichen werden (Altrichter, 2010).

angehören und somit auch differente organisationale Wissensbestände in das Netzwerk einspeisen) wird angenommen, dass diese den Austausch individuellen Wissens begünstigen und schulübergreifend in ihnen neues, professionelles Wissen generiert werden kann. In lerntheoretischer Perspektive wird hierbei vor allem auf die Wissensspirale von Nonaka (1994) zurückgegriffen, die – in verkürzter Darstellung – die Umwandlung von impliziten Wissensinhalten in explizite Wissensinhalte als Ablauf in vier Phasen (Sozialisation, Externalisierung, Kombination, Internalisierung) beschreibt (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Moderiert werden die Lernprozesse dabei von den zentralen Netzwerkdimensionen Vertrauen, Kooperation und Tausch¹², die die Modalitäten des Netzwerkhandelns darstellen. Auf Basis der Strukturationstheorie (Giddens, 1984) ist die zentrale Annahme in dieser analytischen Modellierung, dass für Bewertungen von relevanten Normen, Machtkonstellationen und interpretativen Schemata durch die Akteure zunächst der Rückgriff auf den bekannten Erfahrungsraum t0 erfolgt, mit dem das Netzwerk betreten wird. Dieser Erfahrungsraum wird dann jedoch durch die Netzwerkaktivität und stattfindende Lernprozesse irritiert, was zur neuen räumlichen Positionierung t1 führt, welche schließlich auch unter Zurückwirken auf die bekannten Raumkonstellationen die erarbeitete Problemlösung erzeugen kann (vgl. ebd.; Manitius, Müthing, van Holt & Berkemeyer, 2009).

Empirisch wurde das Modell in Teilen im Kontext des Projektes „Schulen im Team“ (Berkemeyer, Bos, Manitius & Müthing, 2008d) überprüft. Dabei konnten erste Hinweise auf Effekte für die Wissensteilung und -generierung in interschulischen Netzwerken ausgemacht werden (Berkemeyer, Järvinen & van Ophuysen, 2010). Hinsichtlich der Netzwerkmodalitäten konnte zudem gezeigt werden, dass insbesondere Vertrauen eine zentrale Bedeutung bei der Bildung von Netzwerken zukommt (Järvinen, Manitius & Otto, 2012). Bezogen auf die Relevanz der in das Netzwerk eingebrachten Einstellungen, Haltungen und Normen (als Bestandteil des Erfahrungsraum t1) konnten Berkemeyer & Manitius (2008) in einer rekonstruktiven Falluntersuchung unterschiedliche Orientierungsrahmen in Kooperationsprozessen bei den untersuchten Netzwerkkoordinatoren (Lehrkräfte) identifizieren. Offen bleibt allerdings, inwieweit die Netzwerkarbeit tatsächlich zu einer Veränderung solcher handlungsleitenden Orientierungen beiträgt.

Insgesamt liegt zu schulischen Vernetzungen inzwischen ein recht umfänglicher Forschungsstand aus nationalen und internationalen Arbeiten vor. Diesen tragen Berkemeyer u. Autoren erstmals für die deutsche Rezeption in einem Review zusammen (Berkemeyer, Manitius, Müthing & Bos, 2009a). Neben Befunden zu

¹² Die Autoren begründen diese prominente Netzwerk-Trias Kooperation, Tausch und Vertrauen unter Rückgriff auf netzwerktheoretische Bezüge vor allem aus der Soziologie (Berkemeyer et al., 2008c).

Netzwerkformen, Netzwerkzielen, Gelingensbedingungen sowie Forschungsansätzen gibt diese Literaturübersicht auch Auskunft über Leistungen von Netzwerken. Diese beziehen sich sowohl auf festgestellte positive Einflüsse der Netzwerkarbeit auf Schülerleistung als auch auf die Lehrerprofessionalisierung wie z.B. verbesserte Fortbildungspraxis, neues Lehrfähigkeiten von Lehrkräften oder ein vertieftes Verständnis von Lernkonzepten (Greenberg, Machleit, Bartlett & Schlessmann-Frost, 1996; Adler, Cragin & Searls, 1995; Earl, Katz, Elgie, Jaafar & Foster, 2006). Ähnliche Hinweise auf eine zentrale Professionalisierungsfunktion schulischer Netzwerke zeigen auch weitere Arbeiten im deutschsprachigem Raum (z.B. Huber & Schneider, 2009; Rauch, Kreis & Zehetmeier, 2007; Jäger, Reese, Prenzel & Drechsel, 2004; vgl. zur Übersicht Berkemeyer et al., 2009).

Im Unterschied zur interschulischen Vernetzung¹³ ist der Forschungsstand zu Netzwerken in Regionalisierungsprojekten vergleichsweise übersichtlich. In diesem noch jungen Forschungsfeld dominieren derzeit vor allem qualitative Fallstudien, die mittels Akteursbeschreibungen, Identifizierung von Prozessen und Strategien versuchen, eine erste Exploration des Gegenstands Regionalisierung vorzunehmen. So liegen vor allem zu den Aufbaubemühungen von Netzwerken im kommunalen Raum, neuen Koordinierungsinstanzen im Netzwerk sowie ersten Gelingensbedingungen und Identifizierung zentraler Herausforderungen für die Regionalisierungsaktivitäten Befunde vor (vgl. zur Übersicht Jungermann et al., einger.). Hierbei wird – wie auch schon in den erwähnten programmatischen Konzeptionen von Regionalisierungsprojekten – deutlich, dass Netzwerkbildung ein zentrales Instrument dieser Aktivitäten darstellt (ebd.). Belastbare Befunde zur Wirksamkeit der Regionalisierungsmaßnahmen und hier besonders hinsichtlich einer Professionalisierungsfunktion stehen bislang allerdings weitgehend aus.¹⁴

Auch in Hinblick auf die theoretische Modellierung der Leistungen von Regionalisierungsnetzwerken kann noch nicht von einem umfassenden Theoriegerüst ausgegangen werden, allerdings liegen inzwischen theoretisch-konzeptionelle Vorschläge zu spezifischen Leistungsaspekten von Regionalisierung vor (vgl. auch Kap. 3.4). Hier wird z.B. in Anlehnung an die Policy-Forschung das Lernpotenzial von Netzwerken vor allem darin gesehen, dass mittels sektoraler Politikverflechtung Überlappungen von unterschiedlichen

¹³ Die erwähnten Befunde entstammen nicht immer allein aus rein schulischen Netzwerkprojekten. Einzelne Projekte beziehen auch systematisch andere Netzwerkpartner mit ein, wie z.B. die Wissenschaft. Allerdings liegt der Fokus der hier berücksichtigten Netzwerkprojekte auf der schulischen Weiterentwicklung mit Schule als zentralem Netzwerkakteur.

¹⁴ Der internationale Diskurs, vor allem die amerikanische school-district-research ist diesbezüglich bereits breiter aufgestellt (vgl. besonders Rorrer, Skrla & Scheurich, 2008). Dabei müsste jedoch die Unterschiedlichkeit des deutschen und amerikanischen Schulsystems sowie differente Traditionslinien der Schulsystemsteuerung in der Bewertung der Befunde berücksichtigt werden.

Handlungsfeldern sowie neue, politikfeldübergreifende Kommunikationsforen in „Policy Communities“ entstehen, die wechselseitiges Lernen ermöglichen (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012, 257; Bönker, 2008). Lernen stellt demnach ein Mechanismus sektoraler Politikverflechtung dar, der auf Kooperation beruht (ebd.).

Gegenüber solchen, vor allem governance-analytisch konzipierten Vorstellungen ist das angeführte Rahmenmodell zu schulischen Innovationsnetzwerken (Berkemeyer et al., 2008c) hinsichtlich seiner lerntheoretischen Bezüge fundierter. Allerdings kann es nicht pauschal einfach auf Regionalisierungsnetzwerke übertragen werden. Dafür geht es zu sehr von gleichartigen Netzwerkpartnern (Schulen) aus einem und demselben gesellschaftlichen Teilsystem (Erziehungssystem) stammend aus, wohingegen es in Regionalisierungsprojekten stärker zum Aufeinandertreffen von Akteuren unterschiedlicher Teilsysteme kommt. Das Modell hat jedoch den Vorteil, dass es für die Schulentwicklungsperspektive betont, dass unterschiedliche Erfahrungsräume Lernpotenzial bieten und diese verändert werden können, was zur Generierung der anvisierten Problemlösung beiträgt. Schule wird folglich in seiner Qualitätsarbeit in einem aktiven Kooperationsverhältnis mit anderen Akteuren gesehen, was auch Vorstellungen von einer modernen Schulentwicklung entspricht, wonach es sich hierbei immer um Bemühungen von Schule in partnerschaftlichen Verbänden mit anderen relevanten Bildungsakteuren handelt (Chapmann & Fullan, 2007; Berkemeyer, 2010). Darüber hinaus betont das Modell besonders die im Netzwerk stattfindenden Prozesse von Kooperation, Tausch und Vertrauen. Dies verweist auf notwendige Untersuchungen, die die Relevanz und Ausprägung dieser Netzwerk-Trias in Regionalisierungsprojekten, (denen ja allein akteursbezogen eine deutlich größere Heterogenität als rein schulischen Netzwerken unterstellt werden kann), auch stärker empirisch in den Blick nehmen.

Forschungen zu Netzwerken im Bildungsbereich berühren häufig die Fragen von Netzwerkmanagement und -koordination. Hierbei wird als ein zentraler Befund für das Gelingen der Netzwerke die Relevanz von den das Netzwerk unterstützenden Leistungen durch koordinierende lokale Einheiten, die als Netzwerkmanager und vermittelnde Instanz fungieren, betont (Tippelt et al., 2009; Fürst, 2007; Burchart, Förster, Harmsen, Mögling & Tillmann, 2007). Im Zuge diverser Regionalisierungsprojekte und Landesprogramme hat sich hier besonders das sogenannte Regionale Bildungsbüro etabliert.

3.3 Koordinationsinstanzen in Regionalisierungsprozessen – Zur Rolle Regionaler Bildungsbüros

In den inzwischen zahlreichen Regionalisierungsprojekten lassen sich Akteure und Konstellationen ausmachen, die bei der Bearbeitung von Bildungslandschaften in vielen Regionen eine zentrale Rolle einnehmen. Diese

sind häufig organisational an kommunale Strukturen angebunden, bzw. es nehmen Einheiten der bestehenden kommunalen Verwaltung diese, vor allem auf operativer Ebene, koordinierende Rolle wahr.

Vor allem in NRW wird die deklarierte und auch in konkreten Verträgen zwischen Land und Kommunen verankerte neue Zusammenarbeit von Staat und Kommune im Rahmen der *Bildungsnetzwerke NRW* (Jennessen, 2012; Manitius & Berkemeyer, 2011) als Ausdruck einer sich wandelnden Aufgabenwahrnehmung insbesondere durch die Kommune verstanden. Zwar hat dies keine Auswirkungen auf die formal rechtlich zugewiesenen Kompetenzen dieser beiden Akteure, aber in der Bearbeitung von lokalen Problemlagen im Bildungsbereich kommt Kommunen nun als dem „Kümmerer vor Ort“ (Manitius & Sendzik, 2012) eine andere Rolle zu, die über die klassische Aufgabenwahrnehmung äußerer Schulentwicklungsangelegenheiten wie die Koordination räumlich-sächlicher Ressourcen hinausgeht. Der Staat ist in dieser Konstellation vor allem als zentraler Kooperationspartner und Ressourcengeber vorgesehen, mit dem dialogisch die Bearbeitung der Bildungslandschaft reflektiert wird. Dies zeigt sich etwa in regelmäßigen landesweiten Konferenzen oder Workshops, in denen das Land in Austausch mit den Kommunen geht oder aber in der Installation sogenannter Koordinatoren explizit für die Bildungsnetzwerke NRW auf der Ebene der Bezirksregierung). Die Bildungsbüros, zumeist im Rahmen des Modellvorhabens *Selbstständige Schule* (Holtappels et al., 2008; Berkemeyer, 2010) oder im Kontext der Bildungsnetzwerke NRW entstanden (Manitius & Berkemeyer, 2011), stellen auf kommunaler Ebene die operative Einheit dieser veränderten Verantwortungsgemeinschaft zwischen Staat und Kommunen dar, die auch als „Joint Venture“ von Staat und Kommune beschrieben wird (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012). Die staatliche Beteiligung an diesem Akteur zeigt sich in NRW vor allem darin, dass seitens des Landes bis zu einer Mitarbeiterstelle in die Büros gegeben wird (Jennessen, 2012; Manitius, Jungermann, Berkemeyer, Bos, 2013). Verwaltungsfachliche und pädagogische Mitarbeiter (abgeordnete Lehrkräfte, Dipl.-Pädagogen u.a.) arbeiten in den Bildungsbüros gemeinsam an unterschiedlichen Projekten und bildungsbezogenen Aktivitäten im kommunalen Raum. Vielfältige, zumeist normative Potential- und Aufgabenbeschreibungen sind mit Regionalen Bildungsbüros verbunden (vgl. z.B. Maykus, 2010); inzwischen liegen auch einige Ansätze der theoretisch-konzeptionellen Annäherung an diesen Akteur und erste empirische Befunde zu ihm vor.

In dem schulischem Entwicklungsprojekt und Modellvorhaben *Selbstständige Schule* wurden Regionale Bildungsbüros bei den beteiligten Schulträgern eingerichtet, die als zentrale Einrichtung im Projekt auf kommunaler Ebene unterstützend für die beteiligten Projektschulen Abstimmungsprozesse koordinierten und die regionalen Entwicklungsfonds im Projekt betreuten (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Diese, als Service deklarierte Unterstützungsleistung wurde von den beteiligten Schulen als überaus positiv bewertet (ebd.). Im Anschluss des Modellvorhabens ist die Einrichtung

Regionaler Bildungsbüros in NRW inzwischen in fast allen Kreisen und kreisfreien Städten im Zuge der *Bildungsnetzwerke NRW* (Jennessen, 2012) erfolgt. In diesem vom Land imitierten Regionalisierungsprogramm schließen Kommunen und Land einen Kooperationsvertrag zur Weiterentwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken, der als ein zentrales Steuerungselement die Einrichtung einer kommunalen Geschäftsstelle (Regionales Bildungsbüro) vorsieht. Auch in anderen Bundesländern spielen Bildungsbüros bzw. äquivalente Stellen als kommunale Koordinierungsinstanz in Regionalisierungsprozessen eine wichtige Rolle (z.B. Baden-Württemberg mit *Impulsregionen* oder auch in diversen Projekten wie etwa *Schulen im Team – Übergänge gestalten*, vgl. zur Übersicht Jungermann et al., einger.).

In den ersten theoretischen Beschreibungsversuchen dieses noch jungen Akteurs im Schulsystem wird aktuell vor allem auf das Konzept des Boundary-Spanners (Aldrich & Herker, 1977; Jemison, 1984; Leifer & Delbecq, 1978; Honig, 2006) zurückgegriffen (Manitius et al., 2013; Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012). Dieses, ursprünglich aus organisationstheoretischen Arbeiten der Management-Forschung stammende Konzept beschäftigt sich mit Akteuren, die sich als Boundary-Spanner an den Grenzen der eigenen und anderen Organisationen bewegen und vor allem für die eigene Organisation informationsverarbeitende und repräsentative Tätigkeiten wahrnehmen. Der Rückgriff auf die Vorstellung von Regionalen Bildungsbüros als Boundary-Spanner erscheint für eine erste Annäherung insofern hilfreich, als damit insbesondere seine Tätigkeiten lokalisiert werden, nämlich hauptsächlich an Schnittstellen verankert und zwar sowohl nach außen zu vielfältigen anderen externen Akteuren als auch nach innen, wie etwa zu anderen Abteilungen innerhalb der Schulverwaltung. In einem solchen Verständnis vom Regionalen Bildungsbüro wird vor allem die Ausgestaltung dieser Schnittstellen interessant. Zwar bietet der Boundary-Spanning-Ansatz ein empirisch fundiertes (Aldrich & Herker, 1977; Jemison, 1984; Leifer & Delbecq, 1978; Honig, 2006) Verständnis der Tätigkeiten an diesen Schnittstellen (diese sind vor allem als informationsverarbeitende und repräsentative Aufgaben wahrnehmend charakterisiert), allerdings nur jeweils bezogen auf die eigene Organisation. Ein Boundary-Spanner sammelt demnach z.B. Informationen an den Schnittstellen zu anderen Akteuren und bereitet diese für die interne Verarbeitung der eigenen Organisation auf. Bezogen auf das Regionale Bildungsbüro hat sich ein Übertrag des Konzeptes empirisch nicht so einseitig gezeigt (Manitius et al., 2013). Hier muss die Informationsverarbeitung in zwei Richtungen gedacht werden. Im Sinne einer Serviceorientierung für die Kooperationspartner bereiten Regionale Bildungsbüros sogar explizit auch für andere Akteure neben der eigenen Organisation Informationen auf (sind z.B. gestaltend in das Monitoring zu Bildungsprozessen in der Region eingebunden, vgl. ebd.). Auch scheint die Kategorie der Respräsentations-Tätigkeiten so nicht trennscharf operationalisierbar, da unklar ist, inwiefern Bildungsbüro-Mitarbeiter nicht bei all ihren Tätigkeiten an diesen Schnittstellen, also auch etwa beim

Informationssammeln und –verarbeiten, jeweils ihre Heimatorganisation vertreten (ebd.).

In einem ersten Survey über alle Bildungsbüros in Nordrhein-Westfalen wurden ausgehend von dem Boundary-Spanning-Konzept über eine Befragung der Bildungsbüro-Leitungen sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zentrale Eckdaten dieses Akteurs ermittelt (vgl. ausführlich Manitius et al., 2013):

- Die Größe Regionaler Bildungsbüros variiert: In der Mehrzahl weisen die Bildungsbüros weniger als drei Mitarbeiterstellen auf. Dem stehen aber auch vereinzelt große Bildungsbüros gegenüber, die über bis zu 34 Stellen verfügen.
- Bildungsbüros sehen die Zielsetzungen ihrer Arbeit vor allem in der Verbesserung von Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche, der Mitwirkung an der regionalen Vernetzung und der Sicherstellung optimaler Rahmenbedingungen für erfolgreiche Bildungsverläufe. Seltener werden dagegen z.B. Aspekte der wirtschaftsbezogenen Standortsicherung als Ziel der Arbeit ausgemacht.
- Zentrale Ansprechpartner und Kooperationspartner für die Bildungsbüros sind vor allem Schulleitungen. Weitere wichtige Partner sind wirtschaftsnahe Akteure wie Industrie- und Handelskammer, Bundesagentur für Arbeit, Unternehmen und Betriebe, aber auch Kindertagesstätten und Einrichtungen der Jugendhilfe.
- Vor allem Handlungsfelder, die besonders durch viele organisationalen Schnittstellen gekennzeichnet sind, sowie klassische Netzwerkthemen werden von Bildungsbüros bearbeitet: Übergang Schule-Beruf, Übergang Grundschule-weiterführende Schule, Übergang Kita-Grundschule, Zusammenarbeit Schule-Jugendhilfe, interschulische Vernetzung.
- Das Selbstverständnis der Mitarbeiter eines Regionalen Bildungsbüros ist vor allem das eines Koordinators, Prozessbegleiter oder Netzwerkers, weniger das eines Richtungsweisers oder Mittelbeschaffers.
- Typische Tätigkeiten der Mitarbeiter von Bildungsbüros sind Gremienarbeit, Veranstaltungsmanagement, Informationsverarbeitung und -weitergabe, Öffentlichkeitsarbeit sowie Netzwerk-Begleitung.

Diese Befunde verdeutlichen das entworfene Bild von Regionalen Bildungsbüros als Boundary-Spanner. Bildungsbüros arbeiten in erster Linie in Handlungsfeldern, in denen die Vernetzung unterschiedlichster Partner

besonders bedeutsam ist. Hier sind sie als Koordinatoren und Prozessbegleiter über Organisationsgrenzen hinweg tätig.¹⁵

Bezogen auf die zentralen Leistungen im Netzwerkmanagement eines schon lange kommunal etablierten Regionalen Bildungsbüros konnten im Kontext des Projektes *Schulen im Team –Transferregion Dortmund* (Otto & Sendzik, 2011) die unterschiedlich hohen Anteile an verschiedenen Tätigkeiten des Netzwerkmanagements aufgezeigt werden. Demnach werden im Netzwerkmanagement vor allem Tätigkeiten des Wissensmanagements, des Veranstaltungsmanagements und des Beziehungsmanagements ausgeübt (Manitius & Sendzik, 2012). In demselben Projekt ermittelte die Begleitforschung in einer Zwischenevaluation die Zufriedenheit der beteiligten schulischen Netzwerke mit den Unterstützungsleistungen des Bildungsbüros. Insgesamt wurden die Leistungen des Bildungsbüros hinsichtlich Netzworkebildung, Veranstaltungsmanagement, Bereitstellung geeigneter Expertise (Fortbildner) sowie der Öffentlichkeitsarbeit als weitgehend positiv und unterstützend wahrgenommen (Berkemeyer, Järvinen & Otto, 2012).

Bislang liegen somit erste empirische Befunde zu den Merkmalen der Arbeit Regionaler Bildungsbüros als inzwischen (vor allem in NRW) etabliertem Akteur auf kommunaler Ebene vor. Demnach kommt ihnen offenbar in regionalen Bildungsnetzwerken als koordinierende und „managende“ Instanz eine wichtige Rolle als Unterstützungssystem für die Netzworkebeteiligten zu. Allerdings ist bislang wenig bekannt, wie sich das Verhältnis von Bildungsbüro und Netzworkepartner im Zeitverlauf entwickelt, welchen Dynamiken das Bildungsbüro selbst bei seiner Etablierung im organisationalen Feld unterworfen ist und wie die im Bildungsbüro Tätigen empirisch gestützt als *professionell* Tätige gefasst werden können. Letzteres ist auch in Hinblick auf Professionalisierungsbedarfe von Bildungsbüro-Mitarbeitern relevant, konnte doch bereits gezeigt werden, dass vor allem die Mitarbeiter älterer Bildungsbüros die Herausforderungen ihrer täglichen Praxis als schwieriger zu bewältigen, einschätzen als dies junge Bildungsbüros tun, was von den Autoren der Untersuchung als möglicher Ernüchterungseffekt der Netzworkearbeit bewertet wird (Manitius et al., 2013). Inwiefern Professionalisierungsbedarfe der Mitarbeiter und Ressourcendefizite der Bildungsbüros generell zu einer solchen Ernüchterung beitragen und inwieweit sich dies schließlich auch auf die Gestaltung und dem Verlauf der Regionalisierungsbemühungen auswirkt, ist bislang unklar. Hier fehlt es an tiefergehenden Fallstudien und vor allem

¹⁵ Es liegen auch vereinzelt Rückgriffe auf andere theoretische Ansätze vor, um Regionale Bildungsbüros zu fassen. Für eine Verortung von Bildungsbüros im Mehrebenensystem Schule bemühen Sendzik, Berkemeyer & Otto (2011) den organisationstheoretischen Ansatz von Mintzberg (1979). Für eine Skizzierung von Weiterbildungsbedarfen für die in Bildungsbüros Tätigen berücksichtigt Khalatbari professionstheoretische Überlegungen (Khalatbari, unveröff. Diplomarbeit). Zur Übersicht weiterer Theorieoptionen vgl. auch Manitius & Berkemeyer (2011). Diesen Beschreibungsversuchen fehlt es bislang jedoch noch an empirischer Überprüfung.

Untersuchungen, die das Agieren Regionaler Bildungsbüros in Bildungslandschaften im Zeitverlauf analysieren.

3.4 Regionalisierung und gerechtigkeitsbezogene Leistungen

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs konkret zu gerechtigkeitsfördernden Leistungen von Regionalisierungsaktivitäten ist bislang eher defizitär sowohl hinsichtlich der Theoriebildung als auch bezogen auf vorhandene empirischen Grundlagen. Während in der Vielzahl programmatischer Schriften zur Regionalisierung Gerechtigkeit gänzlich unreflektiert als prominentes Leitziel der Maßnahmen deklariert wird, stellen explizite Bezugnahmen auf die Gerechtigkeitskategorie in den wissenschaftlichen Arbeiten zur Regionalisierung eher die Ausnahme dar (z.B. Berse, 2009). Dies ist umso mehr verwunderlich, da neben der Betonung von Gerechtigkeit als Zielsetzung in deutschsprachigen programmatischen Schriften vor allem auch in den internationalen Forschungen das normative Element eines *Maintaining equity focus* lokaler Reformen betont wird (Rorrer et al., 2008).

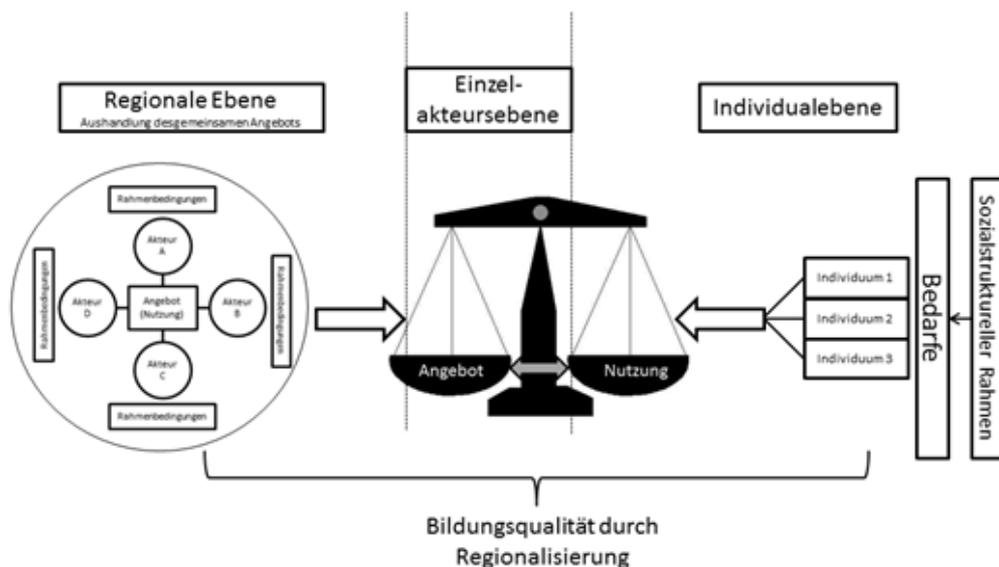
Da an dieser Stelle noch nicht auf einen auf Regionalisierung bezogenen erziehungswissenschaftlich geklärten Gerechtigkeitsbegriff zurückgegriffen werden kann, muss zunächst vor allem davon ausgegangen werden, dass die Kategorie Gerechtigkeit vor allem *implizit* in den entsprechenden Diskursen wiederzufinden ist. Indem Regionalisierung, z.B. in Hinblick auf ihre Leistungen zur Förderung von Bildungsqualität analytisch modelliert wird (Otto et al., 2012), kann normativ unterstellt werden, dass Herstellung von Bildungsqualität ein gerechtigkeitsförderndes Merkmal ist, da hiermit beispielsweise die Kompetenzförderung aller Schülerinnen und Schüler angesprochen wird. Dies verweist auf gerechtigkeits-theoretische Aspekte wie die Befähigung von Menschen als notwendige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe (Sen, 2010).

Ob Regionalisierung allerdings zu solchen Zielen beiträgt (oder sogar Gegenteiliges bewirkt), ist bislang empirisch weitgehend ungeklärt, da Wirkungsanalysen zu diesem Forschungsfeld noch ausstehen (Jungermann et al., einger.).¹⁶ Der entsprechende erziehungswissenschaftliche Diskurs weist daher bislang vor allem in unterschiedlicher Tiefe theoretisch unterfütterte

¹⁶ Explizit sei an dieser Stelle noch einmal auf die ausgewiesene Komplexität dieses Forschungsgegenstandes hingewiesen, die sich in der Heterogenität von Akteuren, Rahmenbedingungen, Interdependenzen usw., kurz der Polykontextualität des Raums Region ausmachen lässt. Dies stellt die Forschung vor besondere Herausforderungen. So erscheint es zudem auch forschungslogisch problematisch, Veränderungen in den Schullandschaften (z.B. Rückgang des Anteils an Schulabgängern ohne Abschluss) kausal auf die Regionalisierungsaktivität zurückzuführen.

konzeptionelle Auseinandersetzungen mit der Idee von Gerechtigkeit und Regionalisierung auf. Folgend werden für einen kurzen Überblick dazu drei Diskussionsansätze vorgestellt, die sich mit (1) Regionalisierung und *Bildungsqualität* beschäftigen, (2) die auf das Potential *sozialintegrativer* Leistungen von Regionalisierung abheben und schließlich (3) die einen ersten Versuch einer *gerechtigkeits-theoretisch* fundierten Auseinandersetzung mit Regionalisierung darstellen.

Abb. 2: Modifiziertes Angebots-Nutzungsmodell, Bildungsqualität durch Regionalisierung (Otto, Sendzik, Berkemeyer & Manitiuis, 2012)



In einer idealtypisch konstruierten Modellierung von *Bildungsqualität* durch Regionalisierung greifen Otto et al. (2012) auf das handlungstheoretisch fundierte Angebot-Nutzungsmodell zurück (Fend, 2008), in dem Bildungsqualität als das Ergebnis eines gemeinschaftlichen Prozesses von Bildungsanbietenden (z.B. Lehrer) und Angebotsnehmenden (z.B. Schüler) ist. Während dieses Modell jedoch vor allem von einem hierarchischen Mehrebenensystem Schule ausgeht, in dem die Akteure z.B. Inputvorgaben durch die Makroebene für die Mikroebene „rekontextualisieren“, setzt Regionalisierung deutlich mehr auf horizontal organisierte Aushandlungsprozesse, in denen institutionelle Grenzen überwunden werden. Demzufolge wäre die Notwendigkeit von Rekontextualisierungsprozessen deutlich weniger gegeben (Otto et al., 2012). Abweichend von Fends Fokussierung auf den Bereich Schule wird nun die Region als Ausgangspunkt

genommen, in der Bildungsangebote abgestimmt und koordiniert werden. Im Ergebnis von diesen Abstimmungsprozessen kann nun auf Einzelakteursebene (z.B. in der Schule) ein Angebot für die Nutzung von Schülerinnen und Schülern (Individualebene) bereitgestellt werden (vgl. Abb. 2). Dieses wird jedoch wiederum von den individuell unterschiedlichen sozialstrukturellen Voraussetzungen und Bedarfen bedingt (ebd.).

Die Autoren leiten hieraus einen mehrdimensional zu denkenden Qualitätsbegriff ab, charakterisiert über eine adäquate Passung von Angebot und Nutzung, die wiederum von einer Einspeisung lokaler Ressourcen für die Gestaltung von Bildungsangeboten profitiert. Gerechtigkeitsbezogen liegt vor allem in diesem Qualitätsbegriff der Mehrwert des Modells, da unterstellt wird, dass eine Berücksichtigung regionaler Spezifika sowohl hinsichtlich bildungsbezogener Defizite als auch bezogen auf die Erschließung von potentiellen lokalen Ressourcen die Bildungsqualität beeinflusst. Hier könnte eine höhere Chance auf die Generierung von Förderleistungen angenommen werden, mit denen z.B. auch Ausgleichsleistungen für soziale Benachteiligungen geschaffen werden.¹⁷ Zu Recht weisen die Autoren jedoch kritisch darauf hin, dass nicht sichergestellt ist, dass die geschaffenen Angebote den tatsächlichen individuellen Bedarfen entsprechen. Auch kann empirisch bislang vornehmlich eruiert werden, was auf Angebotsseite bereitgestellt wird, und noch nicht, wie sich diese Angebote tatsächlich auf die Bildungsqualität auswirken (ebd.). Diesbezüglich ist es erforderlich, vor allem in stärker einzelschulischer Perspektive und auch längsschnittlich angelegt, zu untersuchen, was Schulen aus Regionalisierungs-aushandlungen in ihre Schaffung von Bildungsangeboten einfließen lassen und wie sich die Kompetenzentwicklung von Schülern und Schülergruppen darstellt (und auch dann kann noch nicht von einer Kausalwirkung der Regionalisierungsmaßnahmen ausgegangen werden, allerdings lägen so empirisch fundierte Annäherungen zu dem Verhältnis von schulischer Qualitätsentwicklung und Regionalisierung vor).

Emmerich geht in seiner Diskussion über *sozialintegrative Leistungen* der Regionalisierung weniger von bildungspolitischen Zielsetzungen wie der Schaffung von Gerechtigkeit aus, sondern mahnt vielmehr an, dass die Probleme und Herausforderungen, auf die mittels regionalisierten Anstrengungen reagiert werden soll, Ansatzpunkt für die Untersuchung der Funktionalität von Regionalisierung sein sollten (Emmerich, 2011). Bildung wird dabei als Frage nach der „gesellschaftlichen Integration durch Bildung“ (ebd., 6) zum Gegenstand einer Regionalisierung. Regionalisierung wird so als Steuerungsaufgabe für die sozialpolitischen Handlungsfelder verstanden:

„Regionalisierungsprogramme streben – mehr oder weniger explizit – Veränderungen im Verhältnis von Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik,

¹⁷ Entsprechend einem sekundärem Effekt, wonach von einer verbesserten Bildungsqualität erwartet wird, dass damit auch Bildungsungleichheiten abgebaut werden (Emmerich, 2011).

d.h. von Wohlfahrtsstaat und Schule an. Bildungsregionen zielen dabei nicht auf Veränderungen in der Formalorganisation der öffentlichen Schule, sondern auf eine Neuorientierung ihres Problembezugs im Kontext öffentlicher Bildung – und zwar innerhalb der Koordinaten einer als regionaler Sozial- und Wirtschaftsraum definierten Handlungsebene.“ (ebd., 7).

Ein zentrales Bezugsproblem für Regionalisierung im Bildungsbereich stellen Emmerich zufolge soziale Disparitäten in Hinblick auf den Bildungserfolg dar. Diese begründen sich in unterschiedlichen Zugangschancen zu Bildungsgängen, in Benachteiligung nach sozialer Herkunft auf höhere Bildungsabschlüsse sowie Effekte der räumlichen Segregation. Regionale Disparitäten bilden demnach immer auch soziale Disparitäten ab (ebd., Ditton, 2007a). Begünstigt durch die schulrechtlichen Gelegenheitsstrukturen tragen Regionen zudem mit diskriminierendem Verhalten gegenüber bestimmten Schülergruppen (z.B. nach ethnischen Hintergrund oder sonderpädagogischem Förderbedarf differenziert) in der Schülerverteilung auf Schulformen (Gomolla & Radtke, 2002; Radtke, Hullen & Rathgeb, 2005; Weishaupt & Kemper, 2009) allerdings auch zu dem Benachteiligungsproblem mit bei, das sie gleichzeitig lösen sollen (Emmerich, 2011). Es gäbe demnach das „Phänomen einer Regionalkultur institutionalisierter Bildungsbenachteiligung“ (Emmerich, 2011, 18) und es ist hierbei unklar, inwieweit die Region und die Regionalisierungsprogramme dies überhaupt reflektieren und bearbeiten (ebd.). Vor diesem Hintergrund formuliert Emmerich die These, dass Regionalisierung hier das politisch intendierte Ziel der Sozialintegration verfehlt, weil sie vor allem auf Systemintegration setzt, es also in erster Linie um erhöhte interne Koordinationsleistungen durch eine teilsystemübergreifende Verstärkung von Interdependenzstrukturen ginge (ebd.).¹⁸ So kann der Lösungsansatz der Netzwerkbildung zu dem „Bereich systemintegrativer Steuerungspolitiken“ (ebd., 24) gezählt werden und empirisch können Regionalisierungsleistungen derzeit vor allem in Hinblick auf den Ausbau und die Implementation solcher Netzwerkstrukturen ausgemacht werden.

Emmerichs Diskussion hat den gerechtigkeitsbezogenen Vorteil, dass sie auf potentielle Risiken einer verfehlten Sozialintegration einerseits und die Verantwortung der Region für bildungsbezogene Disparitäten andererseits hinweist. Kritisch muss in einer stärker akteursbezogenen Perspektive allerdings angemerkt werden, dass Bildungslandschaften durchaus als Ermöglichungsstruktur für sozialintegrative Leistungen betrachtet werden können, da in ihnen Akteure zum Handeln *zusammenkommen*, das Potential für Teilhabeprozesse und das Erzeugen der intendierten Ordnungsbildungen durch Aushandlungen also zumindest für die beteiligten Reformer unterstellt werden

¹⁸ Emmerich beruft sich hier auf ein differenzierungstheoretisches Verständnis von Sozialintegration (also Integration von Personen in die Gesellschaft im Sinne z.B. von Teilhabechancen am öffentlichen Leben) und Systemintegration (systeminterne Ausdifferenzierungen zur Erhöhung der Koordinationsfähigkeit des Teilsystems) nach Schimank (2001).

kann. Gleichwohl bleibt jedoch die Forderung nach empirischen Nachweisen sozialintegrativer Leistungen hinsichtlich der Problembezüge von Regionalisierung aufrecht. Dafür müsste auch analytisch stärker geschärft werden, mit welchen *Inhalten* die Regionalisierungsprogramme in einem tatsächlich sozialintegrativen Sinne *was* bearbeiten sollen. Bislang kann angesichts kritischer Befunde zu einer beobachteten Tendenz der Netzbildung, vor allem zum Selbstzweck (Stolz, 2011), Emmerich zugestimmt werden, wenn er anmahnt, dass z.B. eine steuerungspolitische Annahme, allein Netzbildung führe schon zu verbesserten Übergängen, nicht hinreichend sei. Diese Mahnung wird gestützt durch vereinzelte Befunde zu einer „mangelnde[n] Innovationsdynamik“ (Stolz, 2011, 49), wonach ein Risiko darin besteht, dass von Bildungslandschaften eher wenig Impulse auf eine pädagogische Konzeptentwicklung ausgehen, dem aber eine intensive Vernetzungsdynamik gegenübersteht.¹⁹

In dem dritten hier herangezogenen Diskussionsstrang wird von Berse (2009) explizit die Kategorie der *Gerechtigkeit* in die Betrachtung von Regionalisierung (bzw. Bildungslandschaften) herangezogen. Ausgangspunkte seiner Diskussion ist das vom 12. Kinder- und Jugendbericht postulierte erweiterte Verständnis von Bildung (vgl. Kap. 2) und die Frage, wie die Zielstellung dieses Verständnisses von einem gebildeten und handlungskompetenten Menschen in der „zweiten reflexiven Moderne“ (Beck, 1986) erreicht werden kann (Berse, 2009). Berse führt nun die Gerechtigkeitskategorie als zentrale Bewertungsgrundlage für die Leistungen eines dem Bildungsbegriff kohärenten Gesamtsystems von Bildung, Betreuung und Erziehung ein. Bezuggenommen wird auf den gerechtigkeitstheoretischen Referenzrahmen des Capabilities-Ansatzes (Nussbaum, 1999; Sen, 2007), der vereinzelt auch zur Reflexion von Bildungslandschaften Anwendung findet (Oelkers, Otto & Ziegler, 2008).

In diesem Ansatz werden das Individuum und seine Fähigkeiten zur Teilhabe an einem qualitativ guten Leben fokussiert. Der Erwerb dieser Fähigkeiten (die in einer von der Autorin selbst als „vage“ gekennzeichneten Liste aufgeführt werden, vgl. Nussbaum, 1999) erfolgt über sogenannte Verwirklichungschancen (Sen, 2007), was auf gesellschaftlich geschaffene Gelegenheitsstrukturen wie z.B. das Schulsystem verweist. In einer ethischen Verantwortungsperspektive werden Bildungsprozesse hier nicht als alleinig individuelles Unternehmen gesehen, sondern immer auch als ein „soziales Projekt“ (Berse, 2009, 70), in dem die Befähigung des Menschen zur Befriedigung seiner Bedarfe und Verwirklichung individuell spezifischer Entwürfe eines „guten“ Lebens gesellschaftlich sichergestellt werden soll. Hierfür sind die Wahrung individueller Freiheiten wie z.B. politische Freiheit, soziale Chancen und soziale Sicherheit bedeutsam, weil darüber die Verwirklichungschancen für das Individuum gefördert werden (ebd., Sen, 2007). Berse nutzt diesen

¹⁹ Stolz bezieht sich hier auf Untersuchungen der DJI-Forschungen zur Ganztagschulentwicklung im lokalen Raum (Stolz 2011).

Gerechtigkeitsansatz nun vor allem für die Stärkung des verwendeten mehrdimensionalen Bildungsbegriffes, wonach Bildung nicht allein institutionelle Angelegenheit von Schule ist, sondern es ist angesichts der gerechtigkeitstheoretischen Zielstellungen eines zur freien Lebensführung befähigten Menschen von einem Ergänzungsspiel institutioneller Bildung und anderen Lernumwelten auch non-formaler und informeller Art auszugehen. Hier wird nun Bildungslandschaften ein solch integratives Potenzial zugesprochen, erweiterte Zugänge zu Bildungsprozessen im Sinne von realen gesellschaftlichen Verwirklichungschancen zu schaffen (Berse, 2009).

Bei diesen Potentialzuschreibungen verbleibt die Diskussion jedoch. Wie Bildungslandschaften gerechtigkeitfördernd wirken sollen, bleibt offen. Weiterführend für eine gerechtkeitsbezogene Beschreibung der Leistungen von Bildungslandschaften ist es nun erforderlich, neben einer Weiterentwicklung theoretischer Modellierungen auch zu gerechtigkeitstheoretisch fundierten Indikatoren zu gelangen, um die reale Verwirklichungsgerechtigkeit, die durch Regionalisierungsmaßnahmen gefördert (oder eben auch gefährdet) wird, empirisch zu überprüfen. Zwar geben die inzwischen zunehmend erstellten kommunalen Bildungsberichte in Teilen rein induktiv über Gerechtigkeitszustände erste datengestützte Auskünfte, von einer gerechtigkeitstheoretischen Flankierung dieser Berichte oder sogar gerechtigkeitstheoretisch gestützten Bewertungen der so generierten Informationen kann jedoch keine Rede sein.

3.5 Zusammenfassung

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Regionalisierung befindet sich sowohl hinsichtlich theoretischer Arbeiten als auch bezüglich der empirischen Grundlagen bislang noch in den Anfängen. Das begründet sich zum einen in dem noch jungen Forschungsgegenstand selbst und zum anderen in seiner erheblichen Diversität, die die Forschungspraxis vor besondere Herausforderungen stellt (und vereinzelt sogar pessimistische Aussagen der Unmöglichkeit einer Aufarbeitung hervorruft, vgl. Knauer, 2007). So wird vor allem die sehr offen angelegte Governance-Perspektive zur Annäherung an Regionalisierung im Bildungsbereich als Forschungsansatz gewählt, dabei aber nach Fragestellung variierend unterschiedliche Theorieansätze eingebunden.

Netzwerken kommt in Regionalisierungsprojekten eine erhebliche Rolle zu. Die Forschung beobachtet hier jedoch vor allem weniger pädagogische Erträge dieser Netzwurkbildung als vielmehr die Bemühungen der Schaffung eines Netzwerkes. Hier konnte die bereits stärker theoretisch und empirisch gestützte Forschung zu interschulischen Netzwerken herangezogen werden, um zu

verdeutlichen, welches pädagogische Potential vor allem in Hinblick auf Professionalisierung Netzwerke bereitstellen können.

Innerhalb der Netzwerkbildung in Regionalisierungsprojekten kommt es häufig zur Herausbildung zentraler Strukturen, die besonders an der Netzwerkbildung koordinierend und in Teilen auch inhaltlich unterstützend mitwirken. Prominent sind hier inzwischen die Regionalen Bildungsbüros anzuführen, zu deren Rolle als wichtiger Koordinator und Netzwerkmanager inzwischen auch erste umfassende empirische Erkenntnisse vorliegen.

Schließlich wurde nach der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Regionalisierung und Gerechtigkeit geschaut. Hier liegen bislang nur erste Versuche der theoretischen Modellierung sowie konzeptionell-kritische Diskussionsansätze vor. Insgesamt fehlt es diesbezüglich an einer Klärung eines auf Regionalisierung bezogenen Gerechtigkeitsbegriffes und theoretisch hergeleiteten Indikatoren, um zukünftig auch empirisch gerechtigkeitsbezogene Leistungen von Regionalisierung aufspüren zu können.

4. Regionalisierung und Gerechtigkeit? Ein Deutungsversuch zu Chancen und Risiken

Die bisherigen Ausführungen haben eine Diskrepanz der programmatischen Potentialzuschreibungen von gerechtigkeitsfördernden Leistungen einerseits und den Mangel an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu eben solchen Leistungen andererseits aufgezeigt. Nachfolgend soll unter Rückgriff auf (1) drei Gerechtigkeitstheorien und (2) jüngeren Arbeiten einer gerechtigkeitsorientierten Bildungsberichterstattung²⁰ sowie (3) empirischen Hinweisen aus Netzwerk- und bisheriger Regionalisierungsforschung analytisch dem Förderungs- und Gefahrenpotential von Regionalisierung nachgegangen werden.

Die vorgenommene Auswahl dreier Gerechtigkeitstheorien begründet sich in ihrer derzeit nahezu paradigmatisch²¹ anmutenden Behandlung im interdisziplinären Gerechtigkeitsdiskurs, wo diese drei Ansätze aktuell gehäuft Aufmerksamkeit erfahren (Wigger, 2011). Zudem sind sie auch in eben jenen neueren Arbeiten zu einer gerechtigkeitsorientierten Analyse von Schulsystemen der Bildungsforschung integriert, die für das anvisierte Vorgehen bedeutsam sind (Berkemeyer et al., 2012; Manitius & Berkemeyer, im Ersch.; Berkemeyer, Bos, Manitius, Hermstein & Khalatbari, 2013).

4.1 Theoretische Zugänge zur Gerechtigkeit: Rawls, Sen, Honneth

Angesichts der Vielzahl der interdisziplinären Auseinandersetzungen mit seiner Arbeit kann der Ansatz der *Verteilungsgerechtigkeit* oder die *Gerechtigkeit als Fairness* von John Rawls (1971; 1979; 2001) als sicher aktuell einflussreichste Gerechtigkeitstheorie bezeichnet werden.

Ausgehend von vertragstheoretischen Erwägungen fokussiert Rawls Ansatz das Verhältnis von individuellen Freiheitsrechten und dem Staat, der diese Rechte zu gewähren hat. Rawls stellt zwei universelle Gerechtigkeitsregeln auf:

“a) Each person has an equal claim to a fully adequate scheme of basic rights and liberties, which scheme is compatible with the same scheme for all; and in this scheme the equal political liberties, and only those liberties, are to be guaranteed their fair value.

²⁰ Sowohl auf die herangezogenen Gerechtigkeitstheorien als auch auf die gerechtigkeits- und schultheoretischen Grundlagen der im Weiteren berücksichtigten Arbeiten wird hier in aller gebotenen Kürze eingegangen. Zu umfassenderen Ausführungen vgl. Manitius & Berkemeyer (im Ersch.) und Berkemeyer, Bos & Manitius (2012).

²¹ „Paradigmatisch“ im Sinne einer wissenschaftlichen Konzeption, die richtungsweisend ist (vgl. zum Paradigmabegriff Kauder, 2010).

b) Social and economic inequalities are to satisfy two conditions: first, they are to be attached to positions and offices open to all under conditions of fair equality of opportunity; and second, they are to be to the greatest benefit of the least advantaged members of society (the difference principle)” (Rawls, 2001, 42f.).

Während das erste Prinzip vor allem auf die (in Deutschland verfassungsrechtlich abgesicherten) subjektiven öffentlichen Grundrechte wie z.B. Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit oder den Gleichheitssatz abhebt, stellt das zweite Prinzip (Differenzprinzip) eine explizite Verteilungsregel auf, wonach Ungleichheit nur dann gerechtfertigt ist, wenn sie den am wenigsten Begünstigten einer Gesellschaft dienlich ist. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Rawls als liberaler Gerechtigkeitstheoretiker keine grundsätzlichen Probleme mit Ungleichheit hat, es ihm somit nicht um die Herstellung von Ergebnisgleichheit geht. Er fokussiert vielmehr die Bedingung der Ungleichheit, die dann erst die Frage nach gerecht oder ungerecht ermöglicht.

Rawls hebt mit diesen Prinzipien darauf ab, dass eine zentrale Funktion von Gesellschaft die Beförderung von Gerechtigkeit ist, welche für Interessenharmonie und Bewältigung von Konflikten sorgt. Als zuständig für diese gerechtigkeitsschaffenden Bemühungen sieht Rawls Institutionen, wie z.B. das Recht.²² Über das erste Prinzip der freiheitlichen Grundrechte wird dabei Rawls zufolge recht schnell Einigkeit erzielt. Demgegenüber stellt das Differenzprinzip die gesellschaftlichen Institutionen vor erhebliche Herausforderungen, um ihm zu entsprechen.

Ohne weiter auf die durchaus komplexen Konstruktionsbedingungen der Rawlschen Theorie und ihrer Weiterentwicklung einzugehen, reicht hier bereits der Blick auf diese beiden Gerechtigkeitsprinzipien, um für das Schulsystem zu konstatieren, dass z.B. angesichts der vielfach nachgewiesenen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; Bos, Tarelli, Bremerich-Voss & Schwippert, 2012; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Stanat, Pandt, Böhme & Richter, 2012) aktuell gegen das Differenzprinzip verstoßen wird (Berkemeyer et al., 2012).

Rawls Aufstellung universeller Gerechtigkeitsregeln ist vielfach kritischen Diskussionen unterzogen worden. Besonders die Vernachlässigung der tatsächlichen realen Verhältnisse ist dabei ein zentraler Vorwurf (Sen, 2010). So stellt der Abstand zwischen der Akzeptanz der Konzeption institutioneller Regeln und tatsächlichen menschlichen Verhaltensmustern eine Schwierigkeit dar (ebd.). Aus dieser Kritik heraus betont Sen (2009; 2010) die Untersuchung der realen Gerechtigkeitszustände in dem Fokus seines *Befähigungsansatzes* oder *Gerechtigkeit als Teilhabe*.

²² Rawls schreibt dieser Aufgabe vorrangigen Charakter zu, wenn er von ihr als „die erste Tugend sozialer Institutionen“ spricht (Rawls 2004, 89).

Ausgehend von einem Bündel an Fähigkeiten, dass Menschen für eine erfolgreiche Lebensgestaltung benötigen, betrachtet Sen vor allem die gesellschaftlich bereitgestellten Verwirklichungschancen für diesen Fähigkeitserwerb. Zudem ist der Fähigkeitserwerb nicht allein vom Ergebnis her zu bewerten, sondern auch anhand der ihn bedingenden Prozesse und Rahmenbedingungen (z.B. soziale und persönliche Merkmale), innerhalb derer Fähigkeiten erworben werden. Sen hat also weniger Interesse an einer philosophischen Erarbeitung universeller Gerechtigkeitsprinzipien als an einer vergleichenden Gerechtigkeitsanalyse, die sich den „comprehensive outcomes“ der Gesellschaft zuwendet, womit Produkte *und* die sie erbringenden Prozesse gleichermaßen gemeint sind. Komparativ angelegte Analysen haben den Vorteil, dass sie Gerechtigkeitsausprägungen in Relation stellen und über ein „Mehr“ bzw. „Weniger“ an Gerechtigkeit Auskunft geben können. Hierfür ist es jedoch Sen zufolge notwendig, möglichst viele Informationen einzubeziehen (Sen, 2010), auch wenn dies sowohl Gerechtigkeitsbeurteilungen als auch -entscheidungen komplizierter werden lässt. Dies stellt auch eine Mahnung dar, Gerechtigkeitsdebatten nicht einseitig bezogen auf eine alleinige Größe (z.B. Kompetenzerwerb) zu führen und schulischen Output unter Berücksichtigung relevanter Prozessmerkmale hinsichtlich seiner Entstehung zu beurteilen (Berkemeyer et al., 2013). Somit werden bezogen auf den schulischen Bereich z.B. auch Prozesse des non-formalen und informellen Lernens betont.

Der dritte hier berücksichtigte Ansatz ist die *Anerkennungsgerechtigkeit* von Axel Honneth (2011), der sich vor allem der Qualität der Ausgestaltung von Beziehungen zuwendet. Ihm zufolge sind die Gesellschaft konstituierenden Sphären institutionalisierte Werte (Honneth spricht bei diesen Sphären auch von Handlungssystemen einer Gesellschaft, welche für die gesellschaftliche Reproduktion unverzichtbar sind, z.B. Recht, Kultur, Liebe). Diese Werte informieren die Teilnehmer der Gesellschaft darüber, welche sozialen Verpflichtungen mit den jeweiligen Rollen in einem Handlungssystem einhergehen. Die Sphären sind also die institutionelle Umsetzung von Werten, sie sind somit nicht normfrei. Diese immanenten Werte stellen Anspruch auf Verwirklichung – die Subjekte akzeptieren diese Werte und verwirklichen diese in ihren Handlungen, wobei Honneths Prämisse ist, dass die individuelle Freiheit der übergeordnete, konkurrenzlose Leitwert ist.

Gerechtigkeitskonzeptionen sind mit Vorstellungen vom Guten behaftet. Sie lassen sich nur sinnvoll entwickeln, wenn man diese Abhängigkeit von einer Vorstellung des Guten akzeptiert – demnach ist gerecht, was in einer Sphäre oder einem Handlungssystem zur Realisierung des Guten geeignet ist:

„Als ‚gerecht‘ hat zu gelten, was innerhalb der Gesellschaft an Institutionen und Praktiken dazu angetan ist, die jeweils als allgemein akzeptierten Werte zu verwirklichen“ (Honneth 2011, 30).

Ausgehend von einer Kritik an klassischen Freiheitskonzeptionen (z.B. Hobbes) und mithilfe einer Reaktivierung der Hegelschen „Phänomenologie des Geistes“ fokussiert Honneth die sogenannte soziale Freiheit, die zur Selbstbestimmung des Individuums verhilft, indem man die eigene Identität gespiegelt im Anderen wiederfindet. Soziale Freiheit ist dadurch gekennzeichnet, dass Akteure ihre eigenen Absichten, Bedürfnisse und Wünsche komplementär zu denen anderer sehen und diese entsprechend komplementär, z.B. durch Kooperation, realisiert werden können (ebd.). Hiermit werden reziproke Verhaltenserwartungen angesprochen, die in Gestalt von sozialen Rollen institutionalisiert sind (z.B. Schülerrolle und Lehrerrolle) und über die Erfüllung dieser Rollen ausgelebt werden. Dies kommt dem Charakter einer Handlungsverpflichtung nahe, weil es von den Mitgliedern im Handlungssystem als Bedingung für die Erfüllung des Freiheitsversprechens selbstverständlich akzeptiert und gelebt wird, allerdings nur, wenn diese Verpflichtungen als zwangfrei erfahren werden:

„Allerdings bilden diese Handlungssysteme nur dann Sphären einer sozialen Freiheit, wenn die sie konstituierenden Rollenverpflichtungen von den Subjekten auch tatsächlich als reflexiv zustimmungsfähig aufgefasst werden können; würden derartige Verpflichtungen nämlich nur als sozial auferlegt oder gar erzwungen erfahren werden, dann könnten jene Subjekte in der wechselseitigen Ergänzung ihrer Handlungen nicht eine >>objektive<<, von außen gewollte und erstrebte Verwirklichung ihrer Freiheit erkennen“ (Honneth, 2011, 226, Hervorhebung im Original).

Der moralische Aspekt, der hiermit einhergeht, ist also nicht auf die intrinsisch eingeräumte Möglichkeit der Verwirklichung des Anderen bezogen, sondern auf die reziproken Praktiken, die schließlich das Handlungssystem konstituieren (Honneth, 2012). Es ist also von der Notwendigkeit eines Gefüges institutioneller Praktiken auszugehen, um Vorgänge der reziproken Selbstbestimmung zu realisieren. Solche sozialen Praktiken und Institutionen werden dahingehend betrachtet und geprüft, inwiefern sie zur Verwirklichung, Sicherung und Verkörperung dieser Werte einen Beitrag erbringen (Honneth, 2011).²³

Da vor allem erfolgreiche Kämpfe um Anerkennung zur Realisierung sozialer Freiheit beigetragen haben (Honneth argumentiert hier historisch, z.B. über die Durchsetzung des Frauenwahlrechts), wird Anerkennung als elementares subjektives Bedürfnis und als Modus sozialer Interaktion in Honneths Ansatz nun besonders bedeutsam. Hier sind vor allem drei Anerkennungsformen geeignet, zur Realisierung sozialer Freiheit beizutragen: das *Wir persönlicher Beziehungen* (Liebe, Bedürfnisgerechtigkeit), das *Wir des marktwirtschaftlichen Handelns* (Markt, Leistungsgerechtigkeit) und das *Wir demokratischer Willensbildung* (Öffentlichkeit, Rechtsstaat, soziale Wertschätzung) (Honneth,

²³ Honneth schlägt hierfür die Methode der kritischen normativen Rekonstruktion vor, auf die hier nicht weiter eingegangen wird (Honneth, 2011, für eine erste Diskussion zum Potential der normativen Rekonstruktion des Schulsystems vgl. Berkemeyer & Manitus, 2013).

2011). Ein gerechtes Schulsystem ist nun dadurch gekennzeichnet, dass es diese Anerkennungsformen institutionalisiert und als verbindliche Orientierungsnormen für pädagogisches Handeln in den sozialen Interaktionen lebt (Stojanov, 2013).

Tab. 1: Zusammenschau zentraler inhaltlicher Aspekte der Gerechtigkeitstheorien

Theorie	Annahme	Gerechtigkeitsprinzip	Hinweise für den Gerechtigkeitsdiskurs
Verteilungsgerechtigkeit (Rawls 1971, 2001)	Kontraktualismus als Grundlage für Gerechtigkeit. Gerechtigkeitsbefördernd ist die konsequente Anwendung allgemeingültiger Regeln, welche substanziellen Gerechtigkeitsgrundsätzen folgen	Gewährleistung der richtigen institutionell geregelten Verteilung von Gütern und Zuweisung von Rechten und Pflichten	Idee der absoluten Gerechtigkeitsprinzipien, Verweis auf Notwendigkeit von Gerechtigkeitsdiskurs und Gerechtigkeitsmaßstab
Teilhabe-gerechtigkeit (Sen 2010)	Der Grad an bereitgestellten objektiven Verwirklichungschancen ist Grundlage von Gerechtigkeit. Gerechtigkeitsbefördernd ist die Bereitstellung möglichst vieler Verwirklichungschancen	Wahrung von Teilhabe am Fähigkeitserwerb	Idee der Regionalisierungsvergleiche unter Einbeziehung umfassender Informationen, Verweis auf komparative Analysen
Anerkennungsgerechtigkeit (Honneth 2011)	Elementares Bedürfnis nach Anerkennung macht intersubjektivität zur Grundlage von Gerechtigkeit. Gerechtigkeitsbefördernd sind die Institutionen und Praktiken, die freiheitsgenerierende Anerkennungsverhältnisse ermöglichen	Sicherung von Anerkennungssphären	Idee der kritischen Rekonstruktion, Verweis auf tiefere Fallstudien und Institutionenanalyse

Für den schulischen Bereich wird in dieser Gerechtigkeitsperspektive so vor allem die Ausgestaltung und Qualität von Beziehungen relevant. Intersubjektivität, Bedürfnisse und Zielkomplementarität aller an Schule beteiligten Personen rücken z.B. stärker die Fragen von Diskriminierung (z.B. Mobbing), Wohlbefinden und auch Schülerleistung als Ergebnis einer Wechselbeziehung von Schüler und Lehrer in den Mittelpunkt von Gerechtigkeitsanalysen (Berkemeyer et al., 2012).

Die zentralen Eckpunkte der hier stark verkürzten Darstellung dreier Gerechtigkeitskonzeptionen sind in Tabelle 1 aufgeführt. Darin nicht aufgenommen ist das zentrale Ziel aller drei Ansätze von Gerechtigkeit: die freie Teilhabe an der Gesellschaft, welche „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“ (Berkemeyer et al., 2012, 19).

Mit John Rawls wird besonders deutlich, dass ein Instrument zur Messung von Chancengerechtigkeit einen Maßstab benötigt, mithilfe dessen entschieden werden kann, was als gerecht oder ungerecht zu gelten hat. Hierfür bieten die Gerechtigkeitstheorien Orientierung, um Ausprägungen von Gerechtigkeit in der Theorie gespiegelt einzuordnen. Sens Position verdeutlicht die Notwendigkeit, möglichst umfassend Informationen in Gerechtigkeitsanalysen mit einzubeziehen und vergleichend zu arbeiten. Honneths Ansatz schließlich impliziert für die Gerechtigkeitsuntersuchung, dass diese sich stärker fallbezogen der Untersuchung einzelner Institutionen, Praktiken und Routinen der sozialen Praxis zuwenden muss, um deren Ertrag für die Sicherung der Teilhabe an Anerkennungssphären zu überprüfen. Dabei hat diese Analyse entlang des Gerechtigkeitsmaßstabes kritisch zu sein, um der Gefahr vorzubeugen, bestehende Instanzen nur zu bekräftigen.

4.2 Gerechtigkeit und Schulsysteme: der theoretische Ansatz des Chancenspiegels

Die drei skizzierten Ansätze werden in der gerechtigkeitstheoretisch und schultheoretisch gerahmten Bildungsberichterstattung im Projekt *Chancenspiegel* aufgegriffen (Berkemeyer et al., 2012; Berkemeyer et al., 2013). Mit diesem Instrument wird versucht, theoretisch hergeleitete Auskunft über die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme Deutschlands im Ländervergleich zu geben. Die Kategorie der Gerechtigkeit wird als notwendige normative Grundlage zur Bewertung vorgefundener Disparitäten im Schulsystem neu eingeführt: Die dominierende Leitkategorie „Qualität“ im Zuge der vorherrschenden Diskurse im Kontext der Schulleistungsmessungen der vergangenen Dekade ist in einer ethischen Perspektive (die originär eine

erziehungswissenschaftliche darstellt, vgl. Schleiermacher, 2000) ein zu einseitiges Konstrukt für die Beurteilung vorgefundener Disparitäten (Manitius & Berkemeyer, im Ersch.). Vielmehr ist an die ethische Verantwortung institutioneller Bildung zu erinnern (Jonas, 1979). Hierfür bieten Gerechtigkeitstheorien entsprechendes normatives Gehalt und betonen stärker einen gesellschaftlichen Verantwortungsrahmen, in dem Bildungsgeschehen und Bildungsinstitutionen verortet werden können (Manitius & Berkemeyer, im Ersch.). Damit wird explizit keine Gegenposition zur empirischen Bildungsforschung, die vor allem auf Ungleichheitsanalysen ausgerichtet ist, eingenommen, sondern das Instrument Chancenspiegel versteht sich als integrativer Ansatz, der Ungleichheitsanalysen nutzt und selbst vornimmt, um die Ergebnisse gerechtigkeitsbezogen einzuordnen (ebd.; Berkemeyer et al., 2012).

Die Autoren des Chancenspiegels führen die theoretischen Überlegungen der drei vorgestellten Ansätze in einer Definition zur Chancengerechtigkeit von Schulsystem zusammen:

„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, d. Autorin] eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen“ (Berkemeyer et al. 2012, 16).

Diese Definition wird im Sinne Rawls als eine *Mindestanforderung* an Bildungsinstitutionen verstanden (ebd.). Die Autoren verweisen zudem auf die empirische Relevanz dieser Minimaldefinition, derzufolge z.B. der nach wie vor bestehende Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg eine solche Mindestanforderung an Bildungsinstitutionen aufrecht erhält (ungeachtet der zahlreichen kompensatorischen Bemühungen im System, diesen Nachteilen von Kindern zu begegnen).

Der im Chancenspiegel vorgenommene Vorschlag einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie kombiniert die aus der Schuleffektivitätsforschung übernommenen heuristischen Beobachtungsdimensionen des Schulsystems Input, Prozess und Output sowie die strukturfunktionalistischen und handlungstheoretischen Überlegungen Fends zu den Funktionen von Schule mit den ausgeführten Gerechtigkeitsansätzen. Fends Arbeiten zu einer Theorie der Schule (Fend 1980; 2006; 2008) haben den Vorteil, dass sie strukturfunktionalistisch die gesellschaftlichen Funktionen von Schule berücksichtigen (Qualifikation, Allokation, Integration und Enkulturation) und Schulsysteme handlungstheoretisch als agierenden institutionellen Akteur begreifen. Vorgefundene Gerechtigkeitsausprägungen werden demnach auch als Resultat eines handelnden Schulsystems verstanden (Manitius & Berkemeyer, im Ersch.).

In der vorgenommenen Zusammenführung ergeben sich insgesamt vier zentrale Gerechtigkeitsdimensionen, mithilfe derer die Gerechtigkeit von Schulsystemen untersucht wird: *Integrationskraft*, *Durchlässigkeit*, *Kompetenzförderung* und *Zertifikatsvergabe* (Berkemeyer et al., 2012):

Die *Integrationskraft* von Schulsystemen wird vorrangig der Inputdimension des Schulsystems zugeordnet, da es hier zunächst um die rein systemische Integration von Kindern und Jugendlichen in das Schulsystem geht (Regelbeschulung). Ferner wird hier die soziale Integration angesprochen in dem Sinne, dass Kindern über die Teilhabe an besonderen Lernsettings zusätzliche Gelegenheiten der sozialen Begegnung mit anderen und Teilhabe an kollektiven Lernprozessen gegeben werden (z.B. Ganztage).

Mit der Dimension *Durchlässigkeit* wird auf die Allokationsfunktion von Schulsystemen Bezug genommen. Die in ihnen stattfindenden Selektionsprozesse sind daraufhin zu beleuchten, inwiefern sie unabhängig von z.B. sozioökonomischen Nachteilen erfolgen und „systeminterne Angebotsinformationen nicht zu Verzerrungen innerer Zuweisungsprozesse führen, also die Beschaffenheit des Systems selbst zu ungerechten Schülerströmen führt“ (Berkemeyer et al., 2013, 22). Hier werden vor allem die Prozessdimension von Schulsystemen betont und Bewegungsdynamiken innerhalb der schulischen Leistungshierarchie betrachtet (z.B. Auf- und Abstiege zwischen Schulformen).

Schließlich berücksichtigt der Chancenspiegel mit der *Kompetenzförderung* und der *Zertifikatsvergabe* in zweierlei Hinsicht die Outputdimension von Schulsystemen. Mittels der stark objektivierten Messung von Schülerkompetenzen in den Schulleistungsuntersuchungen kann z.B. danach geschaut werden, inwiefern eine Förderung aller Schüler unabhängig von ihren sozialen und natürlichen Merkmalen erfolgt und wie sich z.B. leistungsbezogen das Ausmaß an Spreizungen darstellt. Mit Blick auf die Zertifikate wird ein vergleichsweise weniger objektives Merkmal des Outputs von Schulsystemen herangezogen, da es von unterschiedlichen Systembedingungen abhängt. Angesichts der Bedeutsamkeit von Zertifikaten, die ihnen rein formal für Anschlüsse an schulische Bildung zukommt, wird die Vergabe höherwertiger Zertifikate als gerechtigkeitsrelevant eingestuft (ebd.). Zusammenfassend gibt Tabelle 2 Auskunft über die Gerechtigkeitsdimensionen, die mit ihnen verbundenen Gerechtigkeitsannahmen und Beispielindikatoren.

Tab. 2: Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatoren des Chancenspiegels (Manitius & Berkemeyer, im Ersch.)

Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
Wie gut gelingt es den Schulsystemen, Kinder und Jugendliche zu integrieren?	Wie durchlässig sind die Schulsysteme?	Wie gut gelingt es den Schulsystemen, alle Lernenden zu fördern und Kompetenzen auszuschöpfen?	Wie gerecht ist die Zertifikatsvergabe der Schulsysteme?
<p><u>Gerechtigkeitsannahme:</u></p> <p>„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.“</p>	<p><u>Gerechtigkeitsannahme:</u></p> <p>„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 ungerechten Schülerströmen führt.“</p>	<p><u>Gerechtigkeitsannahme:</u></p> <p>„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.“</p>	<p><u>Gerechtigkeitsannahme:</u></p> <p>„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.“</p>
<p><u>Beispielindikatoren:</u></p> <p>Diagnose von Förderbedarf</p> <p>Inklusionsanteile</p> <p>Exklusionsquote</p> <p>Ganztagsnutzung</p>	<p><u>Beispielindikatoren:</u></p> <p>Relative Chancen auf Gymnasialbesuch</p> <p>Wechsel zwischen Schulformen</p> <p>Klassenwiederholungen</p>	<p><u>Beispielindikatoren:</u></p> <p>Lesekompetenz der Leistungsstärksten u. der Leistungsschwächsten</p> <p>Migrationshintergrund und Bildungserfolg</p> <p>Soziale Herkunft und Bildungserfolg</p> <p>Ganztagschule und Bildungserfolg</p>	<p><u>Beispielindikatoren:</u></p> <p>Absolventen mit Hochschulreife</p> <p>Abgänger ohne Schulabschluss</p> <p>Zusammenführung Kompetenzerwerb und Hochschulreife</p>

Dieser im Chancenspiegel vorgenommene Vorschlag einer gerechtigkeits-theoretisch und schultheoretisch gestützten Analyse von Schulsystemen stellt zunächst vor allem eine erste Heuristik der Zusammenführung von Gerechtigkeits-theorie und Schultheorie und weniger ein umfassendes Theoriegerüst dar.²⁴ Die Autoren nehmen diesbezüglich auch kritische Anmerkungen zur Reichweite und zu Grenzen des Instruments vor (Berkemeyer et al., 2012; 2013) und benennen relevante Bereiche zu seiner Weiterentwicklung (Manitius & Berkemeyer, im Ersch.).

4.3 Unterstützungsleistungen von Regionalisierung in der Gerechtigkeitsperspektive

Indem Regionalisierung hier bezüglich gerechtigkeitsbezogener Leistungen im Kontext von Schule betrachtet werden soll, wird etwas in den Blick genommen, was im theoretischen Ansatz des Chancenspiegels nicht mit modelliert wird, nämlich die Frage danach, inwiefern Inputleistungen und Kompensationsbemühungen der verantwortlichen Steuerungsakteure zur Förderung von Gerechtigkeit oder zu neuen Ungerechtigkeiten bzw. Verschärfung bestehender führen.²⁵ Regionalisierung stellt also eine dem System Inputgebende Strategie dar, von der allerdings bislang nicht empirisch abgesichert bekannt ist, was ihre gerechtigkeitsrelevanten Leistungen sind.

Vor diesem Hintergrund werden die Leistungen von Regionalisierung zunächst in einem positiven Verständnis als die primären Akteure des Schulsystems (Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern etc.) *unterstützende* Leistungen aufgefasst, indem über die Regionalisierungsstrategie mittels neuer Koordinierungsstrukturen und Netzwerkarbeit bildungsbezogene Angebote zur Förderung von Schulentwicklungsarbeit erzeugt werden. Ein solches Verständnis ist konsistent mit Vorstellungen von Unterstützungssystemen, die mittels Interdependenzgestaltungen den Output des zu Unterstützenden (hier im Fokus vor allem Schule) verbessern sollen, unabhängig davon, ob diese Leistung vom Empfänger auch als tatsächlich unterstützend wahrgenommen wird (Berkemeyer, 2011). Vielmehr geht es zunächst um eine Unterstützungsleistung, die sich auf die *Bereitstellung* eines Angebotes beschränkt. Bezogen auf andere Formen von Unterstützungssystemen wie Konkurrenz oder Kontrolle zeichnet

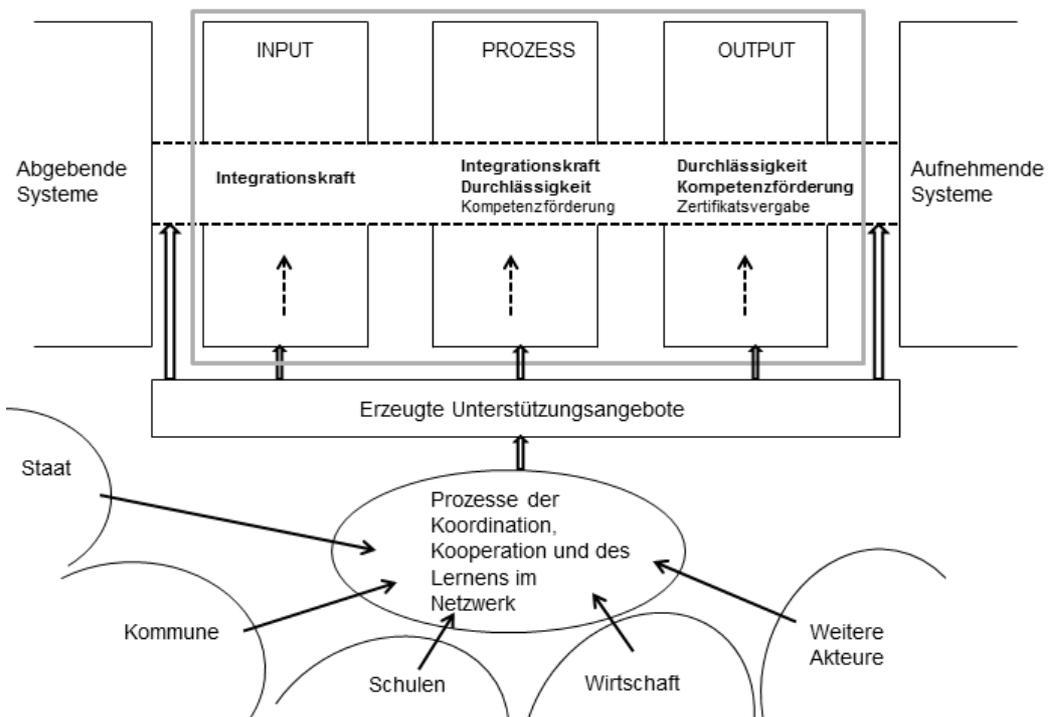
²⁴ Zu den empirisch vorgefundenen *Gerechtigkeitszuständen* vgl. die entsprechenden Publikationen (Berkemeyer et al., 2013; Berkemeyer et al., 2012).

²⁵ Gleichwohl greift der Chancenspiegel in einem Themenschwerpunkt jeweils die Förderaktivitäten der Länder zu einem pädagogisch relevanten Handlungsfeld auf, allerdings verbleibt es vorrangig bei einer empirischen Exploration des Gegenstands.

sich die Regionalisierungsstrategie dabei vor allem als *kooperationsbasierte* Form der Leistungserbringung aus (ebd.; Berkemeyer & Lehmpfuhl, 2009).

In einer gerechtigkeitstheoretischen Erweiterung dieses Verständnisses wird Regionalisierung als *institutionelle* Strategie für das Erzeugen von Unterstützungsangeboten im Schulsystem aufgefasst, über die Rawls zufolge also ethisch reflektiert zu handeln ist und mit welcher den universellen Freiheitspostulaten gefolgt werden muss. Berücksichtigt man die vorangestellten gerechtigkeitstheoretischen Ausführungen, stellt die im Chancenspiegel formulierte Minimaldefinition für ein chancengerechtes Schulsystem auch für die Regionalisierungsstrategie die gerechtigkeitsbezogene Orientierung dar, gegen die in Prozessen der Regionalisierung und der mittels Regionalisierung erzeugte Output nicht verstoßen werden darf.

Abb. 3: Gerechtigkeitsbezogene Unterstützung des Schulsystems durch Regionalisierungsnetzwerke



Es werden folglich zwei Bereiche für die Gerechtigkeitsanalyse relevant: die Regionalisierungsprozesse selbst, wo zu fragen ist, inwiefern z.B. Netzwerkprozesse gerecht verlaufen, es nicht zu unfairen Benachteiligungen der Netzwerkakteure in der Teilhabe am Netzwerk selbst kommt und inwiefern die Netzwerkbeziehungen in anerkennungstheoretischer Perspektive als gerechtigkeitsfördernd ausgestaltet werden, also das Handeln in Regionalisierungsprojekten auf die institutionellen freiheitsversprechenden Werte Bezug nimmt. Der zweite Bereich einer so angelegten

Gerechtigkeitsanalyse fokussiert demgegenüber die Frage danach, ob die in Regionalisierungsprozessen erzeugten Unterstützungsangebote einen Beitrag zur Förderung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen leisten, inwiefern sie also auf die Förderung der Integrationskraft, der Durchlässigkeit, der Zertifikatsvergabe und Kompetenzausschöpfung des Schulsystems abstellen.

Mithilfe dieser Analyseaspekte lässt sich Regionalisierung nun wie folgt abbilden (vgl. Abb. 3): Lediglich in analytischer Absicht werden die zentralen Regionalisierungsakteure hier außerhalb des Schulsystems abgebildet. Tatsächlich jedoch müssen die Akteure des Schulsystems als dem Regionalisierungsnetzwerk zugehörig betrachtet werden, die sich im lokalen Raum in Aushandlungsnetzwerke begeben, um kooperativ an der Gestaltung von bildungsbezogenen Unterstützungsangeboten zu arbeiten. Diese Zusammenkunft kann als konstitutiv für eine sektorale Politikverflechtung im Sinne Bönkers betrachtet werden (2008), da mit der Beteiligung unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure in regionalen Netzwerken Interdependenz hergestellt wird, über deren Ausgestaltung nun Prozesse eines *policy learnings*, der wechselseitigen Anpassung und der positiven Koordination²⁶ angeregt werden. Die so erzeugten Unterstützungsleistungen werden dem Schulsystem und an seinen Übergangsstellen als Angebot bereitgestellt, wobei sich diese Angebote dabei auf unterschiedliche vom Schulsystem zu erbringende gerechtigkeitsbezogene Leistungen beziehen, differenziert nach den vier Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit, Zertifikatsvergabe und Kompetenzförderung. Abgebende Systeme können dabei sowohl die bildungsbiografisch bedeutsamen Einrichtungen vor Schuleintritt wie Kindertagesstätten als auch andere Schulformen sein, die im Sinne einer horizontalen Durchlässigkeit durch Schulformwechsel (Auf- und Abstiege von Schülern) auch als abgebende Institutionen verstanden werden. Entsprechend stellen andere Schulformen auch aufnehmende Systeme neben den klassischen Anschlussystemen wie Berufsbildung und Hochschule dar.

Die in Regionalisierungsnetzwerken geschaffenen Unterstützungsleistungen können nun vom zu unterstützenden Akteur (hier Schule) angenommen und genutzt werden. Dies hängt jedoch von der Passung des Angebots auf den tatsächlichen Bedarf sowie von den Rahmenbedingungen eines erfolgreichen Transfers (Jäger, 2004) ab. Anzunehmen ist jedoch eine geringere erforderliche Rekontextualisierungsarbeit der aufnehmenden Akteure aufgrund ihrer Mitwirkung an der Problemlöseerarbeitung im Netzwerk (Otto et al., 2012). Im Unterschied zum Ansatz des Chancenspiegels wird die Zuordnung der Gerechtigkeitsdimensionen zu den Input- Prozess- und Outputleistungen des Schulsystems danach vorgenommen, wo eine Unterstützungsleistung durch Regionalisierung besonders relevant wird.

²⁶ Positive Koordination meint ein idealtypisches Zusammenkommen unterschiedlicher Akteure zur Problembearbeitung mit dem Ziel, eine den Gesamtnutzen aller Akteure maximierende Entscheidungsfindung (Bönker, 2008; Scharpf, 1972).

4.3.1 Unterstützung der Integrationskraft des Schulsystems

Bezogen auf unterstützende Leistungen zur Förderung der Integrationskraft wird im Sinne der gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen im Chancenspiegel virulent, was Regionalisierung zur Beförderung der Inklusion aller Kinder in das Regelschulsystem leistet. Damit sind Leistungen angesprochen, die zur Umsetzung der bildungspolitisch derzeit hochaktuellen Agenda der inklusiven Beschulung im Sinne der von Deutschland ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) beitragen. Aktuell sind hier in Deutschland unterschiedliche Ausbaustände und Konzeptvorschläge zu ihrer Umsetzung auszumachen. Im Zuge dieser Anstrengungen gilt es als eine der zentralen Herausforderungen, eine adäquate räumlich-sächliche Infrastruktur als Voraussetzung für eine gelingende inklusive pädagogische Praxis zu schaffen (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011) sowie entsprechende personelle Ressourcen bereitzustellen und methodisch-didaktische Konzeptualisierungen für ein gemeinsames Lernen zu entwickeln (Berkemeyer et al., 2012). Damit werden bezogen auf die klassischen Zuständigkeitsregelungen der inneren und äußeren Schulangelegenheiten die beiden Akteure Staat und Kommune gleichermaßen angesprochen. Regionalisierungsnetzwerken kann hier das Potential zugewiesen werden, Staat und Kommune sowie weitere relevante Akteure (Eltern, Schüler, Sonderpädagogen, Fortbildner, usw.) zusammenzubringen und einerseits die tatsächlichen kommunal-spezifischen Bedarfe für eine inklusive Beschulung zu eruieren und andererseits entsprechende Unterstützungsstrategien für ihre Bearbeitung zu entwickeln. Bildungsbüros, wenn sie so wie in NRW auch als Ausdruck einer veränderten Verantwortungsgemeinschaft von Staat und Kommune konzipiert werden, scheinen hier strukturell besonders geeignet, die Netzwerkkoordination zu übernehmen, da in ihnen sowohl verwaltungsfachliche als auch pädagogische Mitarbeiter tätig sind und die räumliche Nähe auch zur unteren Schulaufsicht (nicht selten auch in Personalunion) gegeben ist (Manitius et al., 2013). Bislang liegt jedoch noch kein systematisches Wissen darüber vor, inwiefern tatsächlich auf Inklusion ausgerichtete Regionalisierungsnetzwerke unter Einbeziehung *aller* betroffenen Akteure an der Umsetzung der UN-Konvention arbeiten. Auch bleibt unklar, inwiefern die professionellen Kompetenzen sowohl hinsichtlich Entwicklung notwendiger pädagogischer Konzepte als auch bezüglich der Bewältigung des Gesamtumfanges des Programms der inklusiven Beschulung von zentralen kommunalen Akteuren im Bildungsbereich bearbeitet werden können. Vielmehr deutet sich auf der Grundlage einer Falluntersuchung an, dass zumindest seitens der Bildungsbüros diesbezüglich ein Kompetenzdefizit vorliegen könnte (Todeskino, 2012). Demnach wird von diesem Akteur die eigene Überforderung des Umgangs mit einer zentral gesetzten politischen Agenda signalisiert. Eine Ressourcengabe seitens des Staates nach dem Gießkannenprinzip (z.B. in der Bereitstellung gleicher personeller Ressourcenanteile je Kommune) könnte demzufolge eher als

Delegation der Verantwortung an den kommunalen Sektor und weniger als adäquate Unterstützungsleistung erlebt werden.

Schließlich könnte ein besonderes Potenzial gerechtigkeitsfördernder Leistungen von Regionalisierung darin liegen, einen regionalen Diskurs über den gesamtgesellschaftlichen Anspruch der Anerkennung und Würdigung eines Rechts auf inklusive Bildung anzuregen.²⁷ Konkret sind hier etwa netzwerkförmig organisierte Gesprächsforen und spezifische Beratungsangebote z.B. für Eltern oder Schüler denkbar, um vorhandene Widerstände oder Ressentiments abzubauen und eine inklusive Haltung aller Beteiligten zu befördern. Erste Praxisbeispiele zu einer kommunalen Inklusionsplanung berücksichtigen solche Teilhabeaspekte vor dem Hintergrund, dass gerade auf kommunaler Ebene Handlungsräume für Partizipationsprozesse geschaffen und genutzt werden können (Badstieber, 2012).

Bezogen auf die soziale Integration in Form der anerkennungstheoretisch bedeutsamen Ermöglichung kollektiver Lernprozesse und der sozialen Begegnung mit anderen fokussiert der Chancenspiegel insbesondere auf den schulischen Ganztags als eine solch potentielle Gelegenheitsstruktur. Das bildungspolitische Programm der Ganztagschulentwicklung *Zukunft Bildung und Betreuung* (BMBF, 2003) setzt von seiner Anlage her bereits auf die Kommune als wichtigen Verantwortungsträger und greift explizit den Netzwerkgedanken bezogen auf die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen auf. Ganztagsangebote sollen demnach in Kooperation mit freien Trägern, der Jugendhilfe, Vereinen und weiteren außerschulischen Trägern entwickelt und gestaltet werden. Zur Beförderung einer solchen Zusammenarbeit verschiedener Akteure können Regionalisierungsnetzwerke eine geeignete Strategie darstellen. Die Potenziale werden hierbei in Synergieeffekten durch eine integrierte lokale Fachplanung (z.B. Abstimmung logistischer Bedarfe oder eine kooperativ angelegte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, vgl. auch Rösner, 2007) und einem institutionelle Grenzen überwindenden Dialog zur Verbesserung schulischer Qualitätsentwicklung ausgemacht (Stolz, 2009). Ob entsprechende Regionalisierungsstrategien zu solchen Synergien gelangen, die über die reine Zusammenführung von Akteuren hinausgehen, ist empirisch noch weitgehend unbeantwortet. Bislang kann vor allem beobachtet werden, dass die Ganztagschulentwicklung als Reformprogramm selbst den Regionalisierungsgedanken begünstigt. Unklar bleibt, inwiefern die tatsächlichen Bemühungen über die Schaffung einer Infrastruktur hinausgehen und Qualitätsentwicklung von Schule gefördert wird. Ergebnisse aus den Arbeiten des DJI zur Untersuchung der Frage von Ganztagschulentwicklung in Bildungslandschaften (Stolz, 2010) deuten eher darauf hin, dass die

²⁷ Dies bezieht sich auf einen Inklusionsbegriff, der nach den gesellschaftlichen Leistungen zur Vermeidung jeglicher Diskriminierung und der Förderung der Entwicklung *aller* Menschen fragt (Reich, 2012).

institutionelle Vernetzung nicht zwangsläufig auch zu einer „veränderten Praxis in multiprofessionellen Teams“ (ebd., 127) führt, sondern z.B. an mangelnder Kenntnis über andere Professionen und ihren Handlungslogiken (Standards, Arbeitsbedingungen) scheitert.

In diesem Zusammenhang muss auch der aus denselben Forschungsarbeiten stammende Befund gesehen werden, wonach die entsprechenden Regionalisierungsbemühungen vor Ort sich vor allem auf die Institution Schule fokussieren und non-formale Bildungsanbieter eher in eine reine Zuliefererrolle für Schule gewiesen werden (ebd.). Dies kann als eine Vernachlässigung des Unterstützungspotentials von Regionalisierung gedeutet werden, da netzwerktheoretisch begründet von einem Wechselverhältnis der Netzwerkpartner ausgegangen wird, Schule sich also nach außen öffnet und aktiv in gemeinsame Lernvorgänge mit anderen Akteuren eintritt (Berkemeyer et al., 2008c). Inwiefern eine stärker übergeordnete Koordination von Vernetzung durch zentrale „Schnittstellen-Akteure“ wie etwa den Bildungsbüros hier eine Optimierung erreichen kann, bleibt offen. Empirisch hat sich bislang nur gezeigt, dass das Handlungsfeld Ganztagsangebote durchaus von Bildungsbüros bearbeitet wird, dies aber deutlich weniger häufig der Fall ist als z.B. hinsichtlich der klassischen Übergangsthemen (Manitius et al., 2013; Manitius & Berkemeyer, 2011).

4.3.2 Unterstützung der Durchlässigkeit des Schulsystems

Regionalisierungsaktivitäten zur Beförderung der Durchlässigkeit des Schulsystems finden vor allem bezüglich der Gestaltung eines gelingenden Übergangs zwischen den Bildungsinstitutionen wie z.B. Kita-Schule oder Schule-Berufsausbildung und Schule-Hochschule statt. Die Verbesserung des Übergangsmagements zwischen den aufnehmenden und abnehmenden Institutionen, die Arbeit an dem Ausbau von Vernetzungsstrukturen für den Dialog mit allen relevanten Akteuren an dieser Schnittstelle und die Anregung professioneller Kooperation sind Beispiele für entsprechende Leistungen von Regionalisierung. Dieses Handlungsfeld wird zuvorderst als Gegenstand der eigenen Arbeit von Bildungsbüros angeführt (Manitius et al. 2013) und auch als kommunales Thema für die Entwicklung von Netzwerken in Kooperationsverträgen zwischen Land und Kommune prominent verankert (für NRW, vgl. Manitius & Berkemeyer, 2011). Mit Netzwerken als zentrale Koordinationsform scheint die Regionalisierungsstrategie besonders geeignet zu sein, ein solch Bildungsinstitutionen übergreifendes Thema zu bearbeiten, zumal dieses Feld – besonders bezüglich des Übergangs zum berufsbildenden Sektor – vergleichsweise weniger die Gefahr einer Kollision der bildungsbezogenen

kommunalen Arbeit mit der Zuständigkeit des Landes für die inneren Schulangelegenheiten birgt.

Leistungen der Regionalisierungsaktivitäten, die sich auf die Durchlässigkeit des Schulsystems beziehen, können auch darin liegen, dass neben der Schaffung und Stärkung von Netzwerken ein institutionenübergreifendes Datenmonitoring geführt und entsprechende datengestützte Informationen über Bedarfslagen und Ressourcen an den relevanten Übergangsstellen koordiniert werden. Hierfür sind die mittlerweile häufig erstellten kommunalen Bildungsberichte ein Beispiel, welche für die Entwicklung von Maßnahmen für eine verbesserte Gestaltung des Übergangs die Grundlage bieten können. Faktisch ist allerdings bislang ein Forschungsdesiderat über die Rezeption kommunaler Bildungsberichte zu konstatieren, so dass über eine solche Nutzung nichts ausgesagt werden kann. Interessanterweise kann zudem beobachtet werden, dass sich eine Vielzahl der kommunalen Bildungsberichte in ihren Indikatorensets weitgehend an dem vorzufindenden Tableau der Landesbildungsberichte und der Nationalen Bildungsberichterstattung orientieren, hier also der programmatisch zugeschriebene Anspruch, lokal spezifische Bedarfslagen eruieren zu können und eine ebenso lokal spezifische Ressourcenerschließung betreiben zu können, nicht voll ausgeschöpft wird. Denkbar wäre z.B. die Aufnahme von Indikatoren in solche Berichte, die viel mehr die Potentiale lokaler Beziehungsnetze beschreiben (z.B. Netzwerkanalysen) oder sogar Informationen zum Prozessgeschehen in Schule berücksichtigen (z.B. Abbildung von Schulentwicklungsaktivitäten), welche in eine Gestaltung des Übergangsmanagements einfließen können. Anders als in der Bildungsberichterstattung auf Landes- oder Bundesebene liegt das Potential von Regionalisierung somit in einer stärkeren Berücksichtigung von Prozessindikatoren für die kommunale Berichterstattung, da aufgrund der lokalen Nähe der (vernetzten) Akteure zueinander unterstellt werden kann, dass der notwendige Informations- und Datenfluss zwischen Daten-abgebenden und Daten-verarbeitenden Institutionen leichter realisiert werden kann. Dies würde im Sinne Sens einen Beitrag liefern, um einen Gerechtigkeitsdiskurs stärker auf der Grundlage ermittelter „comprehensive outcomes“ zu führen und auch die Regionalisierungsstrategie selbst umfassender datengestützt zu reflektieren.

Aus der Gerechtigkeitsperspektive besonderes relevant ist die Frage, inwiefern Regionalisierung zur Behebung der bekannten sozialen Disparitäten an den Übergangsschwellen beiträgt (Baumert, Maaz & Trautwein, 2009; Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Ditton, 2007b; Gresch, Baumert & Maaz, 2010; McElvany, 2010). Diese Disparitäten beziehen sich vor allem auf die geringere Chance von sozial benachteiligten Kindern auf einen erfolgreichen Übergang zu höheren Schulformen im Anschluss an die Grundschule, was vor allem über sozial selektive Übergangsempfehlungen der abgebenden Schulen und sozial beeinflussten Bildungsaspirationen von Eltern begründet wird (ebd.). Entsprechende Leistungen von Regionalisierung können diesbezüglich darin liegen, Diagnoseexpertise (Fortbildner, Wissenschaft) mit Lehrkräften

hinsichtlich ihrer Beurteilungspraxis in den Dialog zu bringen sowie Beratungsangebote für Eltern und Schüler zu schaffen bzw. ihre Weiterentwicklung zu forcieren. Inwiefern das gelingend in der Praxis geleistet wird, ist empirisch nicht erschlossen. Hier dürften aktuelle Schulentwicklungsprojekte, die den Übergang forcieren, mit ihrer Begleitforschung evtl. zukünftig mehr Auskunft geben (z.B. *Schulen im Team – Übergänge gestalten*, vgl. Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012).

Einschränkend für die Leistungserbringung von Regionalisierungsaktivitäten in diesem Bereich muss jedoch angemerkt werden, dass Durchlässigkeitsaspekte immer auch die institutionellen Angebotsstrukturen berühren, die in einem Bildungssystem vorzufinden sind. Entsprechende Unterstützungsbemühungen für einen gelingenden Bildungsverlauf ohne Brüche bewegen sich demnach im Spannungsfeld von schulpädagogischen Ansprüchen einer individuellen Förderung einerseits und der strukturell angelegten Allokationsfunktion von Schule andererseits. Hier weisen Restriktionen der zentralen Steuerung den Regionalisierungsbemühungen *gesamtformerische* Grenzen auf.

Insgesamt lassen sich so bislang vor allem Regionalisierungsanstrengungen im Kontext von Durchlässigkeitsfragen beobachten, die darauf abzielen, die Kooperation der an den Übergängen beteiligten Bildungsinstitutionen zu stärken. Qualitative Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass vor allem fest institutionalisierte Netzwerke im lokalen Raum als gewinnbringend für den Aufbau einer vertieften Kooperationsstruktur bewertet werden (Fuchs & Tippelt, 2012). Demgegenüber werden besonders erlebte Statusunterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgruppen (z.B. Grundschul- vs. Gymnasiallehrkräfte) als kooperationshinderlich bewertet (ebd.). Das netzwerktheoretisch aufgestellte Postulat der Begegnung auf „Augenhöhe“ (Berkemeyer et al., 2008c) als zentrales Anerkennungspotential von Netzwerken kann demzufolge als notwendige Voraussetzung für gelingende Regionalisierungsarbeit vorgestellt werden. Regionalisierung muss folglich die Anerkennung der beteiligten Akteure sicherstellen, um auch Potential für eine erfolgreiche reformerische Strategie zu bieten.

4.3.3 Unterstützung der Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe des Schulsystems

Hinsichtlich der beiden vorrangig outputbezogenen Gerechtigkeitsdimensionen Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe muss die Möglichkeit einer Unterstützungsleistung durch Regionalisierung eher verhalten eingeschätzt werden, da hier besonders die Regelung der Zuständigkeiten im Schulsystem berührt wird. Unterricht als der zentrale Ort von Kompetenzförderung sowie seine qualitative Weiterentwicklung stellen „innere“ Angelegenheiten des

Schulsystems dar und unterliegen somit der Aufsicht des Staates, dem die Gestaltung von Lehrplänen und Lerninhalten weitgehend vorbehalten ist. Folglich können auf die Unterrichtsentwicklung bezogene Regionalisierungsaktivitäten nicht ohne Einbeziehung des Staates gedacht werden. Die Praxis und Forschung zeigen hier entsprechende Beispiele vor allem der interschulischen Vernetzung, in denen fachbezogen an der Unterrichtsentwicklung gearbeitet wird (Berkemeyer, Kuper, Manitus & Müthing, 2009b). Es liegen darüber hinaus auch Befunde zur Wirksamkeit auf Schülerebene vor, die auf verbesserte Schülerleistungen hindeuten (vgl. zur Übersicht der Forschungsbefunde Berkemeyer et al., 2009a). Regionalisierung kann demnach vor allem eine Unterstützungsleistung bezogen auf die Kompetenzförderung von Schulen erbringen, indem sie eine netzwerkförmige Infrastruktur, die wechselseitige Lernprozesse von Lehrkräften befördert, initiiert und koordiniert und zum Beispiel das Management von externer Fortbildungsexpertise für Lehrkräfte übernimmt und in solche Netzwerke einspeist. Letzteres birgt allerdings schon wieder erhebliches Risikopotenzial einer Kollision mit schulrechtlich abgesicherten Zuständigkeiten: In NRW z.B. sollen diese Aufgabe vor allem die kommunal angesiedelten und vom Staat gebildeten „Kompetenzteams“ erfüllen, so dass sich zentrale Regionalisierungsakteure wie die Bildungsbüros in Konkurrenzverhältnisse mit anderen Koordinationsinstanzen vor Ort begeben, übernehmen sie denn ein solches Fortbildungsmanagement.

So weit aktuell überschaubar wird schließlich bezogen auf die Kompetenzförderung ein relevantes Potential von Regionalisierungsaktivitäten hinsichtlich möglicher Leistungen für ein *unterrichtbezogenes Datenmanagement* gänzlich vernachlässigt. Angesichts des Anspruchs, passgenaue Unterstützungsangebote auch für Schulen zu generieren, könnten hier zum Beispiel die Schulinspektionsdaten zur Unterrichtsqualität und zu Schulentwicklungsprozessen von Schulen in solche Anstrengungen einbezogen werden. Da dies ein sensibles Feld mit unterschiedlichen Befindlichkeiten der unmittelbar betroffenen Akteure (Schulaufsicht, Lehrkräfte, Eltern etc.) darstellt, könnte gerade in einer gelingenden Netzwerkarbeit, die auf den zu fördernden Dialog der Beteiligten miteinander abzielt, die Chance auf eine der Schulentwicklungsarbeit zuträglichere Nutzung solcher Daten ausgemacht werden.

Unterstützungsleistungen von Regionalisierungsbemühungen hinsichtlich der *Zertifikatsvergabe* von Schulsystemen müssen vor allem eng verwoben mit der Durchlässigkeitsdimension betrachtet werden (Berkemeyer et al., 2012). Vorstellbar sind daher analog zur Bearbeitung sozialer Disparitäten am Übergang potentielle Regionalisierungsmaßnahmen zur Verbesserung der Diagnosepraxis von Lehrkräften (van Ophuysen & Harazd, 2011), konkret in einer Förderung von Netzwerken zwischen Schulen und entsprechenden Experten, z.B. aus der Wissenschaft. Derzeit nicht nur theoretisch vorstellbar, sondern auch in der Praxis zu beobachten, sind Bemühungen, mittels auf kommunaler Ebene diskursiv erzeugten Programmen an einem verbesserten

regionalen Übergangsmanagement zu arbeiten. Dabei wird auch auf eine gelingende Integration der Schulabgänger ohne Abschluss in Anschlussmöglichkeiten des berufsbildenden Systems, mit denen der Erwerb von Schulabschlüssen verknüpft ist, abgestellt (Kühnlein & Klein, 2011; Fitzen, Lehmpfuhl & Maniti, 2009). Solche Anstrengungen in Regionalisierungsprozessen können allerdings nicht als Unterstützungsleistungen für die erfolgreiche Zertifikatsvergabe von Schulen eingeordnet werden, sondern stellen vielmehr auf die Kompensation eben einer *nicht* erfolgten Zertifikatsvergabe ab.

4.4 Zusammenfassung der Gerechtigkeitspotentiale von Regionalisierung

Die vorgenommene Beschreibung möglicher Unterstützungsleistungen von Regionalisierung bezogen auf vier Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems konnte gestützt durch empirische Hinweise in einem ersten Zugang das gerechtigkeitsfördernde Potential bzw. mögliche Restriktionen für gerechtigkeitsbezogene Leistungen von Regionalisierung aufzeigen.

Auf dieser Grundlage und den Implikationen der verwendeten Gerechtigkeitstheorien können drei zentrale Argumente für eine *Regionalisierung pro Gerechtigkeit* ausgemacht werden, die jeweils mit Hinweisen zu den Risiken des Scheiterns einer so gedachten Regionalisierung verknüpft werden:

1. *Netzwerkargument*: Regionalisierungsprozesse werden vor allem über die Initiierung von Netzwerken angestoßen und innerhalb netzwerkförmiger Strukturen (Bildungslandschaften) realisiert. Indem die Anstrengungen in Regionalisierungsprojekten auf die Schaffung und Pflege solcher Netzwerke abheben, können Lernprozesse der Netzwerkteilnehmer gefördert werden, die zum Erzeugen von Innovationen beitragen (*Inhaltsdimension*). Die Netzwerkstruktur begünstigt außerdem einen Diskurs über gerechtigkeitsrelevante Fragen, an dem eine Vielzahl von Akteuren partizipieren kann. Indem diese Netzwerke „vor Ort“ also relativ nah zu den relevanten Gerechtigkeitsherausforderungen und den betroffenen Akteuren geschaffen werden, besteht ihr Potential darin, dass möglichst umfassende Informationen (über Zustände, Werte, Haltungen, Normen, Empfindsamkeiten etc.) in einen solchen Gerechtigkeitsdiskurs eingespeist werden (*Pluralitätsdimension*). Dieses Potential der Berücksichtigung von Pluralität ist in der Gerechtigkeitsperspektive auch als Beitrag zur Behandlung von Anerkennungsfragen zu werten, da es in einem so gedachten Netzwerksetting wahrscheinlich sein kann, dass solche Fragen aufgrund geschaffener vertrauensvoller

Beziehungsverhältnisse überhaupt thematisiert werden. So können die Beziehungen der beteiligten Akteure zueinander als Anerkennungsverhältnisse identifiziert und auf ihren gerechtigkeitsfördernden Beitrag hin behandelt werden (*Beziehungsdimension*). Gefahren für den Erfolg einer so verstandenen Regionalisierungsstrategie liegen vor allem in den klassischen Risiken, die mit der Fragilität von Netzwerken einhergehen und Regionalisierungsbemühungen scheitern lassen können. Dies berührt vor allem nicht gelingende kooperations-, tausch- und vertrauensbildende Prozesse (vgl. zu empirisch begründeten Netzwerkgefahren auch Berkemeyer et al., 2009a).

2. *Koordinationsargument*: Regionalisierungsbemühungen schaffen häufig neue Strukturen oder verändern bestehende, um übergreifende Koordinationsleistungen für das Gesamtnetzwerk und an den jeweiligen Schnittstellen innerhalb des Netzwerkes zu erbringen. Dies befördert zum einen die Beziehungspflege, da diese zentralen Akteure (z.B. Bildungsbüros) einen starken Knotenpunkt im Netzwerk bilden können, der viele Verbindungen herstellen und stärken kann, diese mit Input pflegt und somit die Innovationsbemühungen des Gesamtnetzwerks aufrecht und ggfs. sogar dynamisch hält (*Stabilitätsdimension*). Zum anderen können die Transaktionskosten für die Beteiligten potentiell über solch steuernde Akteure gesenkt werden, indem sie das Netzwerk betreffende Managementaufgaben übernehmen, wie z.B. ein adäquates Wissens- und Datenmanagement sowie die Übernahme von anfallenden Verwaltungstätigkeiten (*Effizienzdimension*). Hier lassen sich mögliche Gefahren für ein Scheitern entsprechend auf diese Akteure bezogen ausmachen: Rollen- und Interessenskonflikte mit anderen zentralen, bereits traditionell länger agierenden Koordinationsinstanzen (z.B. untere Schulaufsicht, Jugendhilfe), die neue Akteure wie Bildungsbüros vor allem zunächst zum Kampf um die eigene Position im Feld zwingen. Vor diesem Hintergrund kann Regionalisierung auch die Gefahr der Schaffung neuer Parallelstrukturen bedeuten. Ein weiteres Risiko des Scheiterns liegt im Handlungsfeld solcher Akteure und den damit verknüpften Anforderungen für eine erfolgreiche Bearbeitung: Ein „Boundary-Spanner“ ist keine Profession, folglich kann bei ihm auch nicht ein bestimmtes Qualifikationsprofil zur Bewältigung seiner Aufgaben vorausgesetzt werden. Entsprechend können die vielfältigen Anforderungen, die aus dem Spannungsfeld zentraler Setzungen, regionalen Zielvorstellungen und eigenen Ansprüchen resultieren, für diesen Akteur eine Überforderung darstellen (vgl. zu empirisch begründeten Gefahren bezüglich der Regionalen Bildungsbüros auch Manitiu et al., 2012).

3. *Prozessargument*: Dieses Argument liegt quer zu den anderen beiden. Es muss vor allem bezüglich der analytischen Einteilung des

Schulsystems in die Dimensionen Input, Prozess und Output betrachtet werden, da so deutlich wird, dass mit Regionalisierung vor allem an den unmittelbaren Prozessen im Schulsystem angesetzt und in das Interaktionsgeschehen innerhalb dieser Prozesse und ihre Ausgestaltung eingegriffen wird. „Regionalisieren“ stellt selbst einen Bestandteil dieser Prozesse dar, worüber allerdings auch den Input und den Output von Schulsystemen *fördernde* Unterstützungsangebote geschaffen werden (vgl. Abb. 3). Das Prozessargument ist aus der Gerechtigkeitsperspektive betrachtet besonders relevant, da hier unterstellt werden kann, dass Regionalisierung das Potential hat, Gerechtigkeitsentscheidungen im Sinne Sens zu begünstigen, wonach Prozessmerkmale stärker in Analyse und Bewertung von Gerechtigkeitszuständen einbezogen werden. Zudem bietet die Nähe von Regionalisierungsbemühungen zum unmittelbaren Interaktionsgeschehen im Schulsystem das Potential einer stärkeren Berücksichtigung *anerkenntnisrelevanter* Faktoren (Beziehungsqualitäten). Gefahren für die Regionalisierung als Gerechtigkeitsstrategie liegen hier vor allem in der Eigenlogik von Prozessen (eng auch zu den Netzwerkgefahren gedacht), die Regionalisierungsbemühungen vor allem in Hinblick auf ihr Resultat ungewiss bleiben lassen.

Diese drei zentralen Argumente einer Beförderung von Gerechtigkeit im Schulsystem durch Regionalisierung zeichnen ein durchaus positiv gefärbtes Bild potentieller Unterstützungsleistungen von Regionalisierung. Die angeführten Gefahren des Scheiterns auf empirischer Grundlage deuten jedoch bereits an, dass eine so beschriebene Regionalisierungsstrategie von zahlreichen Voraussetzungen abhängt, die nun wiederum selbst unter der Gerechtigkeitsperspektive beleuchtet werden können. Zudem muss auch konstatiert werden, dass faktisch bislang eine vollumfängliche Aktivierung eines so beschriebenen Gerechtigkeitspotentials nicht realisiert ist (vgl. die Ausführungen entlang der Gerechtigkeitsdimensionen, Kap. 4.3), so dass die vorgenommenen Potentialzuweisungen daher vor allem die Programmatik einer gerechtigkeitsfördernden Regionalisierung bezogen auf das Schulsystem abbilden.

Darüber hinaus müssen externe Faktoren des gesellschaftlichen Wandels, die Regionalisierung beeinflussen, berücksichtigt werden, will man zu einer umfassenden Einschätzung des Gerechtigkeitspotentials gelangen. Einflussgrößen wie etwa der aktuell stattfindende demografische Wandel erzeugen erheblichen Veränderungsdruck im Schulsystem. Daraus resultieren Dynamiken wie z.B. eine veränderte Verteilung der Schülerströme auf die Schularten (Kramer & Nutz, 2006; Kandera & Rösner, 2005) mit Auswirkungen auf die Angebotsstrukturen. Hier wird die Region selbst auch zum Verstärker von Ungleichheiten, indem kommunale Interessen am Erhalt eines wohnortnahen

Schulangebots der zentralen politischen Entscheidungsfindung zur Umorganisation der Schulstrukturen zuwider laufen (Weishaupt, 2009). In diesem Kontext stellen Regionalisierungsprogramme vorrangig Anstrengungen zur *Standortsicherung* dar, die im Wettbewerb mit anderen Regionen interregionale Ungleichheiten erzeugen, indem sich die städtischen Zentren (z.B. Universitätsstädte) zumeist gegenüber der Peripherie (Flächenkreise) durchsetzen. Ein entsprechendes Ungleichheits-Bild besteht auch hinsichtlich stadtteilsbezogener Konkurrenzverhältnisse (Schulz, 2000; Sikorski, 2007; Zymek, 2007). Mit der pädagogisch motivierten Zielstellung, Gerechtigkeitsarbeit zu leisten, befördert eine tatsächlich viel mehr wettbewerbsorientierte Regionalisierung so neue Ungerechtigkeiten, weil die Beteiligung an den Regionalisierungsaktivitäten mit ganz anderen Kooperationskalkülen erfolgt. Wenn demnach unterstellt werden kann, dass die an Regionalisierung beteiligten Institutionen und die in ihnen arbeitenden Akteure nicht nur Interessenslagen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen, sondern auch nach institutionellen und personalen Eigeninteressen handeln, dann muss der gerechtigkeitsbefördernde Ertrag von Regionalisierung skeptisch beurteilt werden. Mindestens jedoch wird in der Gerechtigkeitsperspektive die Frage danach relevant, inwieweit diese unterschiedlichen Motivlagen überhaupt in den Regionalisierungsbemühungen reflektiert werden.

Schließlich konnten die Ausführungen zu Gerechtigkeitspotentialen entlang der vier Gerechtigkeitsdimensionen eine zentrale Restriktion der so gedachten regionalen Unterstützung des Schulsystems verdeutlichen: Kommunal angesetzte reformerische Bemühungen unterliegen den schulgesetzlich verankerten Einschränkungen in den Zuständigkeiten, woran letztlich auch die viel zitierte „veränderte Verantwortungsgemeinschaft“ von Staat und Kommune faktisch nichts geändert hat und Regionalisierung demnach eine förmliche Legitimation fehlt. Vor diesem Hintergrund kann sie nicht als eine *gesamtreformerische* Strategie verstanden werden. Insbesondere die Möglichkeiten einer direkt unterrichtsbezogenen Intervention sind begrenzt, so dass Regionalisierung Gefahr läuft, Netzwerke eher um der Netzwerkbildung willen zu betreiben und die pädagogische Innovation zu vernachlässigen (vgl. auch Stolz, 2010; Fürst & Knieling, 2004), Schulentwicklungsfragen also aus dem Blickfeld rücken. Hier wird die Einbeziehung zentraler Steuerungsakteure wie z.B. das Land in regional verfolgten Gerechtigkeitsanstrengungen, besonders relevant. Die Rolle dieser Akteure ist viel kritischer daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie zwar eine „wohlwollende“, aber eher passive Haltung gegenüber der Beteiligung an Regionalisierungsbemühungen einbringen. So würde der Staat zum Gewährleistungsstaat umgebaut, der zwar sicherstellt, dass Gerechtigkeitsaufgaben wahrgenommen werden, aber eben nicht mehr von ihm selbst (Dahme & Wohlfahrt, 2002). In einem solchen Szenario stellt die Regionalisierung selbst ein Risiko dafür dar, dass Gerechtigkeitsarbeit alleinig

auf den kommunalen Raum verlagert wird, obwohl administrativ abgesicherte vollumfängliche Möglichkeitsräume und Ressourcen dort nicht gegeben sind.

5. Fazit und Ausblick

Mit dieser Arbeit wurde die Absicht verfolgt, das zentrale Gerechtigkeitspotential einer im aktuellen Reformdiskurs recht prominent gesetzten Regulierungsstrategie, der Regionalisierung, aufzuspüren. Ein *unterstelltes* diffuses, nicht ausdifferenziertes Potential konnte im ersten Schritt anhand der Sichtung relevanter programmatischer Schriften und Projektkonzeptionen ausgemacht werden, wonach Gerechtigkeit ein zentraler Leitwert der Regionalisierungsstrategie ist. Im nächsten Schritt wurde der erziehungswissenschaftliche Diskurs herangezogen, um die Befundlage zu einer gerechtigkeitsbezogenen Relevanz zweier bedeutender Strukturelemente von Regionalisierungsmaßnahmen zu ermitteln: Netzwerke und die in ihnen zentral koordinierende Instanzen wie z.B. das inzwischen recht etablierte Regionale Bildungsbüro. Ferner wurde der Forschungsstand zu gerechtigkeitsbezogenen Leistungen durch Regionalisierung gesichtet und ein Desiderat dahingehend ausgemacht, dass empirisch abgesichert bislang relativ wenig zur Wirksamkeit von Regionalisierungsmaßnahmen bekannt ist und auch gerechtigkeits-theoretisch gestützte Arbeiten für ein Verständnis von *Regionalisierung und Gerechtigkeit* weitgehend fehlen.

An diesem Desiderat ansetzend wurden in einem letzten Schritt relevante Gerechtigkeits-theorien herangezogen, um schließlich in vier auf das Schulsystem bezogene Gerechtigkeitsdimensionen die potentiellen Leistungen von Regionalisierung theoretisch begründet zu identifizieren und auch diesbezüglichen empirischen Hinweisen nachzugehen. Nach diesem Vorgehen kann an dieser Stelle abschließend bilanziert werden, dass Regionalisierung als *Unterstützungsstrategie* im Schulsystem durchaus gerechtigkeitsförderliches Potential aufweist, das vor allem in der mit Regionalisierung einhergehenden Netzwerkstruktur als zu gestaltenden *Ermöglichungsraum* für umfassende, bedarfsgerechte Gerechtigkeitsanstrengungen liegt. Einer so recht positiv gefärbten Programmatik stehen grundsätzliche Restriktionen administrativ-rechtlicher Setzungen, Schief lagen in den Verantwortungshaltungen der zentralen Steuerungsakteure sowie externe Einflussgrößen des gesellschaftlichen Wandels entgegen, die den regionalen Ermöglichungsraum erheblich begrenzen und Regionalisierung sogar selbst zur Gefahr für ein gerechtes Schulsystem werden lassen. Von Regionalisierung als gesamt-reformerische Unternehmung kann daher nicht gesprochen werden, ihre gerechtigkeitsbezogenen Leistungen müssen in erster Linie in bereitgestellten *Unterstützungsangeboten* für die Schulsystemakteure gesehen werden, welche in unterschiedlicher Ausprägung den „Kernaufgaben“ von Schule (Integrieren, Durchlässigkeit herstellen, Kompetenzen fördern, Zertifikate vergeben) zuträglich sind.

Ausblickend ist besonders der erhebliche Forschungsbedarf in diesem Feld zu betonen (vgl. auch Manitius & Berkemeyer, im Ersch.). Theorieentwicklung

unterliegt hier den bereits herausgestellten Erfordernissen governanceanalytischer Natur, wonach die Komplexität des Gegenstands Regionalisierung dazu zwingt, ihn unter Einbeziehung vielfältiger Theorieimplikationen zu behandeln. Vor dem Hintergrund der normativ hoch aufgeladenen Gerechtigkeitsfrage erscheint eine stärkere Berücksichtigung der Rolle von Werten im Gerechtigkeitsdiskurs vielversprechend (Dworkin, 2011), um so auch der Frage nachgehen zu können, ob Regionalisierung tatsächlich einen Beitrag zur Berücksichtigung von (Werte-)Pluralität erbringt. Vorstellbar sind hier auch zu ergründende Querverbindungen von gerechtigkeitsbezogenen Leistungen durch Regionalisierung zu der Netzwerktrias Kooperation, Tausch und Vertrauen, indem z.B. jüngere theoretische Arbeiten mit deutlichem Raumbezug berücksichtigt werden (etwa Kooperation als zu denkende Zusammenarbeit eines „Gemeinwesens“, vgl. Sennett, 2012).

In stärker schulentwicklerischer Perspektive ist die Erforschung eines gerechtigkeitsbezogenen Nutzens von Regionalisierung für die Abnehmer der Angebote ein ebenfalls noch sehr offenes Feld, dessen Erschließung jedoch notwendig erscheint, um sich auch der Wirksamkeit dieser Strategie empirisch gestützt zu nähern. Dies verlangt einerseits, den Blick auch auf die Inhalte der Regionalisierungsprogramme zu richten, also *womit* soll *was* erreicht werden? Andererseits erfordern Wirkungsanalysen in diesem Feld noch eine erhebliche Weiterentwicklung der methodischen Designs; bislang wird das Forschungsfeld vor allem von qualitativen Fallbetrachtungen dominiert.

Diese kurze Skizzierung deutet bereits den erforderlichen Bedarf an Theorie- und Methodenentwicklung an, um zukünftig stärker wissenschaftlich gestützt Auskunft darüber geben zu können, ob Regionalisierung tatsächlich, wie aktuell programmatisch nahezu unreflektiert angenommen, zur Gerechtigkeit von Schulsystemen beiträgt. Die hier vorgelegte Analyse bietet für entsprechende Forschungsarbeiten inhaltliche Anknüpfungspunkte.

6. Literaturverzeichnis

- Adler, L., Cragin, J. & Searls, P. (1995). *The Los Angeles area business/education partnership. A study of the impact of a community based school to work program for high risk youth*. West Covina: East San Gabriel Regional Occupational Program.
- Aldrich, H. & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *The Academy of Management Review*, 2 (2), 217–230.
- Altrichter, H. (2010). Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich 3, S. 95-116). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Maag Merki (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H. & Heirnich, M. (2007). Kategorie der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-103). Wiesbaden: VS Verlag.
- Amin, A. (2004). Regions unbound: Towards a new politics of place. *Geografiska Annaler*, 86B (1), 33-44.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T.C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (271-298). Münster: Waxmann.
- Badstieber, B. (2012). *Inklusion als Herausforderung des kommunalen Schulprozesses in Köln*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen. Universität zu Köln. Zugriff am 01.02.2012. Verfügbar unter http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/inklusion/badstieber_inklusion_koeln.pdf.
- Baecker, D. (2009). Das Projekt der Regionalisierung. In M. Hey & K. Engert (Hrsg.), *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe. Multiperspektivische Ansätze zur Beschreibung regionaler und urbaner Dynamiken* (S. 21-25). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ball, S. J. (1997): Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. In, *British Education Research Journal* 23, (3), 257-274.

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (9), 469-520.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2009). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2013). *Ganztagsschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behrens, F., Heinze, R.G., Hilbert, J. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). (2005). *Ausblicke auf den aktivierenden Staat. Von der Idee zur Strategie*. Berlin: editionsigma.
- Benz, A. (1998). Regionalisierung als Gemeinschaftsaufgabe von Staat und Kommunen. In A. Benz & E. Holtmann (Hrsg.). *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer* (S. 101-126). Opladen: Leske + Budrich.
- Benz, A. (2001). *Der moderne Staat*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Benz, A. (2004). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S.11-28). Wiesbaden: VS Verlag.
- Benz, A. & Holtmann, E. (Hrsg.). (1998). *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung – zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und empirische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N. & Manitiuis, V. (2013). *Gerechtigkeit statt Qualität und Kompetenz. Werkstattbericht über die Entwicklung einer „Neuen“ Perspektive in der empirischen Bildungsforschung*. Gastvortrag in der

- Ringvorlesung „Bildungstheorie meets Bildungsforschung“ am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund, 16.05.2013.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Otto, J. (2012). Neue Wege kommunaler Schulentwicklung: Programm Schulen im Team. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region - Region in der Schule* (S.103-124). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2011). Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken: Analysen aus dem Projekt "Schulen im Team". *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (2), 115-132.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., Müthing, K. & van Holt, N. (2010). Schulreform durch Innovationsnetzwerke - Entwicklungen und Bedingungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.). *Schulreform durch Vernetzung - Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich 3, S. 213-235). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W. & Kuper, H. (2010). Netzwerke im Bildungssystem. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich 3, S.11-20). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken – Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal for Educational Research Online*, 2 (1), 168 – 192.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009a). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 667-689.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Mauthe, A. (2009). Schulen im Team. Kommunales Management von Schulnetzwerken. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 171-188). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2009b). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Lehmpfuhl, U. (2009). Regionalisierung durch Kooperation? In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (S. 167-177). Seelze: Klett Verlag.

- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2008a). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitius, V. & Müthing, K. (2008b). Innovationsnetzwerke in der Schulentwicklung. Theorie, Konzeptionen, Beispiele. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 15* (S. 63-92). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2008c). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (4), 411- 428.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008d). Schulen im Team: Erste Einblicke in netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 19-70). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2008). Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“. *Die Deutsche Schule*, 100 (4), 489-497.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung - Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 161-194). Weinheim: Juventa.
- Berse, C. (2009). *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen & Farmington Hills: Budrich-Verlag.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften - die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 11-16). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bogumil, J. & Kuhlmann, S. (2010). *Kommunale Aufgabenwahrnehmung im Wandel. Kommunalisierung, Regionalisierung und Territorialreform in Deutschland und Europa*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohl, T., Eisnach, K., Fink, C., Kucharz, D. & Müller, C. (2012). Von Einzelinitiativen zur Bildungslandschaft. Kooperationen im Rahmen der Bildungsoffensive der Stadt Ulm. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region - Region in der Schule* (S.79-102). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Bos, W. & Berkemeyer, N. (2009). Bildungslandschaften – mehr als Reformrhetorik? *Der Städtetag*, 61 (4), 27-29.
- Bos, W., Holtappels, H.G. & Rösner, E. (2006). Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung. In W. Bos,

- H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 81-124). Weinheim: Juventa.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, C.T. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bönker, F. (2008). Interdependenzen von Politikfeldern – die vernachlässigte sektorale Dimension der Politikverflechtung. In F. Janning & K. Toens (Hrsg.), *Die Zukunft der Policy-Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen* (S. 315-330). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bradna, M. & Stolz, H.-J. (2011). Professions- und Institutionenverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (Studien zur ganztägigen Bildung)* (S. 138-169). Weinheim u. München: Juventa.
- Brüsemeister, T. (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (Bd. 16, S. 27–44). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Schule in der Region – Region in der Schule*. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Buhren, C.G. (1994). *Community Education als innere Schulreform*. Dortmund: Comed e.V.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*. *Ganztagsschulen. Zeit für mehr*. Zugriff am 17.01.2011. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/ganztagsschulen-zeit_fuer_mehr.pdf.
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (2006). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf.

- Burchart, S., Förster, H., Harmsen, C., Mögling, T. & Tillmann, F. (2007). Die Bundesmodellprogramme „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ und „Lokales Kapital für soziale Zwecke“ im Kontext neuer kommunalpolitischer Strategien. Endbericht der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung (2004-2006). Zugriff am 27.06.2013. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/330_8677_Endbericht_EundC.pdf.
- Chapman, C. & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: Towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27 (3), 205-211.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Rolff, H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 99-130). Weinheim: Juventa.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2002). Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Auswirkungen auf die soziale Arbeit. In *Neue Praxis* 32, (1) S. 10-32.
- Dederling, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (Hrsg.). (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Städtetag. (2007). *Kongress „Bildung in der Stadt“ des Deutschen Städtetages am 22./23.11.2008 in Aachen. Forum 6: Von der Schulträgerschaft zur regionalen Bildungslandschaft. Bildung kommunal gestalten!* (Zusammenfassung der Ergebnisse). Zugriff am 27.02.2011. Verfügbar unter <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/72.pdf>.
- Deutscher Städtetag. (2012). *„Bildung gemeinsam verantworten“ Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012*.
- Ditton, H. (2007a). Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchardt & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 21-38). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2007b). (Hrsg.). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann
- Döbert, H. (2008). Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung - eine Einführung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und*

- internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 13-18). Münster: Waxmann.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for hedgehogs*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Jaafar, S.B. & Foster, L. (2006). *How networked learning communities work*. Zugriff am 07.03.2008. Verfügbar unter <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf>.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355-375). Wiesbaden: VS Verlag.
- Emmerich, M. (2011). Bildungsregion. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Schulpädagogik, Schule: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder*. Weinheim: Juventa.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2009). Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.). (2009). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 13-30). Münster: Waxmann.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischbach, R. & Kolleck, N. (2012). Modi der Veränderung: Qualitätsentwicklung in Netzwerken durch Netzwerkanalyse und Handlungsforschung. In S. Hornberg & M.P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 313-330). Münster: Waxmann.
- Fitzen, S., Lehmpfuhl, U. & Manitius, V. (2009). Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung. Voraussetzungen zur Optimierung des Regionalen Übergangsmangements. In *Berufsbildung, Wissenschaft und Praxis* (2), 14-17.

- Fuchs, S. & Tippelt, R. (2012), Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Reihe: Praxishilfe Schule, S. 73-97) Neuwied: Wolters Kluwer.
- Fürst, D. (2004), Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich: Regional Governance - ein neuer Ansatz der Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse. In *Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich kommunalen Verantwortungsgemeinschaft* (35-55), Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Fürst, D. (2007). Regional Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353-365). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fürst, D. & Knieling, J. (2004), Innovation und Konsens – ein Widerspruch? In *Raumforschung und Raumordnung* 62, S. 353-365.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Greenberg, K.H., Machleit, S., Bartlett, A.J. & Schlessmann-Frost, A. (1996). *The cognitive enrichment network education model (COGNET)*. Paper presented at the 3rd Head Start National Research Conference. Washington DC.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I. Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung Band 34, S. 201-228). Bonn: BMBF.
- Haenisch, H. (2003). Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. Gelingensbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerke. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 317-328.
- Hebborn, K. (2011). Die kommunale Bildungslandschaft – Ein Entwicklungskonzept für qualitative Bildungsentwicklung, Beratung und Übergänge in den Kommunen. In P. Bollweg & H.-U. Otto (2011). *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 139-156) Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268–288.

- Holtappels, H.G. (2003). Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.). *Neue Chancen für die Bildung* (S. 164-187). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Holtappels, H.G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Honig, M.I. (2006). Street-Level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (4), 357-383.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2012). *Gerechtigkeitstheorie als Gesellschaftsanalyse. Skizze eines Programms*. Öffentlicher Vortrag an der Ruhr-Universität-Bochum, Institut für Philosophie, 24.01.2013. Zugriff am 01.02.2013. Verfügbar unter http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/i/pdf/workshops/einzelank__ndigung-honneth.pdf.
- Huber, S. & Schneider, N. (2009). Netzwerk Erfurter Schulen (NES). In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 135 – 148). Münster: Waxmann.
- Jackson, D. (2006). *Networked learning communities: Setting school to school collaboration within a system context*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2004). Evaluation des Modellversuchsprogramms. In M. Prenzel, M. Jäger, M. Reese, & B. Drechsel (Hrsg.), *Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)“* (S. 103-110). Kiel: IPN.
- Järvinen, H., Manitius, V. & Otto, J. (2012). Interschulische Vernetzung: Schulen lernen von Schulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 263-282). Münster: Waxmann.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Reihe: Praxishilfe Schule, S. 208-231) Neuwied: Wolters Kluwer.
- Jemison, D.B. (1984). The importance of boundary spanning roles in strategic decision-making. *Journal of Management Studies*, 21 (2), 131–152.

- Jennessen, F. (2012). Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung gestalten. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 295-302). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Journal für Schulentwicklung, 1 (9) (2005). Schulentwicklung in der Region. Innsbruck: StudienVerlag.
- Jungermann, A., Manitus, V. & Berkemeyer, N. (Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung). *Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Maßnahmen und Forschungsbefunden*.
- Karlsen, G. E. (2010). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 5 (15), 525-538.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2005). *Bestandsgefährdung weiterführender Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Dortmund.
- Kauder, P. (2010). Der Begriff „Paradigma“ in der deutschen Erziehungswissenschaft – Analytische Befunde und programmatische Skizzen. In *Pädagogische Rundschau* 64, (4), S. 359-371.
- Khalatbari, J. (2012). *Kommunale Bildungsbeauftragte – eine neue Profession. Versuch einer ersten Bestimmung von Standards und Weiterbildungsszenarien* (unveröffentlichte Diplomarbeit). Technische Universität Dortmund.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Zugriff am 03.08.2011. Verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf
- Knauer, S. (2007). Zum Thema. In Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (DKJS) (Hrsg.), *Bildungslandschaften in gemeinsamer Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele* (Themenheft 7, S. 9-15). Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295-325). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, C. & Nutz, M. (2006). Räumliche Auswirkungen des demographischen Wandels auf das Bildungs- und Erziehungswesen. In P. Gans & A. Schmitz-Veltin (Hrsg.), *Demographische Trends in Deutschland. Folgen für Städte und Regionen. Räumliche Konsequenzen des demographischen Wandels Teil 6 (Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Bd. 226)* (S. 192-220). Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung.

- Kröcher, U. (2007). *Die Renaissance des Regionalen. Zur Kritik der Regionalisierungseuphorie in Ökonomie und Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kucharz, D., Bohl, T., Eissach, K., Fink, C. & Müller, C. (2009). *Evaluation einer Bildungslandschaft: Eine Studie zur Entwicklung und Akzeptanz der Bildungsoffensive Ulm*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Stellungnahme der KMK zu den Ergebnissen von PISA 2003*. Zugriff am 13.06.2013. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/aktuelle/pm041206.htm>.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kühnlein, G. & Klein, B. (2011). Kommunale Bildungslandschaften. In Dahmen, H.-J. & Wohlfahrt, N. (Hrsg.), *Handbuch Kommunale Sozialpolitik* (S. 175-187). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lanig, J. & Weiß, W.W. (2008). Gestalten statt Verwalten. *Die Deutsche Schule*, 100 (3), 300-309.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, regionale Unterstützungsstrukturen. In H.G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen* (S. 195-224). Münster: Waxmann.
- Leifer, R. & Delbecq, A. (1978). Organizational/environmental interchange: A model of boundary spanning activity. *The Academy of Management Review*, 3 (1), 40–50.
- Lohmann, A. & Rolff, H.-G. (2007). Qualitätsentwicklung in Netzwerken. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 61-69). München: LinkLuchterhand.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (im Ersch.). Chancenspiegel: An indicator-based report including theoretical considerations and a conception to measure the justice of German school systems. *Journal for educational research online*.
- Manitius, V. & Sendzik, N. (2012). Regionale Bildungsbüros - ein Überblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region - Region in der Schule* (S.157-174). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros - ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.

- Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner - Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule*, 3 (105), 276-295.
- Manitius, V., Müthing, K., van Holt, N. & Berkemeyer, N. (2009). Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke am Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 49 – 64). Münster: Waxmann.
- Maykus, S. (2010). „Was können Regionale Bildungsnetzwerke leisten?“. Vortrag auf der Tagung Jugendhilfe in Regionalen Bildungsnetzwerken am 23.04.2010. Zugriff am 27.02.2011. Verfügbar unter http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/arbeitsbereiche/junge_menschen/schulen/aktuelles/text_maykus.pdf.
- McElvany, N. (2010). Der Übergang aus Lehrerperspektive: Deskriptive Ergebnisse. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 283-294). Bonn: BMBF.
- Minderop, D. & Solzbacher, C. (2007). Ansätze und Dimensionen - eine Einführung. In D. Minderop & C. Solzbacher (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 3-13). Neuwied: Kriftel.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements - Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese create the dynamics of innovation* (Dt. Übersetzung: Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main, New York, 1997). New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, N., Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2008). Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 85-89). Wiesbaden: VS Verlag.

- Offe, C. (1972). *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Otto, J. & Sendzik, N. (2011). Schulen im Team: Transferregion Dortmund - Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. In: N. Berkemeyer & H. Järvinen (Gasthrsg.), Sonderheft zum Thema „Lernen in Netzwerken“. *Journal für Schulentwicklung*, 15 (3), 26–33.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N., Bos, W. & Järvinen, H. (im Erscheinen). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2012). Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Educational Governance - Neue Steuerungsinstrumente für Bildungsqualität in Schule und Kindergarten* (S. 193-211). Wiesbaden: VS Verlag.
- Radtke, F.-O., Hullen, M. & Rathgeb, K. (2005). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS). Themenschwerpunkt Migration und Bildung*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsberichte 6. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe Universität.
- Rauch, F., Kreis, I. & Zehetmeier, S. (2007). Unterstützung durch Begleitung und Vernetzung. Ergebnisse nach vier Jahren Betreuungsarbeit. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik* (S. 253-268). Innsbruck: Studien Verlag.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). (2012). *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2004). *Geschichte der Moralphilosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Regionalverband Ruhr. (Hrsg.). (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Reupold, A., Kuwan, H., Tippelt, R. & Lindner, M. (2009). Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen – Lebenslanges Lernen vor Ort gestalten. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.). (2009). *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“* (S.53-78). Bielefeld: Bertelsmann.

- Riley, K., & Jordan, J. (2004). "It makes sense to me": Reforming classrooms from the bottom up: A case study in change. *Improving Schools*, 7 (3), 227-242.
- Rolff, H.G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim: Juventa.
- Rorrer, A.K., Skrla, L. & Scheurich, J.J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 3 (44), 307-358.
- Rösner, E. (2007). Aus der Sicht der Schulentwicklungsplanung: Synergien einer Abstimmung mit der Jugendhilfeplanung. In LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.), *Den Wandel gestalten: Gemeinsame Wege zur integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung* (S. 36-39). Münster: Druckerei Burlage.
- Scharpf, F.W. (1972). Komplexität als Schranke der politischen Planung. In Scharpf, F.W., *Planung als politischer Prozeß: Aufsätze zur Theorie der planenden Demokratie* (S. 73-113). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scharpf, F.W. (2000). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schavan, A. (2010). *Neue Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Anette Schavan, MdB, anlässlich der Eröffnung der didacta. Köln, 16.03.2013. Zugriff am 20.02.2011. Verfügbar unter http://www.bildungsverband.info/schavan_didacta2010.pdf.
- Schimank, U. (2001). Funktionale Differenzierung, Durchorganisation und Integration der modernen Gesellschaft. In V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung* (S. 19-38). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schimank, U. (2009), Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. In, *Die Deutsche Schule 101*, 231-239.
- Schleiermacher, F. D. E. (2000). *Texte zur Pädagogik*. Band II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schubert, K. & Dehling, J. (2010). Reformbeispiele und multidisziplinäre Reflexionen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich 3, S. 21-38). Münster: Waxmann.
- Schulz, A. (2000). Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen. In *Die Deutsche Schule 92* (4), S. 464-479.
- Sen, A. (2007). *Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: Hanser Verlag.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H. Beck.
- Sennett, R. (2012). *Together: The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press.

- Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Otto, J. (2011). Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem – Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – Alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 35-52). Münster: Waxmann.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M.P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331-350). Münster: Waxmann.
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 53, (3), S. 56-65.
- Spies, A. (2013). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft – Einleitung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials* (S. 7-20). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stanat, P., Pant, H.A., Böhme, K. & Richter, D. (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57-70). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Stolz, H.-J. (2009). Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In Bleckmann, P. & Durdel, J. (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stolz, H.J. (2010). Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In C. Nerowski & U. Weier (Hrsg.), *Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten* (S. 121-132). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Stolz, H.J. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Systemisch-pädagogische Perspektiven. In W. Geiling, D. Sauer & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R., Strobel, C., Reupold, A., Emminghaus, C. & Brödel, R. (2009). Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.). (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“* (S.25-52). Bielefeld: Bertelsmann.

- Todeskino, V. (2012). *Schulträgerschaft im Wandel. Die Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. Eine Fallstudie* (unveröffentlichte Diplomarbeit). TU Dortmund.
- Todeskino, V., Manitiuss, V., Berkemeyer, N. (2012). Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture: Eine Fallstudie zur Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. In S. Hornberg & M.P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 351-364). Münster: Waxmann.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V.. (2007) (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden.
- van Ophuysen S., Harazd B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichung des Programms „SINUS an Grundschulen“*. Kiel: IPN-Materialien.
- von Olberg, H.-J. (2005). Wie kann regionale Schulentwicklung konzeptualisiert werden? *Journal für Schulentwicklung*, 1 (9), 21-28.
- Weishaupt, H. (2009), Demografie und regionale Schulentwicklung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 55, (1), S. 56-72.
- Weishaupt, H. & Kemper, T. (2009). Zur nationalitätsspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung* (S. 97-111). Münster: Waxmann.
- Weiß, W.W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken, Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Wigger, L. (2011). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In T. Mayer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 21-39). Bochum: Projekt Verlag.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wohlstetter, P., Malloy, C.L., Chau, D. & Polhemus, J.L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform (summary). *Educational Policy*, 17 (4), 399-430.
- Zimmer, J. & Niggemeyer, E. (1989). *Macht die Schule auf, lasst das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zymek, B. (2007). Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik* (53), 3, S. 279-284.

7. Anhang

Übersicht zu den 6 aufgenommenen Schriften

(1) Manitius, V. & Berkemeyer, N. (im Ersch.), Chancenspiegel: An indicator-based report including theoretical considerations and a conception to measure the justice of German

(2) Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N., Bos, W. (2013) Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner - Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule* (105)3.

(3) Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667-689.

(4) Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., Bos, W. (2008). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 411-428.

(5) Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2008). Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt "Schulen im Team". *Die Deutsche Schule*, 100(4), 489-497.

(6) Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

²⁸(1) Chancenspiegel: An indicator-based report including theoretical considerations and a conception to measure the justice of German school systems

Inequalities in opportunities and also in educational achievements are marked as some major problems of school systems and the society in general. The “Chancenspiegel” as an instrument of school system monitoring with a focus on this special subject is an attempt to broaden and integrate the perspectives. The normative concept is based on both theories of justice and contributions about the social functions of school systems. It includes four dimensions (integration, permeability, promoting skills and allocation of school certificate) which are operationalized by a set of indicators. The article aims to introduce the theoretical considerations and the set of indicators of the instrument.

Keywords: Chancenspiegel, justice, equal opportunities, school system monitoring

0 Introduction

The decade after PISA brought a significant surge in professionalisation to the German educational sciences and the increasingly differentiating empirical education research with their numerous enlightening findings (for example Baumert et al. 2009; Baumert et al. 2006; Maaz et al. 2004; Trautwein et al. 2010, Ditton & Krüsken 2009; Bos et al. 2003). The increasing application of methodologically fastidious procedures in a relative width in the discipline may be an example for that and the success story (when it comes to number of members alone) of the AEPF (Team of empirical pedagogical research) can be seen as proof of that observation. Educational insights and resulting programs, among other things, made this possible. Therefore, the measures of the educational monitoring (Bildungsmonitorings), adopted by the KMK (Conference of education ministers), are not only an expression of the regularly quoted “Neuen Steuerung”, but also of a currently highly-esteemed co-constructive relationship between educational politics, administration and research (KMK 2006; Döbert & Weishaupt 2011). How this relationship is actually realised and whether the depicted success story really is to be understood as such is not decidedly relevant for this paper.

²⁸ Dieser Aufsatz wird in veränderter Fassung im Journal for Educational Research Online (Waxmann Verlag) erscheinen.

Rather, the aim is to investigate a previously-untouched area within this impressive research development, in that one basic principle in pedagogy, maybe even its core, was not really investigated in research efforts especially since the empirical change in the 2000s (those years were strongly influenced by psychology and pedagogical psychology). The intention here is make understood school-based education with its efforts, as an “ethical subject-matter” (Schleiermacher, 2000, 12; vgl. auch Hügli, 1999), or, to put it into more current terminology, to include justice along with the categories of inequality and quality of output and by doing that to strengthen an inherent pedagogical interest in education research. In doing so, there is no intent to build an opposing position to existing research positions and directions and no judgment as to the significance of different sets of research is sought. The aim is to offer a contribution which is complementary to empirical school effectiveness research and notably to empirical education reports, taking into consideration that the aforementioned subject-matter is as such to be reflected from an ethical standpoint, especially when it comes to the investigation of different school systems. Accordingly, this contribution shows how a consideration of ethical or rather “theory of justice”-based approaches for the analysis of school systems could look, and what insights can be gained from them. It also illustrates this by using a concrete example, the “Chancenspiegel”²⁹ (Berkemeyer, Bos, Manitus 2012) which is an indicator-based monitore to measure justice of school systems.

The “Chancenspiegel” is a joint project by the Bertelsmann Foundation, the Institute for Research on Schooldevelopment of Dortmund, and the Friedrich-Schiller-University of Jena. The “Chancenspiegel” was developed within this project and constitutes an instrument which allows an indicator-based comparative examination of four equity dimensions concerning educational opportunities of justice in German school systems (see *ibid.*).

We prefix our theoretical considerations with two orienting theses:

Thesis 1: The analysis of social inequality is necessary for appropriate educational administration as well as pedagogic practice in the multi-level system school, but it is not sufficient alone, as a reduction or prevention of social inequality does not guarantee social justice.

Thesis 2: The empirical description and analysis of school systems has to be to be adapted according to particular theories concerning school and justice. School

²⁹ The German name of the study “Chancenspiegel” is here best translated with “reflection of prospects”.

theory has to be (remain) interdisciplinary, but social-philosophical arguments and those regarding theories of society have to be integrated to obtain blueprints for interpretation and to offer know-how for orientation at the same time. Those theses reflect the research programme of the “Chancenspiegel” in the way it has been implemented so far. They are also intended to structure the paper hereinafter. For this purpose, we will first substantiate why descriptions of inequality in the school system alone are not sufficient for a full description. We will also add deliberations about theories of justice which can expand the analysis of school systems as well as the discourse itself in an integrative way. This is ultimately illustrated by using the example of the “Chancenspiegel”. It goes without saying that this already implied claim of such an overall programme cannot be realised in one study alone. This is, rather, a contribution to be put up as a basis for discussion, as is usual in scientific research.

1. Descriptions of inequality alone are not sufficient (Thesis 1)

There are at least two reasons why analyses of inequality alone, as they can currently be found in empirical education research, are not sufficient for a full analysis of school systems. The first reason is methodologically-based and the second results from the first, and causes problems in the interpretation of the results. The attribution of inequality as a differential description is not possible without normative benchmarks. “High or low social status”, “more or less cultural capital”, all of those defining categories, to name a few examples, involve normative assumptions which are rarely explained in the given studies.

This can lead to inherent difficulties as Kramer (2011) clarifies it concerning the theoretical concepts of “Rational Choice” and the Social Theory of Pierre Bourdieu, because the theoretical relevance of the empirical evidence pointed out in given studies is not shown. The second problem relates to the assessment of the analysed inequalities. This problem can of course only be recognised as such if it is accepted that empirical education research involves a critical and thus favoured normative moment and therefore is not only limited to supply of data and information. If this is accepted, the problems are obvious. It goes without saying that a pupil’s low competence in reading, and particularly differences when it comes to the acquisition of this competence, can be described depending on specific characteristics, and we can indicate a warning to take action (e.g. to reduce the number of pupils who only reach competence level II). Furthermore, common sense seems to tell us to take action in such a case.

But how is such a plausible demand to be substantiated, keeping the question in mind about how to support these children and adolescents? And what is to be done if such a demand entails a reallocation of resources? Wouldn't we be inclined to demand a meritocratic principle of justice? Regardless of what would happen this example was intended only to show that it is difficult to draw solid and sound conclusions and interpretations from the gathered data of research regarding inequality, as exact and elaborate as they may be.

While in recent years the dominance of student performance assessment particularly put the question of quality as a guiding principle into the forefront of the discussions about the further development of school systems, this contribution is based on the assumption that an ethically-oriented approach to school systems has to include justice as a guiding category, which has to be the "first virtue of social institutions", according to John Rawls (1971, 3). Without going into an extensive debate about the social relevance of justice theories, it should be noted that there is a general agreement in the discourse about theories of justice that conceptions of justice should identify ethical principles for regulating issues concerning society at large in the context of a social order. If we see the school system as an educationally inherent subject-matter which has to be regarded from an ethical point of view, we first use the justice category as an objective for analysis and secondly as a tool to assess the results of that analysis. This brings us to the starting point of the development of the "Chancenspiegel".

Following the previous line of reasoning, the "Chancenspiegel" is designed as an instrument to increase transparency on educational matters and, with its focus on issues of justice in the social discourse, is supposed to complement the already existing valuable research which was more focused on inequality. Therefore, justice as a category is integrated into the analysis of school systems. By doing that we turn to our second thesis, which is the question of how to use justice-related aspects for the analytical observation of school systems.

2. Interdisciplinary school theory as a basis for educational reporting (Thesis 2)

To use school theory as a basis for reporting on school systems is not without risk, on the one hand because it is possibly just a phantom (Terhart, 2009) and on the other hand because members of this discipline have always criticised that it is rather unclear what school theory actually is (ibid.).

For pragmatic reasons, we will leave the matter at presenting the school theory-based integrationist approach of the “Chancenspiegel.” The “Chancenspiegel” picks up three central elements of school theory which are extracted from Fends (1980, 2006) old and new “Theory of School” as well as from school effectiveness research. This fundamentally involves still considering school in relation to society and with regard to its function for the latter. Secondly, the educational or rather school system has to be looked at as an institutional agent (Mayntz, 1997; Scharpf, 2000) that is as a social fabric with many participants. Third, the analytical perspective of school quality research, which sees the school system as a combination of input, process, and output, has to be taken into consideration.

Since those elements are comparatively well known, we will not go into them in more detail. The focus should rather lie on new approaches about theories on justice, while still confining ourselves to the respective key dimensions of those approaches. Three approaches, which are currently paradigmatic in the justice discourse (Wigger, 2011), were taken into account. Those are the works of John Rawls (1971; 2001), Amartya Sen (2009), and Axel Honneth (2011).

2.1 John Rawls: Justice as Fairness – Distributive Justice

John Rawls’ liberal theory of justice (Rawls 1971) is one of the most influential drafts of social contract theory after renowned philosophers Hobbes, Rousseau, and Kant. In his main works “A Theory of Justice” (1971) and “Justice as Fairness” (2001) Rawls promotes an amended version of social contract theory, which deals with the relationship between individual civil liberties and the role of the state in maintaining and safeguarding them.

Rawls derives for this purpose two central principles of justice:

“a) Each person has an equal claim to a fully adequate scheme of basic rights and liberties, which scheme is compatible with the same scheme for all; and in this scheme the equal political liberties, and only those liberties, are to be guaranteed their fair value.

b) Social and economic inequalities are to satisfy two conditions: first, they are to be attached to positions and offices open to all under conditions of fair equality of opportunity; and second, they are to be to the greatest benefit of the least advantaged members of society (the difference principle)” (Rawls, 2001, 42f.).

The term Distributive Justice is frequently used to principally classify Rawls' Theory of Justice. As a further development of the contract theory it is about how basic necessities of life (such as rights, liberties, opportunities, income, and wealth, cf. Rawls, 2006, 259, 1979, 111 ff.) can be distributed in a fair manner. At the same time, the distribution is especially regulated by the second principle of justice, which covers the institutions of distributive justice (Rawls, 2006, 86). The first principle of justice regulates constitutional elements and it thus precedes the second in terms of time and logic. According to Rawls it is therefore easier to agree upon this principle, while an agreement concerning institutions is far more complicated (ibid.). However, Rawls believes his suggested Difference Principle offers a viable solution, because it expresses an idea of reciprocity. This is a principle of "mutual advantage" (Rawls, 1979, 123). Altogether, this presents the basic fabric of society as a collaborative interconnection of social systems, which regulates the distribution of basic goods in line with the presented principles.

If we look at the different German school systems from the perspective of the second principle of justice, it can be discerned that since access to public education is open to all children at the beginning of their school biography, a later differentiation in the form of different school-leaving certificates is defensible.

The second part of the second principle of justice, which Rawls also calls Fair Equality of Opportunity, presents a limitation, because it demands that inequalities work to the greatest benefit of the least advantaged members of society. This principle in particular can be regarded as considerably under threat. To clarify further; all school systems in the (Federal Republic of) Germany currently violate this second part of the second principle of justice. This is the case, because a low school-leaving qualification, such as that of a "Hauptschule" (secondary modern school³⁰), no longer works to the benefit of the graduate, for instance because there is no nation-wide equivalence between that qualification and the first entry into an occupation. In many parts of Germany there is no benefit connected to that qualification. At the same time, it becomes obvious that this situation does not only work against the affected pupils, but also against all other members of society (see costs resulting from inadequate education for society as a whole, cf. Allmendinger et al. 2011).

³⁰ A summary of the various German school types and the differences between them is given here: <http://education.stateuniversity.com/pages/522/Germany-SECONDARY-EDUCATION.html> (accessed 12.4.13)

Furthermore, the diversifying quality of learning development in the respective different types of school, which are also known as differential learning environments (Baumert et al., 2006), can be regarded as an equal violation of this principle. This design principle of his theory has caused some objections we cannot go into any further, however (Sen, 2009, chapter 2; Rawls, 2006, preface).

One central objection on the other hand is that Rawls' theory presents an inevitable distance from true political situations and offers little guidance due to its high level of abstraction (Sen 2009). Amartya Sen suggests a fundamentally different approach based on a comparison of already existing political systems and, regarding school systems, draws attention to processes happening in that setting.

2.2 Amartya Sen – Capability Approach as Equality of Opportunity

Amartya Sen differentiates between approaches concerning a transcendental institutionalism (with representatives such as Rawls) and those which follow comparative principles.

The former approaches try to find absolute principles of justice, as it applies to Rawls. Comparative approaches are more focused on the question of which regulating alternatives lead to which forms of justice or injustice. Concerning the distinction of normative and comparative approaches, Sen illustrates the following:

“In contrast with most modern theories of justice, which concentrate on ‘the just society’, this book is an attempt to investigate realization-based comparisons that focus on the advancement or retreat of justice” (Sen, 2009, 8).

Sen focusses on objective capabilities, which he sees as the actual outcomes and the actual capabilities that different people enjoy. Which sets of functionings a person has effective access to in order to shape their life successfully is central to Sen.³¹ The provision of as many objective capability sets as possible is seen as an overall societal contribution to facilitate a qualitatively good life for everyone. By doing that Sen focuses less on abilities as a *result*, but more on the

³¹ Which sets of functionings can be regarded as valuable has to be negotiated in a participatory democratic discourse, according to Sen (Sen 1993).

question of how far the *acquisition* of them is linked to different living conditions (depending on social environment and interpersonal differences). This shifted perspective alone does not govern Sen's approach to a philosophical treatise about justice. It is rather a framework for an analysis of justice with *comprehensive outcomes* of a society as its subject-matter, meaning the products and regulations of a society and how they came into being. Results *and* influences and procedures that determined them have thus moved in Sen's analytical focus.

With regard to the analysis of school systems this would imply that school careers would not only be measured by the obtaining of certificates and skills, but also by occupational success, personal lifestyle, and characteristics that helped to realise those outputs and outcomes. This refers to the importance of informal and non-formal learning or rather to the role of specific indicators such as repeating years. At the same time the conditions under which those "results" were generated have to be focused on.

Emphasising the capabilities and opportunities members of a society have, Sen points out that purely economic criteria such as the gross national product or income per capita are not sufficient to describe and measure justice, because they merely constitute a final outcome with no regard to the processes that generated them. At the same time he challenges Rawls' basic goods approach, as basic goods are merely a means to freedom. Instead, the capability approach "is particularly concerned with correcting this focus on means rather than on the opportunity to fulfill ends and the substantive freedom to achieve those reasoned ends" (Sen 2009, 234).

Sen argues in favour of juxtaposing individual freedom against its resulting outcomes and the respective conditions of freedom, and of comparing and evaluating them. His assumption is that plurality values remain. This plurality can only be worked on by using public reasoning (ibid., especially chapter 4, 5, and 9) which can result in partial solutions due to different priority settings. It should not be concluded, however, that such solutions are permanent, nor that they can be applied to other areas in a similar way.

Sen thus clarifies the complexity and difficulty to settle matters of justice. In particular, the necessity of including as many pieces of information and different dimensions of justice complicates operationalisations as well as a final assessment. However: according to Sen, this must not lead to one-dimensional debates about justice only to supposedly find quick solutions: "We cannot

reduce all the things we have reason to value into one homogeneous magnitude” (ibid. 239).

2.3 Axel Honneth – Recognition and Justice

While Rawls’ approach focuses on universal principles of justice, and on institutions which are aligned to them, and while Sen particularly wants to identify just conditions by comparatively analyzing societies with a focus on opportunities to obtain skills, Honneth’s approach on recognition and justice is focused on social needs and the social sphere as a place where mutual recognition is experienced.

Honneth’s approach to justice draws attention to a thread of reasoning based on Hegel’s idealistic philosophy. In this line of thought he argues that individuality and thus individual freedom and capabilities are only made possible through the recognition of an “alter ego.” By so doing, Honneth broadens classic subject-centred or comparatively liberal ideas about liberty³² with an idea about social freedom, according to which, individuals can only reflexively accomplish the development of self-determination if they reciprocally and complementarily collaborate with others in social contexts. In summary, he argues that the drive towards personal autonomy can only be achieved intersubjectively – through the process of recognition from significant others. That emphasises the significance for teaching and learning as ideas of identity formation. This requires a structure of institutionalized practices in a “social sphere,” in which individuals can experience mutual recognition. Herein we can discern the key feature of social liberty: Individuals can reciprocally relate to one another as they can find themselves in relation to the other (e.g. by means of **complementarities of objectives**). **The significance of processes of recognition leads to the question of social relations in their respective “spheres of communication”** (ibid.). This presents an immediate reference to the question of justice: justice in a society is expressed in the quality of its social relations in their communicative spheres, and not only in complying with a single principle of justice.

Nevertheless, Honneth also provides indication of a guiding principle for an understanding of justice as he talks about “ultimative values”, following Talcott Parsons, meaning values, norms and ideals that are shared by society and are constantly associated with goodness. According to Honneth, those values most

³² Among other things, Honneth critically refers to negative liberty, especially according to Hobbes.

likely contribute to social reproduction. Therefore, Honneth rejects an earlier normative idea about justice, and rather suggests an inherent analysis of society which turns towards those institutions and social practices that are most suitable to realize these “ultimate values.” On the one hand sociality is understood as a condition of individual liberty and on the other hand there is a focus on different spheres, areas of society, and systems (personal relationships, market, law) whose respective principles of justice have to be presented in detail by using Institutional Analysis. This is achieved by means of a “normative reconstruction” meaning the specific characteristics of the respective principles are reconstructed only within the ongoing analysis and are not detached from reality. Concerning the three areas which Honneth identified, sphere of personal relationships, sphere of market economy, and political public sphere, there are three principles of justice: the principle of love or *justice of needs*, the principle of fair division of labour or *justice of performance*, and the principle of *legal equality*. According to Honneth, these three spheres are closely interrelated and establishing justice is only possible if justice progresses in all spheres. The driving force behind these developments is not the law, but social struggle in which the right of liberty can be realized (Honneth, 2011, 612 ff.). By doing that Honneth does not point out the necessity of revolutionary conditions, but sees, in the tradition of Habermas (1981), the necessity of a communicative liberty which gives justice a voice.

The three spheres overlap in an educational setting. According to Honneth a prerequisite for justice is that all principles have to be taken into account. For instance, violence in a school environment, e.g. on the way to school as well as discrimination in the classroom, has to be prevented. At the same time, all intersubjective relationships have to be considered, that is between pupils themselves, and between teachers and pupils.

The question of fairness in relation to achievement has to be adjusted on the basis of the perspective of recognition, since it does not become obvious by observing pupils’ learning outcomes alone. Instead, it can mainly be constituted from the interplay between the collective achievements of children, adolescents, and teachers. Those who see performance and achievement independent of this interplay find themselves quickly subjected to Rawls’ criticism as they supposedly do not see all aspects of justice in relation to performance.

2.4 Integration of the Approaches and Deliberations on Operationalisability

The introduction of these ideas concerning different theories of justice has shown that it is not sufficient to define justice as absence of inequality. It is, rather, a question of under which circumstances inequality can be just. Furthermore, the theoretical approaches offer valuable implications for the development of an instrument to measure equal opportunities in school systems.

In the analysis of social conditions in relation to justice, the three approaches focus on different areas and thus require differentiated observation and indicators of observation to be applied in conjunction with one another. Rawls' "justice as fairness" presents a relative affinity for indicator-based analyses, because the gathered indicators can quite easily be analysed concerning the explained principles of justice. In particular, the second principle (principle of difference) is important for the specific analysis. Sen's position clarifies the necessity to include comprehensive information into analyses in relation to justice and not only regarding output but also information about the conditions that generated the output. This comparative and process-oriented perspective is at the same time pragmatic and empirical regarding its requirements. For this purpose, Sen also presents examples such as the Human Development Report 2010. The analysis of legal framework conditions and those indicators that reflect compliance with them, as Rawls stipulated it, is, according to Honneth, not sufficient. "Conditions of justice are not only given in the form of positive law, but also in the shape of appropriate attitudes, manners, and behavioural routines" (Honneth, 2011, 126)³³. This perspective emphasises specific processes of behaviour and interaction which leads to significant difficulties for research projects which aim at comparatively analysing system-wide levels of fairness. It must be stated (in line with Honneth) that this is no reason to "simply exclude them from a framework of a theory of justice" (ibid)³⁴ or to dismiss them from the start from an empirical validation. A more case-based study of individual constitutions, practices, and routines of social practice probably offers suitable options. The present discussion about theories of justice illustrated different emphases and positions, with regard to what principles of justice actually are and where the focus should lie when analysing justice. Although such central differences between those approaches can be determined, they are united by one central aim in relation to justice: All theories are concerned with the opportunity of a free development of human powers while aiming at a free participation in society. All theories point at this goal, which is supposed to be realized by means of just institutions, according to Rawls, according to Sen by enabling the individual, and according to Honneth by realizing social freedom in

³³ Translated by Manitius, Berkemeyer & Bos.

³⁴ Translated by Manitius, Berkemeyer & Bos.

the form of recognition processes.³⁵ The emphasis on the significance of participation in a society in all approaches is enough evidence to also particularly emphasise free participation as equity within the “Chancenspiegel,” which thus applies the following working definition to justice of educational opportunities:

“The Chancenspiegel understands justice of educational opportunities as the fair chance to participate in society; this is provided by a fair institution, namely school, in which students are not subjected to any additional disadvantages due to their social or physical circumstances, and by an advancement of the abilities of everyone, and as a mutual recognition of those involved in the school“ (Berkemeyer et al. 2012, 16).

This definition expresses on the one hand an attempt at synthesis of the theoretical approaches to fairness mentioned above and on the other hand a minimum standard for a school system which could be categorized as fair. In order to attain indicators for the analysis of school systems, the instrument of analysis itself was developed assuming the link between school theory and theory of justice in the “Chancenspiegel”.

2.5 On the Connection between Theories of School and of Justice

It is without question a particular challenge to tie together the concepts discussed above and, in order to place proper restrictions, it must be stressed that the suggestion for doing so below should be understood more as a heuristic of the combination of the individual theoretical elements than a closed, independent, self-contained universal theory. Despite these restrictions, a heuristic such as this appears beneficial for identifying suitable categories of analysis for carrying out an empirical study of school systems from a justice-based theoretical perspective.

Table 1: Four dimensions of justice in the “Chancenspiegel” on the basis of the connection of school theory and theory of justice (Berkemeyer et al. 2012)

Dimensions in relation to school theory	Input (Integration,)	Process (Allocation)	Output (Qualification, Allocation, Enculturation)
Dimensions in relation to justice			
Distributive Approach	Power of	Permeability	Promoting Skills

³⁵ It is hereby explicitly pointed out that the frequently used term “participation” should not be used as a differentiation between the theories (e.g. by simply interpreting Sen’s approach as *the* fairness of participation)

Capability Approach Recognition Approach	Integration		Allocation of School Certificates
---------------------------------------------	--------------------	--	----------------------------------------------

This resulted in altogether four central dimensions of justice by means of which justice in school systems can be investigated: *integration power*, *permeability*, *promoting skills*, and *allocation of school certificates* (cf. table 1).

There is no individual allocation of the approaches of justice to the dimensions of justice, since a clear-cut operationalisation of the approaches seems implausible to the authors (it is for instance to be assumed that recognition processes play a role when it comes to issuing certificates as well as concerning questions about integration).

One central aspect in this is the assumption (Fend 2006, 2008) that school systems have to be regarded as acting agents who are directly responsible for achievements. Therefore, it can be asked what those systems can do to promote integration, permeability, competence advancement and awarding certificates. These areas can be matched to input production, process production, and output production and it becomes clear that all three dimensions are the results of the interaction between the agents in the school systems.³⁶

3. The Conception of the “Chancenspiegel”

The “Chancenspiegel” is divided into three main parts: next to a brief theoretical foundation of the instrument, the framework (I) includes methodological descriptions as well as a presentation of the indicators. Fairness in German school systems with regard to the four dimensions of Justice is analysed, by using these indicators, in the actual main part (II). This leads to the main focus (III), by which we shift from the empirical description of the status quo to the analysis of measures that within educational politics are considered particularly suitable for reducing performance deficits that were caused within and by the system.

3.1 The Indicator Table

Indicators that are, at least in basic terms, suitable to illustrate the respective dimension had to be matched to the construction of the four dimensions of

³⁶ cf. An elaborate description of Fend’s school theory in relation to the function of schools and more information on the allocation of the different dimensions of fairness can be found in: Berkemeyer et al. 2012, also cf. Fend 2002.

justice (cf. table 2). Furthermore, so called “assumptions of fairness”, which are important for classifying the results, were formulated for each dimension (Berkemeyer et al. 2012).

Table 2: Dimensions of justice and indicators used within the “Chancenspiegel”

Power of Integration	Permeability	Promoting Skills	Allocation of School Certificates
How successful are school systems in terms of integrating children and adolescents?	How permeable are the schools systems?	How successful are school systems in terms of promoting learners and when it comes to expanding their skills?	How fair is the process of allocating certificates?
<p><u>Assumption of Fairness:</u></p> <p><i>“Social and systemic integration are indicators of a fair society. Integration cannot be based on exclusion. Social integration can be facilitated if pupils are given enough time to build competences by communicating and by experiencing community.”</i></p>	<p><u>Assumption of Fairness:</u></p> <p><i>“If a society wants to maintain selection processes, it is necessary to make sure that those are as fair as possible. This is the case if processes of allocation and mobility in that system are independent from socioeconomic characteristics of children and adolescents and if system internal information do not cause distortion of internal allocation processes; that is, if the nature of the system itself does not result in unfair flows of students.”</i></p>	<p><u>Assumption of Fairness:</u></p> <p><i>“School systems can only consider themselves as fair if they completely exhaust all potentials of their pupils and if they do not permit and cause biased promotional effects.”</i></p>	<p><u>Assumption of Fairness:</u></p> <p><i>“The higher the quality of a graduate awarding of certificates is – in consideration of the system-internal requirements concerning these certificates – the fairer is a school system with regard to prospects which must be understood as life opportunities.”</i></p>

<u>Example Indicators:</u>	<u>Example Indicators:</u>	<u>Example Indicators:</u>	<u>Example Indicators:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - diagnosis of special needs - proportion of inclusion - proportion of exclusion - making use of all-day schools / after school activities 	<ul style="list-style-type: none"> - relative opportunities to be admitted to a grammar school - change between school forms - repetition of a school year 	<ul style="list-style-type: none"> - reading competence level of highest and lowest achieving pupils - migration background and educational success - social background and educational success - all-day schools and educational success 	<ul style="list-style-type: none"> - number of graduates at university entrance level - school dropouts -merging acquisition of skills and university entrance qualification

Power of integration is concerned with how far the school system is able to integrate children and adolescents with regard to system-specific as well as socially-integrative aspects (Habermas, 1981).

Systemic integration is understood here as the participation of children and adolescents in the standard school system (e.g. proportion of inclusion, quota of exclusion). From a pedagogical point of view, social integration, in which children and adolescents have the opportunity to experience communicative action and educational processes, has to be investigated as well systemic integration (e.g. collective learning processes, cf. Miller 1986). The “Chancenspiegel” cannot take the quality of such actions into consideration here, but focuses on the conditions of such opportunities, for instance by regarding after-school activities in all-day schools as an extended sphere of experience for communicative acting. The dimension *permeability* highlights the allocative function of the school system, in so far as the positions of a school-based “hierarchy of performance”³⁷ (Fend 2006, 51) and dynamics of movement in the school system are analysed here.

In accordance with that, there is a relevance, for instance, of indicators about the transition of pupils from primary school to secondary schools, upward and downward movement on secondary school level, repetitions of school years, and

³⁷ Translated by Manitius, Berkemeyer & Bos.

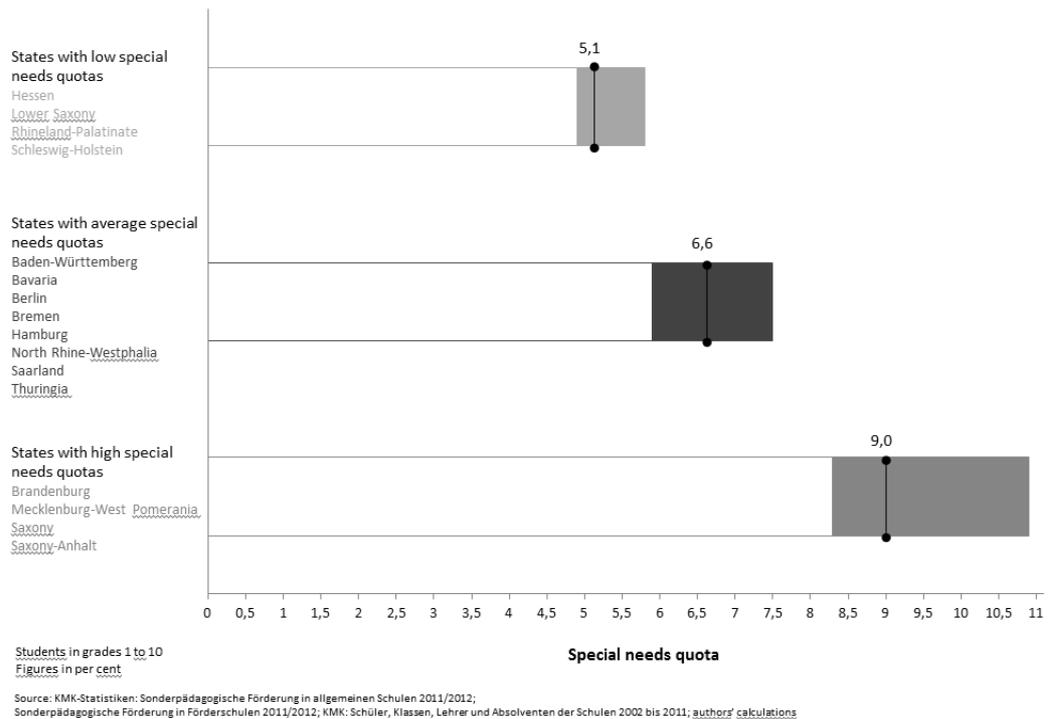
transitions from general schools to vocational schools or to universities. So far, conceivable and interesting aspects of the process dimension, such as pupil-teacher interaction or characteristics of teaching quality, can hardly be depicted at system level for all German states, which presents a not-irrelevant deficit when it comes to educational reporting in relation to a theory of justice. With respect to output in school systems, a distinction is made between the two dimensions of justice, namely *promoting skills* and *allocating certificates*. By so doing, we can, on the one hand, illustrate a very specific, but extremely objectified performance dimension and on the other hand, we can give account for a significantly less objective dimension (certificates) as depends on various system conditions. Certificates are generally considered to be a formal necessity for the transition into vocational training or university and therefore significant for future educational biographies.

3.2 Data Sources and Presentation

For the analyses of the four dimensions of justice that were carried out in the “Chancenspiegel”, data of official education statistics were used to a large extent for secondary analyses (Destatis, KMK-Statistik). This involved the usual challenges of using official statistics (Lohauß et al. 2010) such as incomplete data, partially state-specific particularities of operationalisations, topicality of the data, etc. Furthermore, the data basis was complemented by findings on performance assessment in schools. Findings from studies such as PIRLS (Bos et al. 2012) or research concerning “Bildungsstandards” (standards of education) (Köller et al. 2010) could especially be used for the analysis of the dimension promoting skills. By using “Propensity-Score-Matching” it was possible to generate new calculations within the analysis of all-day-schools and performance (Berkemeyer et al. 2012). The observation of the federal states’ efforts to enhance reading and writing skills in a school setting, carried out for the part “thematic focus”, is based on documents about measures, programmes, concepts, and initiatives, which were obtained from the websites of the ministries of education of Germany’s sixteen federal states. Those were coded and statistically analysed. The data is mainly presented in figures comparing the respective group means (cf. figure 1). By doing that, “Chancenspiegel” focuses more on its intention to generate a content-based discussion about fairness in school systems and less on a debate about the ranking of the states. For this purpose a normative grouping according to performance was made. We differentiated between the performance of the top 25%, the bottom 25% and the 50% lying in between. This offers the advantage to compare extreme groups, that is, those states whose performance was successful in relation to other states

and those that were least successful compared to others. The respective mean values of the groups and the variance within a group are depicted by the group nodes of the diagrams, the names of the states within a group are merely in alphabetical order (cf. figure 1). This procedure is designed to put the focus on the two extreme groups.

Figure 1: Proportion of pupils with special educational needs of all pupils in the general schools system, year 2011/2012 (range of special needs quotas and mean values of state groups)



This presentation avoids depicting a ranking of the states in the “Chancenspiegel”. A ranking is also avoided in a comparative overall analysis: To analyse the performance of the states with regard to the four dimensions of justice, the states were, according to a point system, arranged into a ranking order for all the indicators taken into account (Berkemeyer et al. 2012, 101) and here again, depending on the dimension of justice, grouped into the top and bottom 25% and into the average 50%.

This approach allows us to take the multidimensionality of equal opportunities into account and at the same time it makes a comparative overall assessment possible by showing different strengths and weaknesses concerning equal opportunities in school systems. Still, it has to be born in mind that this comparison always remains in relation to the 16 states and that the best

performance does not therefore necessarily represent the highest level of fairness.

4. Prospects: Potential for further developing the “Chancenspiegel”

The Chancenspiegel was developed as a theory-based, problem focused, and indicator-based instrument which is intended to encourage a debate about justice in school systems. Its theoretical foundation offers a first proposal for relevant assumptions of justice with regard to the efficiency of school systems, which can be used in the discourse about measures of equal opportunities as well as for interpreting input, processes, and output of school systems. The implications for analyses of justice, which were posed by the presented theories of justice, were taken into account in the design of the "Chancenspiegel": theoretically substantiated assumptions of justice offer input for the discourse about the assessment of the results concerning the “comparison of realisation / implementation” in the school systems of the federal states. However, for the time being this constitutes a first proposal of an instrument for measuring equal opportunities. Further developing this instrument presents the key challenge of further scientific research. The main aspects can be summarised as follows:

Theory development: The previously-posed working theses are a reminder to use the basis of discussion which was established by the first “Chancenspiegel” in order to continue working intensively on a well-founded theory of schooling in relation to justice. For this purpose, the combination of the theories has to be evaluated and possibly elaborated upon, and the interlinking of the dimensions of justice has to be made explicit. Furthermore, it has to be elicited in how far other works on theories of justice need to be included (e.g. concerning the question of the unity of “high” moral values cf. Dworkin 2012, concerning different spheres of justice cf. Walzer 1983 or concerning political multiculturalism cf. Miller 1999). The relevance of pedagogical micro-theories about education for instance is also a field of development which promises potential for integration, particularly regarding theoretical contemplations about recognition. Moreover, it is necessary to theoretically investigate the question of developing systems in order to provide possible explanations in future for changes or the absence thereof in school systems.

Development of Indicators: This challenge is closely connected to theory development which already implies one key component – developing the connection between theory and empiricism in the form of operationalisations.

Furthermore, it seems to be logical to consider more closely factors of input such as teacher training and resources. So far, those have been neglected in the “Chancenspiegel”.

Considering a discourse regarding justice and fairness in society as a whole: For a further conceptual development of the instrument, it is important to discuss how far it makes sense to set thresholds for the individual indicators, by which the group of the “bottom 25%” could become obsolete, because all states will have then reached at least that threshold value. Sources of such benchmarks could be the setting of educational political goals which resulted from the general discourse about establishing fair school systems (e.g. declaration of the Federal State and Länder 2008, to reduce the quota of school dropouts to 4.0%).

Researching School Systems: It was already implied that the “Chancenspiegel” investigates the 16 German schools systems in relation to one another. At the same time it is important to point out that it must not be concluded that the school systems of the “most successful” states are characterised by a maximum of fairness. It seems to be helpful to expand the perspective of comparative schools system research with experiences of other countries and by doing that to think ahead in the direction of a comparative school system improvement research.

This contribution advocated integrating contemplations on fairness and justice into the consideration and discussion about school systems. This offers potential for an educational-political discourse on justice to draw in theory-supported information about e.g. different regional specifications of fairness and justice in school systems. From a scientific point of view this integration recalls to mind that educational science is originally *ethically* oriented on its subject-matter “education”. For educational reporting focused on school systems, this results in the challenge of determining how to design instruments that inform about the status quo and developments regarding equal opportunities in school systems. The outlined programme for further developing the “Chancenspiegel” therefore also illustrates the potentials of a simultaneous advancement of education reporting or at least regarding “school system reporting”.

5. Reference list

Allmendinger, J., Giesecke, J., & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann. Retrieved July 20, 2011, from www.bertelsmann-

- stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33657_33658_2.pdf (accessed 12.4.13).
- Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Eds.) (2010). *Bildungsentscheidungen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 / 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1st ed., pp. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Bos, W., & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bos, W., Lankes E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (Eds.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2010). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 / 2009* (pp. 74–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2012). Bildungsmonitoring. In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Eds.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (pp. 155–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for hedgehogs*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2002). Educational institutions and society. In P.B. Baltes & J. Featherman (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier Science.
- Fend, H. (2006). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gröhlich, C. (2012). *Bildungsqualität. Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb* (Vol. 33). Münster: Waxmann.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit* (1st ed.). Berlin: Suhrkamp.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung* (1st ed., Vol. 39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohauß, P., Neuenburg, R., Rehkämper, K., Rockmann, U., & Wachtendorf, T. (2010). Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. In K. Hurrelmann & G. Quenzel (Eds.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R., & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 146–165.
- Mayntz, R. (1997). *Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen* (Vol. 29). Frankfurt a.M: Campus.
- Miller, M. H. (1986). *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie* (1st ed.). Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Harvard: University Press.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Rawls, John (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* (1st ed.). Bonn:

- LinkLuchterhand. Retrieved November 11, 2012, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (accessed 12.4.13).
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life. A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WDIDER) of the United Nations University* (pp. 30-53). Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Terhart, E. (2009). Theorie der Schule. Auf der Suche nach einem Phantom? In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Eds.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (pp. 35–50). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (2010). *Schulleistung von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*. Unites States of America: Basics Books.
- Wigger, L. (2011). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In T. Mayer & U. Vorholt (Eds.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (pp. 21–39). Bochum & Freiburg: Projekt Verlag.

Erschienen in (Zitationsweise): Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N., Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner - Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. In *Die Deutsche Schule* 3 (105), S. 276-295.

(2) Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW

Regionale Bildungsbüros (RBB) sind in NRW inzwischen in fast allen Kommunen als Unterstützungssystem für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen eingerichtet worden. Mit ihnen werden zahlreiche bildungspolitisch-konzeptionelle Erwartungen verknüpft, die sich insbesondere auf Koordinationsleistungen und das Management von Vernetzungsprozessen in Bildungslandschaften beziehen. Die Erschließung dieses noch jungen Akteurs der Schulentwicklung steht jedoch noch relativ am Anfang. Der Beitrag setzt hier an und versucht mithilfe theoretischer Überlegungen und empirischen Befunden aus einer Bestandsaufnahme zu allen Bildungsbüros in NRW der Frage nachzugehen, ob dieser Akteur als „Boundary Spanner“ agiert, also ein Grenzgänger an den Schnittstellen diverser Organisationen ist.

Schlüsselwörter: Regionales Bildungsbüro, Boundary Spanner, Bestandsaufnahme NRW

Regionale Bildungsbüros ("Regional Offices for Education", RBB) have been established by almost all local authorities in North Rhine Westphalia (NRW) in order to support school improvement as well as efforts to development of quality in education. Educational policy-makers have high conceptional expectations towards the RBBs' impact, especially concerning their capability to coordinate and manage networking processes in the regional educational landscapes. The research about this new actor in school improvement still is in a very early state. This article presents theoretical considerations and empirical findings of a baseline survey of the RBBs in NRW. It investigates the question whether this stakeholder acts as a "boundary spanner" and gateway between various organizations.

Keywords: Regionale Bildungsbüro, Boundary Spanner, baseline survey

1. Einleitung

Im Zuge zunehmender Regionalisierungstendenzen im Bildungsbereich sind in den meisten Kreisen und kreisfreien Städten Nordrhein-Westfalens inzwischen so genannte Regionale Bildungsbüros (RBBs)³⁸ eingerichtet, die als Unterstützungssystem für Schulen und als zentrale Akteure in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften angelegt sind.

In Nordrhein-Westfalen bildet nach Beendigung des Projekts *Selbstständige Schule* (vgl. Berkemeyer 2010) das Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (vgl. <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de>) den Kern der Bemühungen um eine veränderte Zusammenarbeit zwischen Land und Kommunen mit dem Ziel, vor Ort ein ganzheitliches Bildungskonzept zu entwickeln und die kommunalen und gesellschaftlichen Kräfte zur Unterstützung von Schulen und anderen relevanten Bildungsakteuren vor Ort zu bündeln. Dabei handelt es sich um ein Kooperationsangebot des Landes an die Kommunen, das inzwischen von 49 der 53 Kreise/kreisfreien Städte in NRW angenommen wurde. Die dabei abgeschlossenen Kooperationsverträge zwischen Land und Kreis/kreisfreier Stadt enthalten Absprachen über die individuell abgestimmten Handlungsfelder sowie drei verbindliche Strukturelemente, die für die Steuerung der Kooperation in der Region eingerichtet werden sollen: Die Regionale Bildungskonferenz als Vollversammlung aller bildungspolitischen Akteure vor Ort, den Lenkungskreis mit festen Vertretern von Land, Kommune und Schulformen sowie die Regionale Geschäftsstelle (Regionales Bildungsbüro) als operative Einrichtung, die die Handlungsfelder bearbeitet und die Entwicklung des Bildungsnetzwerks koordiniert. Die auf der kommunalen Ebene zumeist beim Schulträger angesiedelten Bildungsbüros bestehen aus pädagogischen und verwaltungsfachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die die operative Arbeit leisten.³⁹ Konkret werden bereits im Kooperationsvertrag zwischen Land und Kommune den Bildungsbüros eine Reihe von Aufgaben zugewiesen: Hierzu gehören die Entwicklung von Konzepten und Diskussionspapieren für die Zusammenarbeit mit allen relevanten Partnern vor Ort, die Planung und Durchführung von Maßnahmen, die durch die Regionale Bildungskonferenz empfohlen wurden, die Mitwirkung

³⁸ Bezeichnungen variieren, die Bezeichnung „Regionales Bildungsbüro“ wird aufgrund seiner Häufigkeit hier synonym für alle Bildungsbüros verwendet (vgl. Manitius & Berkemeyer, 2011).

³⁹ Dabei wird bis zu eine Stelle (abgeordnete Lehrkraft) vom Land, alle weiteren Stellen von der Kommune finanziert.

am Regionalen Bildungsmonitoring sowie die Gewährleistung anfallender Verwaltungstätigkeiten.

Die so programmatisch im Kooperationsvertrag deklarierten Aufgaben eines Bildungsbüros drücken bereits den Anspruch aus, mit Regionalen Bildungsbüros ein für die Qualitätsentwicklung von Schule und der Bildungsregion insgesamt bedeutsames Unterstützungssystem bereitzustellen (vgl. Manitius & Berkemeyer 2011). Umfassende empirische Erkenntnisse zu den tatsächlichen Arbeitsprozessen und Leistungen dieses als zentral gesetzten Akteurs stehen jedoch bislang weitgehend aus.

Hier setzt die „Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW“, ein gemeinsames Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des Instituts für Schulentwicklungsforschung, an. Von Oktober 2010 bis März 2012 wurden Daten zu Arbeitsprozessen, Aufgabengebieten und Herausforderungen der RBBs erhoben und ausgewertet. Folgend werden nach einer theoretischen Einordnung dieses neuen Akteurs als „Boundary Spanner“ im zweiten Teil des Beitrags ausgewählte Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme vorgestellt.

2. Theoretische Annäherung: Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner in Bildungslandschaften

Theoretische Versuche sich dem Akteur Bildungsbüro anzunähern stellen bislang eher rudimentäre Vorschläge (vgl. Manitius & Berkemeyer 2011) dar oder fokussieren spezifische Fragestellungen wie z.B. Aspekte des Netzwerkmanagements (vgl. Otto & Sendzik 2011) oder werden in grundsätzliche governance-analytische Fragestellungen miteinbezogen (vgl. etwa Niedlich & Brüsemeister 2011) mit entsprechendem Theoriebezug. Ein umfassender theoretischer Rahmen zur Erschließung dieses Akteurs steht vor allem vor der governanceanalytischen Schwierigkeit, die mit Bildungslandschaften implizierte Akteursvielfalt und entsprechende Interdependenzen im Mehrebenensystem (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010), in welche das Regionale Bildungsbüro verflochten ist, angemessen zu berücksichtigen.

Auch für die durchgeführte Bestandsaufnahme zu den Bildungsbüros in NRW wurde sich auf eine theoretische Folie beschränkt, die zunächst eine erste Annäherung an das Agieren von Bildungsbüros erlaubt. Dabei wurde auf organisationstheoretische Arbeiten (vgl. Scott 1981) und empirische

Implikationen aus der US-District-Forschung zum Boundary Spanning (vgl. Honig 2006) sowie Forschung zum Informationsmanagement (vgl. expl. Russ et al. 1998) zurückgegriffen, die in die Ausarbeitungen zum Boundary Spanner-Konzept eingeflossen sind. Der Rückgriff auf dieses Konzept erscheint hier hilfreich für eine theoretische Orientierung, um die Rolle des Akteurs Regionales Bildungsbüro sowohl nach innen für die Organisation Schulverwaltung als auch nach außen für die weiteren Akteure der Bildungslandschaft zu beleuchten.

Bildungslandschaften werden hier zum einen als zentraler Kontext von Bildungsbüros verstanden und zum anderen als bildungspolitisch-konzeptionelle Vorstellung aufgefasst, die davon ausgeht, dass Bildungslandschaften „als Orte alternativer Steuerung und Koordinierung gedacht werden“ (Regionalverband Ruhr 2012, S. 26). Über die Bündelung von Ressourcen und Kompetenzen möglichst aller relevanten Bildungsakteure vor Ort soll es zu einer vor allem kommunal gesteuerten, an Qualitätsentwicklung orientierten Zusammenarbeit an regional/kommunal spezifischen Problemlagen im Bildungswesen kommen (vgl. Tippelt 2011; Bos & Berkemeyer 2009). Das Regionale Bildungsbüro etabliert sich hierbei zunehmend als die zentrale kommunale Stelle, die vor allem die notwendigen Koordinationsleistungen erbringt und erforderliche Vernetzungsprozesse mitinitiiert. Da das Regionale Bildungsbüro strukturell zumeist dem Schulträger zugeordnet ist, aber gleichzeitig nicht klassische Schulträger-Aktivitäten im Kontext von Bildungslandschaften verfolgt, wird es hier in einem Spannungsfeld verortet – einerseits informations- und rechenschaftspflichtig „intern“ gegenüber seinen formalen „Heimatstrukturen“ (Bildungsverwaltung), andererseits als zentraler Akteur, der mit unterschiedlichen Interessen konfrontiert und „extern“ in vielfältigen Akteurskonstellationen innerhalb der Bildungslandschaft verflochten ist. Diese beiden Perspektiven (Agieren nach „innen“ und Agieren nach „außen“) greift das Konzept des Boundary Spanning auf.

2.1 Konzept des Boundary Spanning

Organisationen werden in der Organisationsforschung u.a. als Systeme bezeichnet, die auf vielfältige Weise mit ihrer Umwelt interagieren und auf Ressourcen- und Personalfluss von außerhalb angewiesen sind (vgl. Scott 1981). Interaktionen finden dabei auf ganz vielfältige Art und Weise statt. Das der Management-Forschung entlehnte Konzept des Boundary Spanners kann als ein Versuch gesehen werden, diese Interaktionen zu beschreiben.

Mitarbeiter, die Boundary Spanning Rollen einnehmen, befinden sich an den Grenzen der Organisation. Sie verfügen über relevante Kontakte und ein gutes Netzwerk innerhalb wie außerhalb der Organisation (vgl. Tushman & Scanlan 1981). Aldrich & Herker (1977) sprechen diesen Personen zwei zentrale Aufgabengebiete zu: *Informationsverarbeitung* und *externe Repräsentation*.

Boundary Spanner sammeln *Informationen*, filtern diese nach Relevanz, bereiten sie auf und geben sie an wichtige Schlüsselpersonen und Entscheidungsträger innerhalb der Organisation weiter. Damit erfüllen sie auch die Funktion eines „Gatekeepers“ (vgl. Leifer & Delbecq 1978), da sie wertvolle von überflüssigen Informationen trennen und so die vielfältigen äußeren Einflüsse ordnen und strukturieren, bevor sie in der Organisation weiterverarbeitet werden. Bei der Aufbereitung der Informationen kommt ihnen außerdem ein nicht unerhebliches Maß an Interpretationsspielraum zu, sodass ihnen von Seiten der Organisation relativ viel Vertrauen in ihr professionelles Selbstverständnis entgegengebracht werden sollte.

Des Weiteren sind Boundary Spanner aber auch durch ihre vielen äußeren Kontakte Repräsentanten der Organisation, die die Außenwahrnehmung der Organisation nachhaltig prägen. In der Funktion der *externen Repräsentation* akquirieren Boundary Spanner Ressourcen und verteilen diese, tragen zur sozialen Legitimation der Organisation bei, verhandeln mit externen Partnern und können durch ihre umfassenden Kenntnisse beider Bereiche zwischen den Interessen des Umfelds und den internen Interessen der Organisation vermitteln (vgl. Aldrich & Herker 1977, Honig 2006).

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Boundary Spanning Rollen spielen daher eine wichtige Rolle für die Organisation: Durch die Selektion und Übermittlung von Informationen befähigen sie die Organisation, sich an wandelnde Umweltbedingungen anzupassen und Unsicherheiten im Umgang mit der Umwelt zu verringern (vgl. Honig 2006). Sie leisten damit einen relevanten Beitrag zur strategischen Entscheidungsfindung innerhalb der Organisation (vgl. Jemison 1984). Außerdem tragen sie neue Konzepte und Anregungen aus der Umwelt in die Organisation hinein und verbessern somit deren Innovationsfähigkeit (vgl. Neumann & Holzmüller 2007).

Aufgrund ihrer besonderen Position innerhalb der Organisation sollten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Boundary Spanning Rollen über eine Reihe von Kompetenzen verfügen. Honig (2006) beschreibt diese in einer Studie über die Außenmitarbeiterinnen in den US-District Central Offices: Neben sehr guter Feldkenntnis und dem Überblick über die relevanten Akteure, Initiativen und

Entscheidungsstrukturen vor Ort müssen Boundary Spanner auch die Abläufe, Prioritäten und Abstimmungsprozesse innerhalb der Organisation verstehen.

Die komplexe Aufgabenstruktur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Boundary Spanning Positionen geht mit einer Reihe von Herausforderungen einher. Die Positionierung an den Schnittstellen der Organisation kann zwar einerseits bereichernd und horizontweiternd sein, andererseits kann diese aber auch zu Schwierigkeiten führen, wenn nicht genügend Rückkontakt in die Organisation besteht und das Personal somit das Gefühl erhält, sein Wissen nicht ausreichend einbringen zu können (vgl. Brass 1984). Durch ihren Kontakt zu ganz unterschiedlichen Partnern sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation sind Boundary Spanner darüber hinaus fortwährend mit unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Anforderungen und Anfragen konfrontiert, was zu Unklarheit über die eigenen Ziele und Handlungsstrategien bezüglich ihrer Arbeit führen kann (vgl. Honig 2006).

2.2 Übertrag auf Regionale Bildungsbüros

Einen ersten Adaptionsversuch des Boundary Spanning-Konzepts auf die Aktivität von Regionalen Bildungsbüros haben Sendzik et al. (2012) unternommen und hierbei mithilfe einer Fallstudie besonders die informationsverarbeitenden Leistungen des Bildungsbüros für kommunales Netzwerkmanagement fokussiert. Demgegenüber wurden in der hier vorzustellenden quantitativen Untersuchung die Überlegungen zum Boundary Spanning in Bezug auf das Bildungsbüro zunächst breiter genutzt und untersucht, *ob alle Regionalen Bildungsbüros Boundary Spanning Rollen einnehmen*. In diesem Zusammenhang wurde überprüft, inwieweit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über interne und externe Netzwerke verfügen und die typischen Boundary Spanning Aufgaben (Informationsverarbeitung, Repräsentation, Schnittstellentätigkeiten) für die Organisation Schulverwaltung innerhalb der Bildungslandschaft übernehmen.

Den konzeptionellen Ausführungen zum Boundary Spanner folgend wird dabei das Regionale Bildungsbüro als Akteur aufgefasst, der in zwei Netzwerken agiert: dem internen Netzwerk der Bildungsverwaltung (konkret Schulverwaltung) und dem externen Netzwerk, welches sich aus vielfältigen Akteuren der Bildungslandschaft zusammensetzt. Das Boundary Spanning von Bildungsbüros besteht im externen Netzwerk vor allem aus der Gewinnung von Informationen an den Schnittstellen zu anderen Organisationen, die dann für die internen Akteure verarbeitet und aufbereitet werden.

Für die durchgeführte Untersuchung wurde nun heuristisch angenommen, dass sich die Arbeit als Boundary Spanner für Bildungsbüros in Bildungslandschaften aus drei zentralen Dimensionen speist: *Ziele* des Bildungsbüros, die die Arbeit rahmen, die konkreten *Tätigkeiten* der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und *Herausforderungen* ihrer Arbeit. Konkretisiert wurde diese Setzung entlang drei zentraler Fragen:

(1) *Was sind die Zielsetzungen und die Ressourcen Regionaler Bildungsbüros?* (Personell, finanziell).

(2) *Was kennzeichnet die Arbeit Regionaler Bildungsbüros?* (Entstehung der Agenda, Handlungsfelder, Tätigkeiten, Zusammenarbeit mit Partnern).

(3) *Was sind die Unterstützungsbedarfe von Regionalen Bildungsbüros?* (Herausforderungen, Fortbildungsbedarfe).

Bezogen auf das Bildungsbüro als Boundary Spanner implizieren diese Fragen drei zentrale Annahmen: 1. Von Bildungsbüros als Boundary Spanner sind Zielsetzungen bezogen auf ihre Leistungen zu erwarten, die insbesondere auf Unterstützungsfunktionen in der Koordination von Bildungslandschaften (konkret der Koordination vielfältiger Akteure der Landschaft) abheben. 2. Die Arbeitsprofile von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Bildungsbüros sind entsprechend dem Boundary Spanner-Konzept von Tätigkeiten des Vernetzens, Koordinierens, Informierens und Repräsentierens gekennzeichnet. 3. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros als Boundary Spanner definieren Herausforderungen ihrer Arbeit, die sich einerseits auf die vielfältigen Anforderungen und Erwartungshaltungen beziehen, die ihnen in ihrer Schnittstellentätigkeit in der Bildungslandschaft begegnen und andererseits auf die notwendigen Kompetenzen, auf diese Herausforderungen adäquat zu reagieren.

3. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Methodisch wurde ein triangulatives Design mit einem Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Ansätzen gewählt. In einer ersten Phase wurden Dokumentenanalysen der Kooperationsverträge (Ergebnisse hierzu vgl. Manitus & Berkemeyer 2011) und der Good Practice Materialien der Regionalen Bildungsbüros durchgeführt. Parallel wurden Experteninterviews mit Mitarbeitern einzelner Bildungsbüros, sowie mit Koordinatoren aus dem Ministerium und den Bezirksregierungen geführt (vgl. Todeskino et al. 2012). Die so gewonnenen ersten Einblicke in die Arbeit einzelner Bildungsbüros sind anschließend in die Konzeption eines Fragebogens eingeflossen, der für die

standardisierte Gesamterhebung unter allen Mitarbeitern der Regionalen Bildungsbüros in NRW eingesetzt wurde. Darüber hinaus wurde ein Mantelfragebogen entwickelt, der den Leitungen der Bildungsbüros vorgelegt wurde und insbesondere organisationale Merkmale und die Ausstattung der Bildungsbüros erfragte.

Insgesamt wurden 46 Bildungsbüros in NRW befragt, wovon sich 44 Bildungsbüros an der Beantwortung beteiligten, sodass der Rücklauf für den Mantelbogen bei 95,7 % lag. Auch der Mitarbeiter-Fragebogen erzielte einen überaus zufriedenstellenden Rücklauf: Hier beteiligten sich 217 von 293 angeschriebenen Mitarbeitern, was einer Rücklaufquote von 74 % entspricht.

4. Ergebnisse

Der Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Abschnitt 2.2) wird zunächst mittels deskriptiver Auswertungen nachgegangen, bevor die Befunde im Spiegel des Boundary Spanning Konzeptes diskutiert werden. Für die hier vorgestellten Ergebnisse wird auf die Differenzierung zwischen Kreis/kreisfreie Stadt verzichtet, da diese nicht die thematisierten Fragestellungen zum Boundary Spanning berührt.

4.1 Zielbereiche und Ressourcen Regionaler Bildungsbüros

Gefragt nach den drei wichtigsten Zielen des Bildungsbüros geben die Mitarbeiter die *Mitwirkung bei der Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen* (77,6%) und die *Mitwirkung bei der Vernetzung verschiedener Partner zur besseren Ressourcenausnutzung in der Region* an (77,1%), gefolgt von der *Mitwirkung bei der Gewährleistung optimaler Rahmenbedingungen für individuelle Bildungsbiographien* (55,1%). Gesichtspunkte wie die *Sicherung des wirtschaftlichen Standorts* (8,9%) und die konkrete *Verbesserung der Unterrichtsqualität* (19,2%) werden dagegen deutlich seltener genannt.

Als Zielgruppe der Tätigkeiten nennen die RBB-Leitungspersonen in erster Linie *Schulleitungen* (88,4%) sowie die Institutionen des Regionalen Bildungsnetzwerks und der Verwaltung (*Lenkungskreis* (88,4%), *untere Schulaufsicht* (76,2%), *Bildungskonferenz* (69,8%)).

Regionale Bildungsbüros verfügen über relativ geringe finanzielle und personelle Ressourcen zur Erfüllung ihrer Aufgaben. Knapp die Hälfte verfügt über weniger als 25.000 € je Geschäftsjahr und nur eine kleine Gruppe von sechs Bildungsbüros kann auf mehr als 90.000 € zurückgreifen. Allerdings geben fast

zwei Drittel der Bildungsbüro-Leitungen an, dass sie im vergangenen Jahr neben den von Kommune und Land zur Verfügung gestellten Mitteln auf zusätzliche Finanzmittel (meist für Drittmittelprojekte) zurückgreifen konnten.

Bei den personellen Ressourcen zeigt sich eine erhebliche Diversität: Die Mehrheit der Bildungsbüros (52,4 %) verfügt über weniger als drei Stellen und entspricht damit dem im Kooperationsvertrag vorgesehenen Modell aus einem Landes- und einem kommunalen Mitarbeiter. Demgegenüber gibt es aber auch etwa ein Drittel (n=13) mittelgroßer Bildungsbüros mit drei bis sechs Mitarbeitern sowie einige (n=7) erheblich größere Büros mit bis zu 34 Stellen.

Insgesamt wird die finanzielle und personelle Ausstattung von den Leitungspersonen als befriedigend bis ausreichend bezeichnet (*finanzielle Ausstattung* Mittelwert 3,35 von 6, SD=1,45; *personelle Ausstattung* Mittelwert 3,7 von 6; SD=1,21).

Der Ausbildungshintergrund der Mitarbeiter liegt sowohl im *verwaltungsfachlichen* (25,8%) als auch im *pädagogisch-psychologischen* Bereich (31,7%)⁴⁰. Die Hälfte der Mitarbeiter (56,7%) war vorher bereits in der öffentlichen Verwaltung tätig.

4.2 Die Arbeit Regionaler Bildungsbüros

Laut den Kooperationsverträgen zwischen Land und Kreis/kreisfreier Stadt trifft insbesondere der Lenkungskreis die strategischen Entscheidungen für die Ausgestaltung des Regionalen Bildungsnetzwerks und damit auch für die Schwerpunktsetzung der Tätigkeit des Regionalen Bildungsbüros. Die empirischen Ergebnisse spiegeln dies wieder: Nach Angabe der Mitarbeiter sind der *Lenkungskreis* (83,7%), der *Kooperationsvertrag* (56,2%) und die *Bildungskonferenz* (47,6%) häufig maßgeblich an der Entstehung der Agenda des Regionalen Bildungsbüros beteiligt. Allerdings geben auch 40,6 % der Mitarbeiter an, dass die Agenda häufig durch *eigeninitiierte Projekte und Maßnahmen* entsteht.

Regionale Bildungsbüros bearbeiten eine Vielzahl von Handlungsfeldern (siehe Abb. 1). Dabei liegen Schwerpunkte ihrer Tätigkeit bei Schnittstellenthemen, in denen es gilt, die Aktivitäten verschiedener Akteure zu vernetzen. Übergangsthemen, und hier vor allem der *Übergang Schule-Beruf*, werden von einer Mehrheit der RBB-Leitungen als häufige Handlungsfelder ihrer Bildungsbüros genannt. Aber auch die *Zusammenarbeit von Schulen*

⁴⁰ Die Differenz zu 100% wird durch *weitere akademische Abschlüsse* und *Sonstiges* abgedeckt.

untereinander (51,2%), *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe* (48,8%) sowie die *Begleitung schulübergreifender Projekte* (44,2%) werden häufig genannt. Ebenfalls häufig bearbeitet werden thematische Felder wie *Inklusion* (60,5%), *Individuelle Förderung* (57,1%) und *Förderung der MINT-Fächer* (48,8%).

Welche Handlungsfelder bearbeitet Ihr RBB?

Auswertung RBB-Leitung

Gezählte Antwort: „häufig“,

berücksichtigt wurden nur Handlungsfelder, die von min. 25% der RBB-Leitungen genannt wurden.

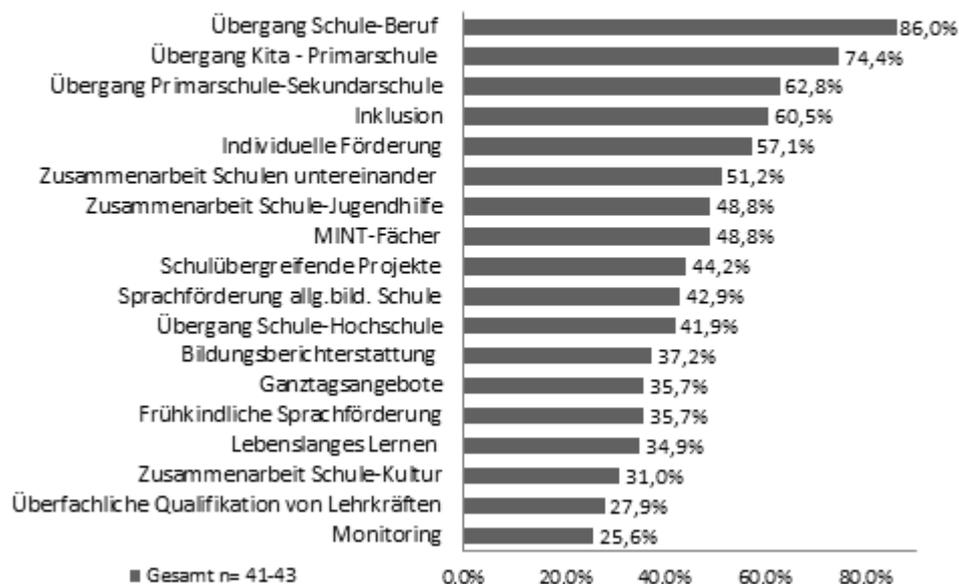


Abb. 1 Häufige Handlungsfelder der Regionalen Bildungsbüros; Einschätzung der RBB-Leitung

Entsprechend der Handlungsfelder und ihres Vernetzungsauftrags kooperieren Regionale Bildungsbüros mit unterschiedlichen Partnern (siehe Abb. 2). *Schulleitungen* sind dabei erste Ansprechpartner für die Regionalen Bildungsbüros (81,8% der Leitungspersonen geben an, häufig mit Schulleitungen zusammenzuarbeiten). Entsprechend der Bedeutung des Handlungsfelds Übergang Schule-Beruf werden die institutionellen Akteure in diesem Bereich auch häufig als Partner genannt (*Agentur für Arbeit* 63,6%, *Handels- und Handwerkskammern/Verbände* 59,1%, *Unternehmen und Betriebe* 50,0%). Etwa ein Drittel der Regionalen Bildungsbüros arbeitet häufig mit *anderen Bildungsbüros* zusammen (34,1%).

Mit welchen Partnern arbeitet Ihr RBB zusammen?

Auswertung RBB-Leitung

Gezählte Antwort: „häufig“,

berücksichtigt wurden nur Partner, die von mehr als 25% der RBB-Leitungen genannt wurden.



Abb. 2 Häufige Kooperationspartner der Regionalen Bildungsbüros; Einschätzung der RBB-Leitung

In der Zusammenarbeit mit Partnern fällt den Bildungsbüros dabei eher eine vermittelnde als eine direktiv steuernde Rolle zu. Laut 97,6% der Mitarbeiter ist es zutreffend oder eher zutreffend, dass *Arbeitsvorhaben in Kooperation mit den Partnern entwickelt werden*. In der Mehrheit der Bildungsbüros werden diese auch *in gemeinsamen Zielvereinbarungen festgehalten* (71,5%). Die Bildungsbüros vermeiden es dagegen im Allgemeinen, den *Partnern klare Anforderungen und Ziele bezüglich der Entwicklungsarbeiten* (62,2%) und *projektbezogenen Ergebnisse* (58,1%) vorzugeben oder *korrigierend in Arbeitsprozesse einzugreifen* (49,2%).

Um die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Partnern koordinieren zu können, sind Regionale Bildungsbüros in verschiedenen Gremien regelmäßig vertreten. Neben den Gremien des Regionalen Bildungsnetzwerks (*Bildungskonferenz, Lenkungskreis*), an denen alle Bildungsbüros teilnehmen, sind viele Bildungsbüros auch immer in den *Abteilungsleiterbesprechungen* der Schulverwaltung (40,5%) vertreten.⁴¹ Mehr als ein Viertel der Bildungsbüros nimmt zusätzlich regelmäßig an *lokalen Vernetzungstreffen, sonstigen Treffen*

⁴¹ Allerdings ist hier zu beachten, dass die Leitung des Bildungsbüros häufig in Personalunion mit einer Abteilungsleitung in der Schulverwaltung ausgeübt wird.

innerhalb der Schulverwaltung, sowie den Ausschusssitzungen des Rats teil (jeweils 28,6%). Eine ganze Reihe weiterer Bildungsbüros nimmt auf Anfrage an diesen Treffen teil.

Mit Blick auf ihre Tätigkeiten in der Bildungslandschaft wurden die Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros nach ihrem Selbstverständnis gefragt. Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros verstehen sich als *Koordinatoren* (75,7%), *Dienstleister* (73,3%), *Prozessbegleiter* (73,1%) und *Netzwerker* (72,9%). Sie verstehen sich eher weniger als *Richtungsweiser* (20,5%), *Mediator/Konfliktlöser* (21,4%) oder *Mittelbeschaffer* (22,3%).

Zur Entwicklung der Bildungslandschaft in ihrer Region führen die Mitarbeiter eine Vielzahl von Tätigkeiten aus (siehe Abb. 3). Diese lassen sich entsprechend der Boundary Spanning Rolle der Mitarbeiter in Tätigkeiten für das interne Netzwerk und Tätigkeiten für das externe Netzwerk aufteilen. *Interne Besprechungen mit RBB-Mitarbeitern* (86,9%), *Treffen im Rahmen des Bildungsnetzwerks* (59,4%), *Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen* (52,6%), *Recherche und Aufbereitung von Informationen* (50,2%) sind dabei typische häufige Tätigkeiten für die Informationsverarbeitung und –weitergabe *innerhalb* der Organisation. *Organisation von Veranstaltungen* (57,3%), *Teilnahme an Treffen mit Partnern* (49,5%), das *Erstellen von Informationsmaterial* (40,3%), *Öffentlichkeitsarbeit* (33,5%) sowie *Moderation* (28,8%), *Aufbau und Begleitung von Netzwerken* (25,8%) sind dagegen typische Boundary Spanning Aufgaben der *externen* Repräsentation, die häufig von Bildungsbüro-Mitarbeitern durchgeführt werden.

Im Bildungsbüro übe ich folgende Tätigkeiten aus...

Gezählte Antwort: „häufig“,

berücksichtigt wurden nur Tätigkeiten, die von min. 25% der Mitarbeiter/innen genannt wurden.

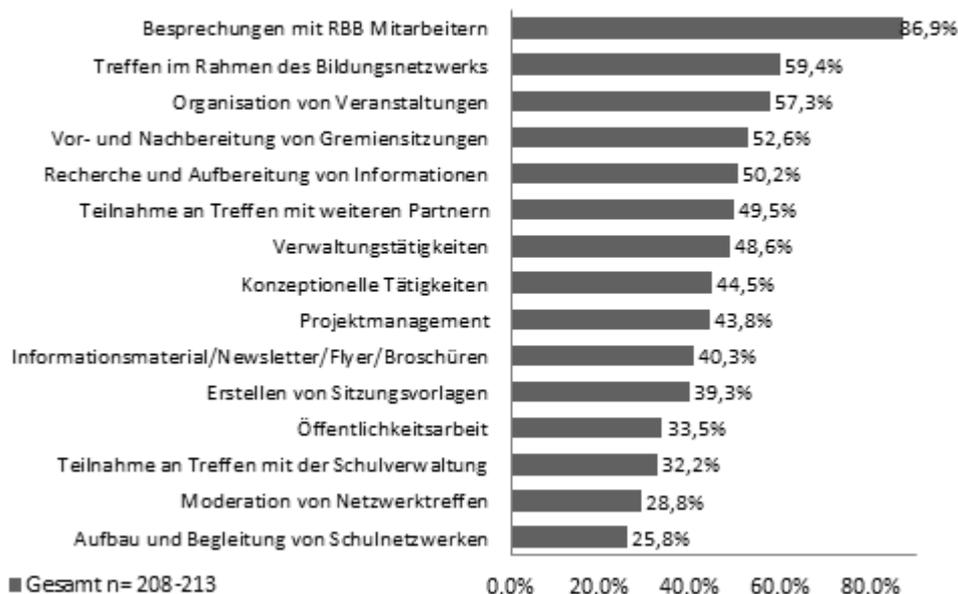


Abb. 3 Häufige Tätigkeiten der RBB-Mitarbeiter; Einschätzung der Mitarbeiter

Bei einer differenzierten Betrachtung zwischen verwaltungsfachlichem (n=93) und pädagogischem Personal (n=104) zeigt sich außerdem, dass diese entsprechend ihrer Qualifikationen unterschiedlich gelagerten Aufgaben nachgehen: Während erstere häufiger *Verwaltungstätigkeiten* (69,6%) sowie die *Erstellung von Informationsmaterial* (47,8%) übernehmen, sind letztere häufiger mit *konzeptionellen Tätigkeiten* (57,6%), *Projektmanagement* (51,0%) und der *Moderation von Netzwerktreffen* (41,6%) beschäftigt.

In einer offenen Frage wurden die Bildungsbüro-Mitarbeiter außerdem gebeten, die wichtigsten Instrumente ihrer Arbeit anzugeben. Neben den am meisten genannten Instrumenten zur Optimierung der *internen Arbeitsabläufe* (64 Kodierungen; z.B. Arbeitspläne, Dienstbesprechungen) wurden hier auffällig häufig Instrumente des *Austauschs bzw. der informellen Kommunikation* (43 Kodierungen; z.B. persönliche Gespräche) sowie der *Gremienarbeit* (36 Kodierungen; z.B. Teilnahme an Arbeitskreisen) genannt, aber auch konkrete *persönliche Kompetenzen* (14 Kodierungen; z.B. Flexibilität, Frustrationstoleranz, Führungsqualität).

4.3 Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe Regionaler Bildungsbüros

Durch die vielfältigen mit den Handlungsfeldern und Tätigkeiten verbundenen Anforderungen stehen die Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros vor nicht unerhebliche Herausforderungen. Am häufigsten wird dabei die *Auflösung der Parallelstrukturen, die aufgrund mehrerer Projekte zu gleichen Themen innerhalb der Bildungslandschaft entstehen*, als Herausforderung genannt (86,6% der Mitarbeiter, Antwortoption „trifft zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst). Des Weiteren stehen die Mitarbeiter vor spezifischen Herausforderungen des Veränderungsmanagements: *Lokale Akteure für Neues zu gewinnen* (62,1%) und ihre *Angst vor Veränderungen abzubauen* (63,1%), aber auch die *Motivation für die Netzwerkarbeit auf Dauer aufrechtzuerhalten* (64,6%) sind weitere häufig genannte Herausforderungen. Auffällig ist hierbei zudem, dass diese Herausforderungen durchgängig von Mitarbeitern der älteren Bildungsbüros häufiger genannt werden als von Mitarbeitern der jüngeren Bildungsbüros⁴² (siehe Abb. 4), und das obwohl Alltagsherausforderungen (Abstimmungen mit Schulen, Abänderung der entwickelten Konzepte durch Dritte) bei älteren Bildungsbüros schon eher gelöst zu sein scheinen als bei jüngeren Bildungsbüros.

⁴² Die Bildungsbüros wurden in drei verschiedenen Gründungsphasen unterteilt: Gründungsphase 1 (vor 2008, Teilnehmer am Projekt Selbstständige Schule) n=17, Gründungsphase 2 (2008-2009) n=17, Gründungsphase 3 (2010-2011) n=10

Welche Herausforderungen begegnen Ihnen in Ihrer täglichen Arbeit?

Auswertung nach Gründungsphase

gezählte Antwort: „trifft zu“ und „trifft eher zu“

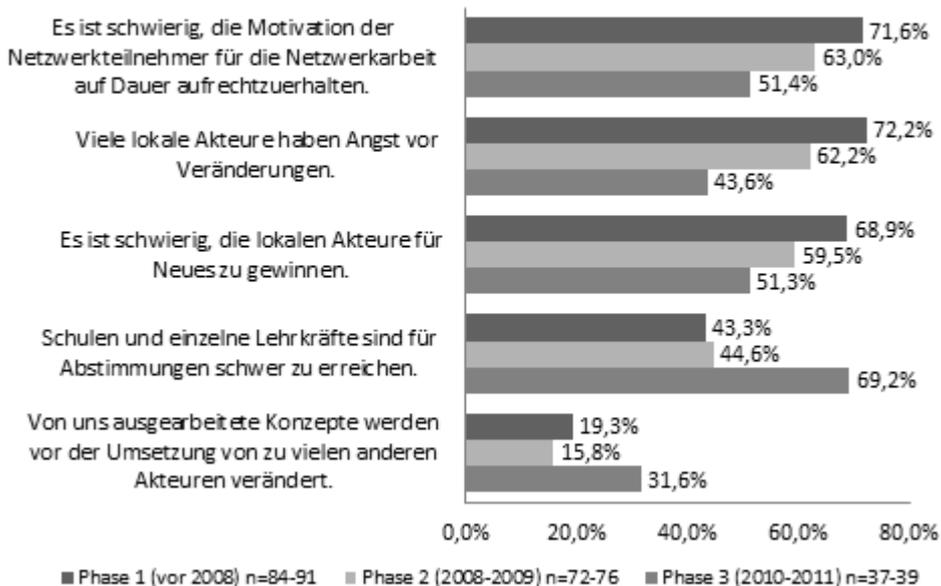


Abb. 4 Herausforderungen in der täglichen Arbeit (differenziert nach Gründungsphase der Bildungsbüros); Einschätzung der Mitarbeiter

Eine Erklärung hierfür kann aus den vorhandenen Daten nicht entnommen werden, man könnte allerdings auf einen „Ernüchterungseffekt“ schließen, da Mitarbeiter der älteren Bildungsbüros die Potentiale und Stolpersteine der Vernetzungsarbeit bereits realistischer einschätzen können.

Gefragt nach Fortbildungswünschen (Abb. 5) zeigt sich, dass Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros insbesondere Bedarf am Erwerb von Soft Skills und Techniken haben, die auf die Bearbeitung ihrer Schnittstellentätigkeiten abheben (*Netzwerkmanagement* 41%; *Projektmanagement* 34,6%; *Prozessbegleitung* 32,8%; *Übergangsmanagement* 29,1%; gezählte Antwort: „trifft zu“). *Inklusion* als eher fachspezifisches Thema wird ebenfalls häufig als Fortbildungswunsch angegeben (38,2%), hier könnte sich die derzeitige politische Agenda, ein inklusives Schulsystem für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, widerspiegeln.

Ich würde gerne an Fortbildungen zu folgenden Themen teilnehmen:

gezählte Antwort: „trifft zu“



Abb. 5 Fortbildungswünsche von Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros

Insgesamt scheinen Mitarbeiter von Bildungsbüros mit einer Reihe von Herausforderungen gleichzeitig konfrontiert zu sein. Ein Spannungsfeld zwischen diesen Herausforderungen eines noch nicht lange aktiven Akteurs, der zudem nur auf relativ geringe Ressourcen zurückgreifen kann, und den vielfältigen bildungspolitisch-konzeptionell postulierten Erwartungshaltungen an die Leistungen von Bildungsbüros zeichnet sich hier ab.

5. Diskussion: Bildungsbüros als Boundary Spanner?

Obige Befunde zeigen, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Regionalen Bildungsbüros eine Vielzahl von Schnittstellentätigkeiten ausführen. Sie sind zum Großteil in Handlungsfeldern tätig, die die Vernetzung unterschiedlichster Partner voraussetzen, und übernehmen hier die Rolle von Koordinatoren und Prozessbegleitern. Dabei werden sie über Organisationsgrenzen hinweg tätig.

Sie verfügen außerdem über einen direkten Zugang zum internen Netzwerk innerhalb der Schulverwaltung, da sie größtenteils strukturell an diese angegliedert sind, viele Mitarbeiter bereits über vorherige Verwaltungserfahrung verfügen und sie an diversen internen Schulverwaltungsgremien teilnehmen. Ihre Rolle als interner Informationslieferant und -verarbeiter zeigt sich auch in

der regelmäßigen Teilnahme von Bildungsbüros an den oben genannten festen Gremien der Schulverwaltung. Die in der offenen Abfrage relativ häufig genannten informellen Werkzeuge der Kommunikation sowie auch die häufig als wichtig benannten Teilnahmen sowohl an internen Sitzungen als auch an anderen Gremien verdeutlichen ebenfalls, dass Bildungsbüro-Mitarbeiter entsprechend dem Boundary Spanning Konzept stark involviert sind in den Austausch mit anderen Akteuren und zwar sowohl mit Angehörigen der eigenen Organisation als auch mit den externen Partnern.

In ihrer Schnittstellenfunktion sind RBB-Mitarbeiter als Boundary Spanner allerdings nicht wie in der klassischen Definition von Aldrich und Herker (1977) nur Zuarbeiter für die Organisation selbst, sondern sehen sich vor allem auch als wichtige Dienstleister für ihre Partner. So erhalten sie nicht nur Informationen und Einblicke aus den Organisationen der Bildungslandschaft und bereiten diese für die interne Weiterverwendung innerhalb der Schulverwaltung auf, sondern übernehmen gleichzeitig die Rolle des Informanten für die Partnerorganisationen, indem sie dafür sorgen, dass relevante Informationen innerhalb des Netzwerks verteilt werden (Bereitstellung von Leitfäden, Koordination von Veranstaltungen, Moderationstätigkeiten).

Des Weiteren übernehmen die RBB-Mitarbeiter aber auch Aufgaben der externen Repräsentation. Sie haben als Arm der Schulverwaltung regelmäßigen Kontakt auf operativer Ebene mit den Akteuren vor Ort. Daher können sie die auf strategischer Ebene entschiedenen Neuerungen und Konzepte den Akteuren vermitteln und tragen somit dazu bei, die Bekanntheit und Legimitation dieser Entscheidungen zu steigern. Aufgaben der externen Repräsentation übernehmen RBB-Mitarbeiter aber auch, indem sie Projektmittel einwerben und verteilen, sowie Kooperationsverträge mit Partnern initiieren.

Eine trennscharfe Operationalisierung zwischen informationsverarbeitenden Tätigkeiten und repräsentativer Aufgabenwahrnehmung wurde hier nicht vorgenommen, da nicht auszuschließen ist, dass beide Aufgabendimensionen gleichzeitig bedient werden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Auftreten nach außen auch bei informationsverarbeitenden Leistungen immer gleichzeitig eine repräsentative Funktion ihrer „Heimatorganisation“ Schulverwaltung erfüllen.

Bezogen auf das Verhältnis zwischen den internen und externen Schnittstellentätigkeiten der Bildungsbüro-Mitarbeiter muss anhand der gezeigten Befunde konstatiert werden, dass hier nicht so einseitig wie theoretisch konzipiert, der „RBB-Boundary Spanner“ vor allem für die eigene Organisation die ihm anvertrauten Schnittstellen bearbeitet. Vielmehr scheint

das RBB-Personal stärker ausgerichtet an den generellen Zielen der Bildungslandschaft tätig zu sein, was sich letztlich auch darüber begründet, dass dies ihr „Auftrag“ im Kontext etwa der *Bildungsnetzwerke* ist. Da einer Bildungslandschaft jedoch zahlreiche Akteure angehören, muss zumindest von einer formalen Interessenübereinstimmung hinsichtlich der Ausgestaltung der Bildungslandschaft zwischen eben diesen Akteuren ausgegangen werden. Hier erscheint der Übertrag des Boundary Spanning Konzeptes auf Bildungsbüros problematisch, da das Konzept eine viel stärkere Relevanz der Tätigkeiten von Boundary Spanner bezogen auf die eigene Organisation im Sinne eines „Nutznießens“ vorgibt.

6. Fazit

Mittels der vorgestellten Untersuchung wurde ein Einblick aus einer ersten Bestandsaufnahme zu inzwischen zahlreichen Bildungsbüros in NRW gegeben. Dabei konnten ihre wesentlichen organisationalen Merkmale und zentrale Kennzeichen ihres Arbeitsgeschäfts (Handlungsfelder, Tätigkeiten, Kooperationen) aufgezeigt werden. Insbesondere die vorgefundenen Unterstützungsbedarfe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros implizieren weitergehende Fragestellungen nach den notwendigen Kompetenzen für „Boundary Spanner“ in bildungsbezogenen Regionalisierungsprozessen auf kommunaler Ebene und damit einhergehend nach geeigneten Fortbildungskonzepten und adäquaten Unterstützungsleistungen insbesondere von Seiten der Steuerungsebene. Die vorgefundene Zustimmung der Befragten zu einer Vielzahl von existenten Herausforderungen in ihrer Arbeit und die bemerkenswerte Tatsache, dass Mitarbeiter älterer Bildungsbüros diese Herausforderungen als stärker zutreffend einschätzen, gemahnen auch in Richtung Bildungspolitik daran, dass das Verhältnis von Ressourcen und Aufwand für die Praxisarbeit Regionaler Bildungsbüros berücksichtigt werden muss, will man die Arbeit der kommunalen Bildungsakteure nachhaltig sichern (vgl. hierzu auch entsprechende Postulate bei Weiß 2011). Dies scheint gerade vor dem Hintergrund der aufgezeigten erheblichen Variation personeller Ressourcen zwischen den Bildungsbüros bedeutsam.

Der Rückgriff auf das Konzept des Boundary Spanners für die Beschreibung des Regionalen Bildungsbüros als Akteur an den Grenzen von Organisationen im Kontext von Bildungslandschaften erwies sich für eine erste Annäherung hilfreich, da es den Fokus auf die Vielzahl an Schnittstellentätigkeiten dieses Akteurs legt. Diese Akzentuierung der Tätigkeiten Regionaler Bildungsbüros zeigt sich auch empirisch, muss aber gegenüber den theoretischen Überlegungen erweitert werden um die Serviceorientierungen des Bildungsbüros nach außen in

das externe Netzwerk. Insgesamt konnte mithilfe der deskriptiven Befunde jedoch gezeigt werden, dass die Regionalen Bildungsbüros in NRW offenbar ähnlich dem Konzept des Boundary Spanners agieren; was darin anknüpfend nun weitere theoretische Überlegungen und Fragestellungen aufwirft.

Insbesondere für die Erschließung der Verflochtenheit des Bildungsbüros im Mehrebenensystem, seines Umgangs mit den divergierenden Interessen der unterschiedlichen Akteure in Bildungslandschaften und inwiefern hier die Rolle des Boundary Spanner womöglich auch machtorientiert, etwa zur Behauptung im organisationalen Feld genutzt wird, sind vertiefende Fallstudien erforderlich. Dies impliziert auch weitere Arbeit in der Theoriebildung zur Beschreibung der vielfältigen Akteurs-Konstellationen im Zuge der aktuellen Regionalisierungsprozesse im Bildungsbereich, für die der Boundary Spanning Ansatz miteinbezogen werden kann, aber auch weiterentwickelt werden müsste.

7. Literatur

- Aldrich, Howard E.; Herker, Diane (1977). Boundary spanning roles and organization structure. In: *The Academy of Management Review* 2 (2), S. 217–230.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010). Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, K./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 15-40.
- Berkemeyer, N., 2010: *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden.
- Bos, W. & Berkemeyer, N. (2009). Bildungslandschaften – Mehr als Reformrhetorik? In: *Der Städtetag* 4/2009: 23-25.
- Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 518–539.
- Honig, M. I., (2006). Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 28, No. 4 (Winter, 2006): 357-383.
- Jemison, D.B (1984): The importance of boundary spanning roles in strategic decision-making. In: *Journal of Management Studies* 21 (2), S. 131–152.
- Leifer, R.; Delbecq, A. (1978): Organizational/environmental interchange: A model of boundary spanning activity. In: *The Academy of Management Review* 3 (1), S. 40–50.
- Manitus, V., Berkemeyer, N. (2011). Regionales Bildungsbüro - ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In N. Thieme, F. Dietrich & M. Heinrich (Hrsg.). *Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Neue Steuerung - alte Ungleichheiten?* (S. 53-64). Münster: Waxmann.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Regionalen Bildungsnetzwerke NRW. Online unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/> [11.02.2012].

Neumann, D.; Holzmüller, Hartmut H. (2007). Boundary Spanner als Akteure in der Innovationspolitik von Unternehmen. In: Angela Carell und Thomas A. Herrmann (Hg.): Innovationen an der Schnittstelle zwischen technischer Dienstleistung und Kunden. 2 Bände. Heidelberg: Physica-Verlag, S. 85–100.

Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements - Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.

Otto, J. & Sendzik, N. (2011): Schulen im Team – Transferregion Dortmund. Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. In: Berkemeyer, N. / Järvinen, H. (Gasthrsg.). Sonderheft zum Thema „Lernen in Netzwerken“. *Journal für Schulentwicklung*, 15 (3), S. 26-33.

Regionalverband Ruhr (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.

Russ, G., Galang, M., Ferris, G. (1998). Power and influence of the human resources function through boundary spanning and information management. *Human resource management review*, 6 (2), 125-148.

Sendzik, N. / Otto, J. / Berkemeyer, N. / Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In: S. Hornberg / M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. S. 331 – 350.

Scott, W.R. (1981). *Organizations – Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Tippelt, R. (2011). Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen – Stärken und Grenzen. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (4). S. 347-352.

Todeskino, V., Manitijs, V., Berkemeyer N. (2012). Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture: Eine Fallstudie zur Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. In S. Hornberg & Marcelo Parreira do Amaral (Hrsg.). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. S. 351-364.

Tushman, M. L., & Scanlan, T. J. (1981). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *Academy of Management Journal*, 24(2), 289–305.

Weiß, W.W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.

Nils Berkemeyer, Veronika Manitius, Kathrin Müthing, Wilfried Bos

Erschienen in (Zitationsweise): Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667-689.

(3) Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken

Einhergehend mit der zunehmenden Bedeutung von Schulnetzwerken kann inzwischen bereits auf eine Vielzahl von Forschungsberichten im internationalen und deutschsprachigen Raum zurückgegriffen werden. Allerdings fehlt bislang eine kompakte Zusammenstellung der Studien sowie der aus den Studien resultierenden Befunde. Der Beitrag nimmt dies zum Anlass eine Übersicht zum Stand der nationalen wie internationalen Forschung zu schulischer Vernetzung zu erstellen. Im ersten Kapitel werden theoretische Konzepte vorgestellt, die ein tieferes und auch konkreteres Verständnis schulischer Innovationsnetzwerke ermöglichen. Es folgt die Darstellung der empirischen Befunde zu schulischen Innovationsnetzwerken, getrennt nach deutsch- und englischsprachigen Studien. Ausgehend von den dargestellten Befunden kann eine einheitlich positive Wirkung schulischer Netzwerke nachgezeichnet werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Potenziale künftiger Netzwerkforschung. Es werden konkrete Vorschläge unterbreitet, wie zukünftig sowohl methodische als auch theoretische Designs zur Netzwerkforschung gestaltet werden können.

Schlagwörter: Literaturübersicht, Innovationsnetzwerke, Schulnetzwerke, Schulreform

Accompanied by the increasing relevance of school networks, there are a lot of reports available in national and international research regarding this topic. However, a compact summary of those studies and their findings is missing by now. Therefore this article synthesizes the current research on school networks. Starting with the introduction of theoretical concepts for a better understanding of academic innovation networks, the article examines the empirical findings concerning those networks. This examination is conducted separately for German-language and English-language research. According to the presented findings, a consistent positive effect of school networks can be traced. The article concludes with a discussion of future research potentials concerning

networks. Concrete suggestions for methodical and theoretical designs regarding network research are submitted.

Keywords: review, innovation network, school network, school reform

Der Netzwerkbegriff ist spätestens seit Beginn der 1990er Jahre zu einem Schlüsselbegriff interdisziplinärer Forschung geworden und mittlerweile nicht mehr als Modeerscheinung (vgl. ADERHOLD 2004) oder „Heilswort“ (vgl. TERHART 2000) aus den relevanten Diskursen – auch der Erziehungswissenschaft – ausgrenzbar (vgl. BERKEMEYER et al. 2008a; GRUBER/REHRL 2007; KUPER 2004). Dies wird interdisziplinär beispielsweise an neu entstehenden sozialtheoretischen Entwürfen (vgl. CASTELLS 2000; LATOUR 2007; KNEER et al. 2008) sowie an konkret zu beobachtenden Kooperationszusammenhängen sichtbar, die sich selbst als Netzwerke bezeichnen. Die Bedeutsamkeit von Netzwerken im Schulbereich wurde bereits Anfang der 1990er Jahre von LIEBERMAN und MCLAUGHLIN (1992) hervorgehoben und dies nicht zuletzt aufgrund einer eher dürftigen Reformbilanz im Schulsystem. Die bis dahin bekannten Reformprogramme wurden, wenngleich nicht abgelöst, so doch zum Teil umfangreich durch Innovationsnetzwerke ergänzt, so dass Innovationsnetzwerke zunehmend an Bedeutung gewonnen haben, wie auch LIEBERMAN/GROLNICK (1998, S. 728) betonen: „In this changing context educational reform networks are playing a significant role“. Innovationsnetzwerken werden dabei Eigenschaften zugeschrieben, die sogenannten „learning communities“ ebenfalls eigen sind (vgl. ebd.; RUSCH 2005). JACKSON (2006) konzipiert entsprechend einen Ansatz, den er als „Networked Learning Communities“ (NLC) bezeichnet, wobei von der Wirkkraft interschulischer (school-to-school) Kooperation zur Schaffung von Innovationen und deren Transfer ausgegangen wird⁴³. Dieser Ansatz wird im Forschungsbericht der National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA) (2007) ebenfalls hervorgehoben:

„In education, teachers have found that collaborations between schools can be a highly productive way of developing and evaluating innovative new practices – far more effective than other forms of continuing professional development“ (ebd., S. 15).

⁴³ Innerschulisch findet sich dieser Ansatz in der Idee der Professionellen Lerngemeinschaften, die die Kooperation von Lehrkräften mit stärkerem Fokus auf die Unterrichtsentwicklung anvisieren und Rückschlüsse auf die Qualität der Kooperation erlauben (vgl. HORD 1997, 2004, BRYK et al. 1996, BONSEN/ROLFF 2006).

Die zunächst in den USA und England (vgl. CHRISPEELS/HARRIS 2006) virulent gewordene Reformstrategie „Innovationsnetzwerke“ wird nach und nach auch im deutschsprachigen Raum adaptiert und relativ früh durch das Netzwerk „Internationales Netzwerk Innovativer Schulen - INIS“ populär (vgl. DEDERING 2007). Während Netzwerke im Schulbereich sukzessive einen Zuwachs erfahren (vgl. BRACKHAHN et al. 2004; SOLZBACHER/MINDEROP 2007; BERKEMEYER et al. 2008b), gilt dies für ihre theoretische wie empirische Erforschung nicht in gleichem Maße. Netzwerktheoretische Forschungsansätze beziehen sich in der Erziehungswissenschaft bislang zumeist auf die Erforschung sozialer Netzwerke in Schulklassen (vgl. HÄUBLING 2008, STUBBE 2007). Einen ersten theoretischen Modellansatz zur Analyse von Schulnetzwerken liefern BERKEMEYER et al. (2008a). Hierbei werden unterschiedliche, bei der Analyse von Netzwerken relevante Theoriebereiche aufeinander bezogen und in einen Wirkzusammenhang gestellt. Diesem Ansatz fehlt bislang allerdings eine empirische Ausarbeitung, um die bislang noch abstrakten Kategorien und Zusammenhänge zu konkretisieren. Wenngleich es noch keine ausgedehnte Forschungstradition zu schulischen Innovationsnetzwerken gibt, liegen dennoch national wie international eine Reihe von Forschungsberichten vor.

Die Sichtung dieser Studien sowie deren Systematisierung ist eine der zentralen Zielsetzungen dieses Beitrags. Dabei sollen einerseits Befunde und Gelingensbedingungen konzentriert dargestellt sowie ein Vergleich der Debatten im deutsch- und englischsprachigen Raum möglich gemacht werden. Zugleich werden Forschungsansätze als auch Reichweite der verwendeten Untersuchungsmethoden kritisch beleuchtet sowie verschiedene Netzwerktypen und -ziele ausgemacht, wobei sich dieser Literaturbericht immer auf schulische Innovationsnetzwerke bezieht. Einschränkend gilt zu betonen, dass eine Einordnung der Schulnetzwerkforschung in die interdisziplinär deutlich weiter ausdifferenzierte Netzwerkforschung nicht geleistet werden kann. Auch der umfangreiche Bereich der Forschung zu sozialen Netzwerken muss ausgeblendet werden. Hierzu liegen bereits zahlreiche Arbeiten vor (z.B. ADERHOLD 2004, SYDOW et al. 2003, JANSEN 2006), auf die an dieser Stelle lediglich hingewiesen wird. Der Beitrag beginnt, entsprechend seiner Fokussierung auf schulische Innovationsnetzwerke, mit einer Begriffsbestimmung bzw. weniger definitorisch formuliert, einer Annäherung an den Begriff „Innovationsnetzwerke“. Es folgen Übersichten über den nationalen wie internationalen Forschungsstand.

1. Innovationsnetzwerke im schulischen Feld – Eine Annäherung

Innovationsnetzwerke lassen sich weder ihrem Inhalt noch ihrer Form nach eindeutig definieren. Inhaltliche Ausrichtung und formale Struktur können letztlich nur Anhaltspunkte für Einordnungsversuche im Vergleich zu anderen Netzwerken sein (vgl. BERKEMEYER et al. 2008c). Das Problem einer eindeutigen Abgrenzung entspricht zum einen einem spezifischen Charakteristikum von Netzwerken, zum anderen kann es als Problem einer begrifflichen Entgrenzung verstanden werden. Zur näheren Beschreibung unterscheiden SMITH und WOHLSTETTER (2001, S. 501) zunächst vier Netzwerktypen im Bildungssystem: „professional network“, „policy issue network“, „external partner network“ und „affiliation network“. Von diesen vier unterschiedlichen Netzwerktypen erscheinen zwei besonders Erfolg versprechend für eine theoretische Einordnung von Innovationsnetzwerken: „professional network“ und „affiliation network“. Der Grund hierfür kann darin gesehen werden, dass in der Differenzierung zwischen diesen beiden Netzwerktypen die im deutschsprachigen Raum bekannte Unterscheidung zwischen Profession und Organisation mitschwingt (vgl. HELSPER et al. 2008). Ein „affiliation network“ zeichnet sich vor allem durch interorganisationale Kooperation zur Lösung von Organisationsproblemen aus. WOHLSTETTER et al. sprechen im Sinne des Typs eines „affiliation network“ von „school reform that relies on collaboration between schools to increase organisational capacity“ (2003, S. 401). Ein „professional network“ hingegen thematisiert in erster Linie die professionelle Weiterentwicklung von einzelnen Lehrkräften. McDONALD/KLEIN sprechen in diesem Zusammenhang von „networks [...] explicitly focused on developing their members' content knowledge“ (2003, S. 1607). Auch MUIJS (2009) bezieht sich auf eine Abgrenzung von Organisation und Profession bei der Betrachtung schulischer Netzwerke. Seine Bezeichnung des „network“ bezieht sich, wie das „affiliation network“, auf die Kooperation von Organisationen. Die professionelle Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Schulen wird von ihm als „collaboration“ bezeichnet und entspricht der Typisierung des „professional network“ bei WOHLSTETTER (2001). Ganz gleich, wie die Bezeichnungen gewählt werden, erscheint aus Sicht verschiedener Autoren eine Unterscheidung zwischen organisationaler und professioneller Kooperation wichtig und sinnvoll, wenngleich nicht selten Mischformen vorfindbar sein dürften.

Durch die mit der Bildung von Netzwerken gegebenen Möglichkeit der kreativen Kombination vorhandener Wissensressourcen (vgl. CHAPMAN/ASPIN 2003; CZERWANSKI et al. 2002), sei es in professionellen oder organisationalen Kooperationsbeziehungen, werden Innovationsnetzwerke zunehmend als Alternative zu zentral gesteuerten Reformstrategien realisiert.

Insbesondere Autoren, die sich kritisch mit zentral administrierten Reformen auseinandersetzen, sehen gerade in Netzwerken eine gute Gelegenheit, anhaltende professionelle Entwicklung von Lehrkräften zu fördern (vgl. HARGREAVES/GOODSON 2006; GILES/HARGREAVES 2006). Hinsichtlich einer nachhaltigen (sustainable) Etablierung von Reformen oder einzelnen Innovationen wird zunehmend bilanziert, dass Maßnahmen, die outside-in und entsprechend häufig top-down verlaufen (vgl. BERKEMEYER et al 2008c) kaum auf lange Sicht zu Veränderungen führen, nicht zuletzt, weil sie die spezifischen Kulturen und Handlungsüberzeugungen der Lehrkräfte wenig oder gar nicht berühren (vgl. LOUIS 2007; CORDINGLEY et al. 2004; FULLAN 2000).

Eine vollständig ausgearbeitete Theorie über die Wirkungsweise und Funktion von Netzwerken im Schulsystem liegt bislang jedoch nicht vor, allerdings gibt es einige Ansätze, die die besondere Wirkungsqualität von Netzwerken zu fassen suchen. Eine von EARL et al. (2006) auf empirischen Befunden basierende „theory of action“ ist einer der bis dato elaboriertesten Ansätze, um die Wirkungsweise von Lernprozessen im Netzwerk bis hin zu Kompetenzentwicklungen von Schülern zu erklären. Die Autoren kommen im Anschluss an ein Literaturreview und Experteninterviews zu dem Schluss, dass sieben Variablen bzw. Variablenkombinationen für die Erklärung heranzuziehen sind: „focus and purpose, relationship, collaboration, enquiry, leadership, accountability, and capacity building and support“ (ebd., S. 22; vgl. hierzu auch das Strukturmodell von NEUGEBAUER/BEYWEL 2006). Aus der hieraus abgeleiteten Theorie ergibt sich für EARL et al.:

„networked learning communities are fundamentally about learning – learning for pupils, as well as learning for teachers, learning for leaders and learning for schools. This is what distinguishes networked learning communities from other networks. Networks can exist for many reasons; in network learning communities the emphasis is on learning“ (2006, S. 23).

Die Betonung von Netzwerken als Lerngemeinschaften kann dabei als komplementäre Beschreibung von Innovationsnetzwerken gesehen werden. Lernprozesse sind demnach als notwendige Voraussetzung von Innovationsnetzwerken einzuordnen.

Der Ansatz von EARL et al. (2006) ist insofern wertvoll, als dass er erste wichtige Wirkvariablen zu identifizieren versucht. Er findet seine Grenzen allerdings in der Unklarheit der Beziehungen der verschiedenen Variablen untereinander. Zudem wirkt der Ansatz statisch, da die Autoren im Grunde bestimmte Gelingensbedingungen in einem strukturellen Sinne bezeichnen

wollen. Ferner merken sie dies selbstkritisch an und geben entsprechend Hinweise auf künftige Entwicklungsmöglichkeiten und Forschungsbereiche.

2. Zur Systematik des Literaturberichts

Der Literaturbericht befasst sich mit Netzwerken, welche die Vernetzung von Schule fokussieren (school-to-school und auch Schule mit anderen Organisationen) und zuvor als Innovationsnetzwerke beschrieben worden sind. Diese lassen sich zumeist den Typen „professional network“ und „affiliation network“ zuordnen. In manchen Fällen, wie zuvor erwähnt, treten Mischformen auf. Dann wurde je Einzelfall entschieden, ob die entsprechende Studie aufgenommen werden soll oder nicht.

Die Sichtung der Literatur erfolgte nach zwei unterschiedlichen Prinzipien. Für den deutschsprachigen Bereich wurde insbesondere nach Projekten Ausschau gehalten, in deren Mittelpunkt die Vernetzung von Schulen stand oder steht und die zugleich über eine Begleitforschung verfügen, so dass die Ergebnisse in publizierter Form auffindbar sind. Für die Begleitforschung wurden keine gesonderten Anforderungen an Design und Auswertungsmethoden gestellt. Im deutschsprachigen Raum führt eine systematische Suche in Datenbanken etc. noch zu keinen verwertbaren Ergebnissen, da die Zahl der Studien bislang noch eher begrenzt ist (vgl. DEDERING 2007).

Die Recherche bezüglich der Studien zum Thema Innovationsnetzwerke im englischsprachigen Raum wurde durch eine gezielte Suche in einschlägigen Fachzeitschriften gestartet⁴⁴. Hierzu wurden entsprechende Suchbegriffe („network“, „school network“, „networked learning community“) in die Suchmaschinen von Zeitschriftendatenbanken (PsycInfo, SocIndex, Psynex, ERIC) eingegeben. Der erste Durchlauf der Recherche lieferte 4164 Treffer. Diese wurden im Anschluss anhand entsprechender Passungskriterien gesichtet (englischsprachig, Arbeiten über Schulnetzwerke) und Ergebnisse, die den Passungskriterien entsprachen, wurden in die weiteren Bearbeitungen aufgenommen. Der Großteil der Suchergebnisse erfüllte die Passungskriterien nicht.

Im Verlauf dieser Aufarbeitung der vorliegenden Studien kam es zudem zu einer Erweiterung der Grundlagenliteratur über Querverweise in den Studien. Insofern kann von einer schneeballsystematischen Vorgehensweise gesprochen werden,

⁴⁴ Das methodische Vorgehen dieses Literaturberichts erfolgte in Anlehnung an Reviewarbeiten von CATTERJI (2002), BOLL et al. (2001) & BELL et al. (2005).

die ein breites Feld der Arbeit zu Netzwerken abzudecken vermag, jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann⁴⁵.

Im Anschluss an die Sichtung der Literatur erschien es für die englischsprachigen Studien sinnvoll, eine Unterteilung bezüglich ihres dokumentierten empirischen Anspruchs vorzunehmen: Viele Arbeiten über schulische Netzwerke beschreiben existierende Netzwerke zwischen Schulen oder Schulen und anderen Organisationen, verzichten jedoch auf eindeutige Angaben über die Art der Datengewinnung und -auswertung sowie über den konkreten Charakter der Studie. Diese Einschätzung wurde aktuell von MUIJS (2009) bestätigt. Dennoch liefern sie relevantes Expertenwissen, so dass die Berücksichtigung dieser Studien begründbar ist.

Die vorliegende Literaturübersicht kann die ausgewählten Studien nicht im Detail auswerten, beispielsweise hinsichtlich der Frage, welche Forschungsmethoden mit welchen Befunden korrelieren⁴⁶. Im Folgenden beschränken wir uns auf eine Systematisierung der Studien nach untersuchten Typen und Zielen, Forschungsansätzen, eingesetzten Verfahren und Befunden der schulischen Netzwerke.

3. Befunde schulischer Netzwerkforschung im deutschsprachigen Raum

Insgesamt besehen ist die deutschsprachige Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken wenig ausdifferenziert. Noch im Jahr 2007 diagnostiziert DEDERING (2007) Desiderate sowohl bezüglich gehaltvoller empirischer Studien als auch hinsichtlich einer theoretischen Fundierung der Arbeiten. Gleichwohl weisen die jüngeren Untersuchungen zu Netzwerken im deutschsprachigen Raum inzwischen ein breiteres und in sich differenzierteres Analysespektrum auf, nicht nur die Fragestellungen, das methodische Vorgehen sondern auch die theoretischen Einbettungen betreffend (wie etwa in *SINUS*, *CHiK*, *Schulen im Team*).

3.1 Typen und Ziele

Eine erste Annäherung zur Klassifizierung der schulischen Netzwerke im deutschsprachigen Raum kann über den jeweiligen Netzwerktypus erfolgen,

⁴⁵ die Recherche beinhaltet Arbeiten von 1990 bis einschließlich 2007. Neuere Entwicklungen konnten nicht mehr aufgenommen werden, s. hierzu jedoch CHAPMAN (2008) & MUIJS (2009).

⁴⁶ Um dieser Frage nachzugehen entsteht aktuell eine Diplomarbeit am Institut für Schulentwicklungsforschung, welche voraussichtlich im April 2009 abgeschlossen sein wird.

welcher wiederum über die Art der Zusammenschlüsse klassifiziert wird⁴⁷ sowie über die Zielsetzungen der Netzwerke. Netzwerke von Einzelschulen werden im deutschsprachigen Raum vermehrt seit den 1990er Jahren explizit als „Netzwerk-Projekte“ deklariert. Anlass solcher Netzwerk-Projekte sind z.B. Defizite, die über Studien wie TIMSS und PISA in der schulischen Qualitätsentwicklung aufgezeigt werden. Es sind unterschiedliche Träger, die auf diese Defizite reagieren, indem sie Schulen anbieten, sich zu vernetzen, wobei eine Vielzahl von Netzwerkprojekten von Stiftungen getragen werden (*NIS* und *INIS* – Stiftung Bertelsmann, *Reformzeit* – Robert-Bosch-Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, *Schulen im Team* – Stiftung Mercator). Zudem lassen sich Netzwerkprojekte unterscheiden, die rein administrativ, etwa von den Ländern initiiert wurden wie *SINET* (Schleswig-Holstein), Qualitätsentwicklung in Netzwerken (Niedersachsen) oder durch den Staat wie beispielsweise *IMST*, das als Pilotprojekt vom BMUKK getragen wird. Demgegenüber lassen sich Projekte differenzieren, die über Konsens-Beteiligungen verschiedener Länder in Form von länderübergreifenden Programmen, wie beispielsweise *SINUS* und *QuiSS* ins Leben gerufen wurden. Diesen breit angelegten Programmvorhaben ist ihr Fokus auf die Qualitätsentwicklung von Einzelschulen und ihr Selbstverständnis als Unterstützungssystem für selbige gemein. Auch *CHiK* kann als ein auf Bundesebene mit Länderbeteiligung getragenes Projekt eingeordnet werden, wobei die Projektentstehung hier stark durch die Kooperationsarbeit verschiedener Universitäten im Bereich der Chemiesdidaktik forciert wurde und *CHiK* darüber hinaus mit der Verbreitung seiner Unterrichtskonzeption einen Beitrag zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems zu leisten beansprucht (vgl. PARCHMANN et al. 2008). Das im deutschsprachigen Raum initiierte Projekt *INIS* setzt weniger auf die Kooperation von Schulen mit universitären Experten als vielmehr auf einen nationalen wie internationalen Austausch. Die hier genannten Projekte sind in Anlehnung an die Typen von SMITH/WOHLSTETTER (2001) zumeist als „affiliation network“ zu bezeichnen, da oftmals die Entwicklung der Organisation Schule im Vordergrund steht (interne Evaluation und Schulprogrammarbeit sind hierbei zentrale Themen). Projekte wie *SINUS*, *CHiK* oder auch *IMST* lassen sich als Mischformen von „professional network“ und „affiliation network“ verstehen, da durch die Arbeit im Netzwerk bzw. Set (vgl. FUBÄNGEL et al. 2008) zunächst auf Profession (Erwerb fachspezifischen

⁴⁷ Die Konstitution von Netzwerken kann grundsätzlich in vielfältiger Form geschehen. Im Sinne der Unterscheidung durch die Netzwerkanalyse von symmetrischen und asymmetrischen Konstellationen (vgl. WEYER 2000, 18ff.) werden die hier berücksichtigten Netzwerke grundsätzlich als symmetrische Konstellation, konkret als Innovationsnetzwerke mit dem Ziel der Erarbeitung und Verbreitung von Neuem eingestuft.

und fachdidaktischen Wissens) und im Anschluss auf organisationale Aspekte wie schulinterne Teambildung, Fortbildung und Transfer gesetzt wird. Zunehmend finden sich auch Projekte, in denen Vernetzung im Zuge von Regionalisierungsprozessen eine wichtige Rolle spielt. Diese zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus und umfassen zumeist mehrere Ebenen des Schulsystems (vgl. LOHRE et al. 2008; MAAG MERKI et al. 2008; TIPPELT et al. 2006).

Hinsichtlich der Zielsetzung verfolgen die Projekte ein breites Spektrum, das sich von der Ermöglichung eines themenbezogenen Erfahrungsaustauschs zwischen den Beteiligten, der Professionalisierung der Lehrkräfte, der Erprobung von konkreten Konzeptionen, der Verbesserung der Unterrichtsarbeit sowohl mit starkem Fachbezug als auch fächerübergreifend, der Sprachförderung, bis hin zur generellen Förderung von Schulkooperationen erstreckt.

3.2 Forschungsansätze

Die von uns in die Literaturübersicht aufgenommenen Studien variieren hinsichtlich ihres Forschungsdesigns erheblich. Es dominieren Evaluationsstudien in Form von Einschätzungsabfragungen bei den unmittelbaren Netzwerkakteuren (zumeist Lehrkräfte) und „Erfahrungsberichten“ aus der Netzwerkpraxis. Dabei schwanken die standardisierten Befragungen zwischen einer Begrenzung auf die unmittelbar im Netzwerk Tätigen (z.B. in *SINET*) und der Ausweitung auf die Befragung ganzer Kollegien (z.B. in *Schulen im Team*). Ebenfalls häufig finden sich als empirische Basis Dokumente des Netzwerks wie Berichte, Protokolle, Konzeptpapiere, die inhaltsanalytisch (ohne dabei jedoch immer die entsprechenden Standards zu wahren; vgl. BOS/TARNAI 1989; MAYRING 2000) betrachtet werden (z.B. *Qualitätsentwicklung in Netzwerken, SINET*). Befragungen der Schulleitungen werden seltener durchgeführt (etwa in *SINUS, IMST*), ebenso die Abfrage von Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler (z.B. in *CHiK, QuiSS*). Interviews werden in vielen Studien als grundlegendes Erhebungsverfahren eingesetzt (z.B. *Schulen im Team, CHiK*). Die Einbindung von Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern in Untersuchungen zu schulischen Netzwerken steht bislang weitestgehend aus, vernachlässigt man die in *SINUS* implementierte indirekte Einbeziehung von Schülerleistungsdaten über PISA-Schulen (vgl. PRENZEL, 2000) und den Einsatz von nichtnormierten Tests in Fördergruppen von *FörMig*. Einmalig ist bislang der Einsatz des Verfahrens der Netzwerkanalyse im Projekt *Reformzeit* als Instrument zur Erfassung von Beziehungsstrukturen (vgl. KILLUS

2008). Es ist insgesamt zu konstatieren, dass die betrachteten Studien häufig vertiefende Datenanalysen missen lassen.

3.3 Befunde

Bei den hier berichteten Befunden wird zumeist auf empirische Arbeiten zu den bekannten, größeren Netzwerkprojekten fokussiert, zu denen entsprechend gut dokumentierte Befunde vorliegen.

Einschätzungen zur Wirksamkeit von Netzwerken

Die die Netzwerke evaluierenden Studien zeichnen insgesamt ein positives Bild von Netzwerken: Schulnetzwerkarbeit wird als ein geeignetes Unterstützungssystem in der Schulentwicklung beschrieben. Zur Begründung werden ein Zugewinn an Impulsen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch den Einblick in andere Schulrealitäten sowie die sich dadurch ergebenden Möglichkeiten der Verbesserung der eigenen Arbeit und insbesondere der eigenen Fähigkeiten angegeben (vgl. BERKEMEYER et al. 2008d, DEDERING 2007, CZERWANSKI et al. 2002, OSTERMEIER 2004). Dabei wird der zeitliche Mehraufwand in Relation zu dem Ertrag als gerechtfertigt erachtet (vgl. KREBS/PRENZEL 2008, DEDERING 2007). Neben diesen allgemeinen Einschätzungen zum Nutzen von schulischen Netzwerken ist vielen Studien zudem die Untersuchung von Professionalisierungsaspekten sowie die Untersuchung von Gelingens- und Misslingensbedingungen sowohl der Netzwerkarbeit als auch des Transfers gemeinsam. Bezüglich der Netzwerkarbeit beziehen sich einzelne Untersuchungen auf die Kooperation im Netzwerk und deren möglichen Ertrag für die eigene Professionalisierung. Demnach werden Netzwerke bereits zu Beginn der Vernetzung positiv hinsichtlich des eigenen Lernens eingeschätzt (vgl. OSTERMEIER 2004, BERKEMEYER et al. 2008d). Schulnetzwerke können ferner einen Beitrag zur Kompetenzerweiterung sowohl in Form der Erweiterung fachlicher Kompetenzen (vgl. CZERWANSKI 2003, HAMEYER/INGENPAß 2003) als auch im Bereich der übergeordneter Kompetenzen zur Schulentwicklung, wie beispielsweise der Anwendung von Evaluationsverfahren und damit zur Etablierung von Managementprozessen, bezogen auf die Rezeption von Daten zur Qualitätsentwicklung leisten. Letzteres zeigt sich in der Ableitung von Handlungsmaßnahmen aus den Ergebnissen von Qualitätsmessungen (vgl. DEDERING 2007, ROLFF 2005). Der Professionalisierungsgewinn durch die Netzwerkarbeit wird von den Lehrkräften in den im Netzwerk erhaltenen Anregungen für die eigene Arbeit, einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit (vgl. RAUCH et al. 2007), einer erhöhten Innovationsbereitschaft und nützlichen

Fortbildungsangeboten sowie einer grundsätzlichen Vergrößerung des Handlungsrepertoires ausgemacht (vgl. CZERWANSKI et al. 2002, JÄGER et al. 2004).

Gelingensbedingungen von schulischer Netzwerkarbeit

Bezüglich der Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit werden gerade zu Beginn der in Netzwerken stattfindenden Kooperation eine klare Zieldefinition und das Finden von gemeinsam getragenen Arbeitsschwerpunkten sowie Verantwortungsaufteilung als förderlich für die Netzwerkarbeit angesehen (vgl. HAMEYER et al. 2007). Darüber hinaus wird die einzelschulische Unterstützung, z.B. in Form von Rückhalt durch die Schulleitung als bedeutsam eingestuft (vgl. CZERWANSKI et al. 2002). Die fehlende Unterstützung der Schulleitung und/oder die fehlende Akzeptanz im Kollegium können sich negativ auf die Integration im Schulbündnis und den Grad des Engagements in der Netzwerkarbeit auswirken (vgl. KILLUS 2008). Entsprechend sind Befunde von Bedeutung, die aufzeigen, dass Schulleitungen die Vorteile schulischer Vernetzung im Sinne verbesserter Zusammenarbeit im Kollegium sehen, während Lehrkräfte den Gewinn schulischer Netzwerkarbeit aus externen Impulsen, z.B. aus anderen Schulen, ableiten (vgl. PRENZEL et al. 2000).

Die Schwierigkeit, die eigenen Kollegien in die Netzwerkarbeit zur Implementation und Verbreitung der entwickelten Maßnahmen einzubeziehen, wird betont. So kann das Netzwerk paradoxerweise selbst eine Gefahr für den Transfer werden, sollte es einen stabilen und gut funktionierenden, damit aber möglicherweise auch einen geschlossenen Raum darstellen, der als befriedigend erlebt wird und einen Bedarf zur Einbindung weiterer Kollegen ausschließt. Diese Vermutung legt zumindest der Befund nahe, dass interschulische Kooperation nicht zwangsläufig einen Stimulus für die schulinterne Kommunikation darstellt und interschulische Kooperation mitunter intensiver als die schulinterne Kooperation praktiziert wird (vgl. SCHELLENBACH-ZELL et al. 2008).

Transferarbeit schulischer Netzwerke

Als Bedingungen für einen erfolgreichen Transfer von Inhalten der Netzwerkarbeit in die Einzelschule wird neben der unterstützenden Schulleitung der Fokus auf bereits einzelschulisch bearbeitete Problembereiche, passgenaue Fortbildungen, die Schaffung einer funktionierenden Informationsweitergabe, die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften unter Einbeziehung bislang nicht eingebundener Kollegen und die Notwendigkeit einer fortlaufenden

Überprüfung der Passung zwischen einzelschulischen Bedarfen und Netzwerkaktivität (vgl. DEDERING 2007, GEITHNER 2003) sowie die konkrete Beteiligung der Kollegien an Netzwerktreffen und gesonderten „Highlight-Veranstaltungen“ im Projekt angesehen (vgl. CZERWANSKI et al. 2002). Bei Kooperationen zwischen unterschiedlichen Institutionen ist zudem die geringe Verbindlichkeit von Absprachen, insbesondere bei der Zusammenarbeit zwischen Institutionen, die in unterschiedliche Trägerstrukturen eingebunden sind, bedeutsam. Damit einhergehend können sich auch unterschiedliche „Professionssprachen“ auf Grund verschiedener Fächerkulturen, Ausbildungen, Qualifikationen oder Erfahrungen der Beteiligten als problematisch erweisen (vgl. PROGRAMMTRÄGER BLK FÖRMIG 2007).

Wirksamkeit auf der Unterrichtsebene

Ergebnisse zur konkreten Wirksamkeit von Netzwerkarbeit auf Unterrichtsebene sind eher rar. Gleichwohl ist es, wie am Beispiel *CHiK* erkennbar, dass es den Lehrkräften gelungen ist, die im Netzwerk erarbeiteten Konzeptionen in den Unterricht zu implementieren sowie die damit verbundene Methodenvielfalt und Kontextorientierung anzuwenden. Die auch befragten Schülerinnen und Schüler berichten ferner von einem veränderten Chemieunterricht in den bei *CHiK* beteiligten Schulen – konkret von einem stärker anwendungsbezogenen Unterrichtserleben (vgl. FUBANGEL et al. 2008). Der Einsatz von Tests in Fördergruppen bei vorhandenen Vergleichsgruppen konnte in *FörMig* außerdem dazu verhelfen, erfolgreiche Fördermaßnahmen zu identifizieren (vgl. PROGRAMMTRÄGER BLK FÖRMIG 2007). In der Evaluation von *SINUS* konnten für teilnehmende Schulen positive Effekte im Bereich der Wahrnehmung eines kognitiv aktivierenden und motivierenden Unterrichts durch die Schülerschaft festgemacht werden (PRENZEL et al. 2005).

4. Befunde schulischer Netzwerkforschung im englischsprachigen Raum

In der Aufarbeitung der vorliegenden Artikel aus dem englischsprachigen Raum konnten 57 Studien ausgemacht werden, die sich auf Überprüfungen von Netzwerkarbeit beziehen. Ein Teil der hier angeführten empirischen Studien ist ebenfalls in einer umfassenden Arbeit von BELL et al. (2005) angeführt. Von den 14 dort ausführlich bearbeiteten Studien (vgl. ebd., S. 66) wurden acht bereits durch das Erstrechercheverfahren in dieses Review aufgenommen, die fehlenden wurden hinzugefügt.

4.1 Typen und Ziele

Zunächst lässt sich allgemein festhalten, dass die beschriebenen oder untersuchten Netzwerke sowohl in ihrer Größe als auch in Arbeitsintensität und Selbstverständnis, beispielsweise als Netzwerk, Partnerschaft, Cluster, etc. stark variieren (vgl. AINSCOW et al. 2006, S. 194). Es finden sich Schulkoalitionen, die über die gemeinsame Teilnahme an großflächig angelegten Projekten als Netzwerk definiert werden (z.B. „Excellence in Cities“, KENDALL et al. 2005) bis hin zu kleinen Netzwerken, die aus wenigen Schulen bestehen (z.B. MONTGOMERY 2001). Zudem wird über Netzwerke berichtet, die sich nicht nur zwischen Schulen ergeben, sondern auch zwischen Schulen und Universitäten (z.B. PINON et al. 2002) oder Schulen, Familien und Gemeinden (z.B. SANDERS/SIMON 2002), mit besonderen Weiterbildungszentren (z.B. LANE et al. 2005) oder mit Betrieben (ADLER et al. 1995).

Die Zielsetzungen der Innovationsnetzwerke variieren ebenfalls deutlich. Sie reichen von sehr spezifischen Zielen, die auf die Steigerung schülerischer Lernleistungen oder spezifischer kognitiver Fähigkeiten verweisen, bis hin zu weniger konkreten Ansätzen zu sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Weiterhin beziehen sich die Ziele schulischer Netzwerkarbeit auf Wissenserweiterung der Lehrkräfte, Erleichterung organisationaler Prozesse, Motivation oder Schaffung von sozialem Kapital außerhalb der eigenen Schule.

4.2 Forschungsansätze

Die Zuordnung der aufgenommenen Studien (N=57) erfolgt zu den verschiedenen Auswertungsaspekten tabellarisch. Um die folgenden Tabellen trotz ihres Umfangs übersichtlich gestalten zu können, wurden den in das Review aufgenommenen Studien nach alphabetischer Reihenfolge Nummern zugewiesen. Die Aufschlüsselung der Nummernzuweisung findet sich im Literaturverzeichnis und ist für jede der folgenden Tabellen gültig. Bezüglich ihres Designs lassen sich die Studien wie in Tabelle 1 dargestellt kategorisieren.

Tab.1: Design der Studie

Design der Studie	N*	Studien (Zuordnung siehe Literaturverzeichnis)
Kontrollierte Untersuchung	2	1, 21
Wiederholte Datenerhebung	22	6, 9, 14, 15, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 40, 41, 45, 47, 51, 52, 55, 57
Einmalige Datenerhebung	11	2, 5, 7, 16, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 53

Beschreibung/Exploration	22	3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 23, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 42, 48, 49, 50, 54, 56
*Anmerkung: N= Anzahl der Studien		

Da die hier vorgeschlagenen Kategorien Forschungszugänge zu unterscheiden versuchen, können sie methodologisch interpretiert werden, wobei die unterschiedlichen Kategorien bereits einen Hinweis auf die Komplexität der Studien beinhalten. Studien, die lediglich erwähnen, dass z.B. Interviews mit verschiedenen Akteuren durchgeführt wurden, jedoch auf eine konkrete Darstellung von Vorgehensweisen und Ergebnissen verzichten, wurden an dieser Stelle unter der Kategorie „Beschreibung“ aufgelistet. Dies ist insofern vertretbar, als dass in dieser Form kein Rückschluss auf die Art der Datenverarbeitung bzw. auf den Umgang mit den Daten gezogen werden kann. Anhand der Zuordnung wird deutlich, dass kontrollierte Designs in der schulischen Netzwerkforschung eher selten umgesetzt werden. Die wiederholte Datenerhebung wird vor allem anhand von mehrfach durchgeführten Interviews oder Beobachtungen realisiert. Eine messbare Operationalisierung von Erfolgskriterien oder die Verquickung qualitativer mit quantitativen Daten ist selten. Dies wird noch konkreter, wenn man die eingesetzten Verfahren zur Überprüfung der Wirksamkeit von schulischer Netzwerkarbeit heranzieht (vgl. Tab. 2).

Tab.2: eingesetzte Verfahren zur Evaluation

Verfahren	N*	Studien (Zuordnung siehe Literaturverzeichnis)
Interviews	35	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 24, 25, 26, 30, 32, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46,49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57
Fragebögen	20	6, 9, 12, 14, 15, 18, 25, 32, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 55, 57
Beobachtungen	18	2, 6, 9, 12, 16, 19, 21, 24, 26, 30, 32, 38, 40, 41, 51, 52, 54, 57
Leistungsdaten der Schüler	12	6, 9, 14, 15, 21, 25, 32, 34, 40, 45, 55
Fokusgruppen / Diskussionsrunden	12	5, 15, 19, 22, 26, 30, 35, 45, 51, 53, 55, 57

Analyse deskriptiver Indikatoren (Fluktuation, Nutzungsparameter, Schulstatistiken etc.)	11	6, 14, 26, 32, 40, 41, 44, 45, 47, 49, 50, 57
Dokumentenanalyse	10	3, 5, 9, 10, 14, 16, 19, 31, 46, 47
Erfahrungsberichte	6	9, 13, 18, 42, 45, 51
Leistungsindikatoren der Schularbeit	5	15, 22, 34, 40, 56
Protokolle	3	3, 9, 26
* Anmerkung: N= Anzahl der Studien / Studien können in mehreren Kategorien auftreten		

Anhand der Tabelle kann aufgezeigt werden, dass groß angelegte Studien, die sich einer systematischen Evaluation bedienen, oftmals auf eine erweiterte Bandbreite eingesetzter Methoden innerhalb der Projekte zurückgreifen – diese Studien tauchen in mehreren Kategorien auf (z.B. [14] EARL et al. 2006 oder [41] RILEY/JORDAN 2004). Weiterhin wird erkennbar, dass, wie auch in den Forschungsansätzen im deutschsprachigen Raum, ein Großteil der Studien Interviewdaten nutzt. Innerhalb der Kategorie ist, ähnlich den Designkategorien in der vorherigen Tabelle, ein großes Spektrum an mehr oder minder kontrollierten Vorgehensweisen zu verzeichnen. Sowohl theoriebasierte Interviews anhand eines strukturierten Leitfadens, als auch weniger systematische Vorgehensweisen sind zu finden. Eine ähnliche Abstufung im Anspruch des methodischen Vorgehens lässt sich bei den Erfahrungsberichten erkennen. Neben eingereichten Berichten der Lehrkräfte ohne methodische Vorgaben (RUÉ 2005) steht hier auch der systematische Einsatz der „Critical Incidents Technique“ (GETTINGER et al. 1999). Leistungsdaten der Schüler werden vergleichsweise selten herangezogen. In dieser Kategorie werden häufig die im anglo-amerikanischen Raum vorliegenden SAT’s (Standard Assessment Tasks, z.B. MONTGOMERY 2001) als Indikatoren der Schülerleistung genutzt. Der Einsatz von Fragebögen zur Einschätzung der Wirksamkeit der Netzwerke wird ebenfalls unterschiedlich elaboriert durchgeführt.

4.3 Befunde

Ebenso vielschichtig wie Typen, Ziele und Forschungsansätze sind auch die in den Studien gewonnenen Ergebnisse. Eine Verteilung der berichteten

Auswirkungen schulischer Netzwerkarbeit wird in der folgenden Tabelle vorgestellt (Kategorisierung angelehnt an BELL et al. 2005):

Tab. 3: Berichtete Ergebnisse von schulischer Netzwerkarbeit (Studienzuordnung)

Ergebnisse bezogen auf	Anzahl* gesamt	Lehrer/ Erwachsene	Schüler	Leitung	Netzwerk	Organisation
Wissen & Lernen	79	4, 5, 6, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57	6, 14, 21, 24, 30, 37, 39, 40, 41, 46, 57	13, 14, 38, 40, 42, 52	2, 19, 21, 24, 26, 27, 28, 31, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 53, 57	5, 21, 22, 24, 38, 47, 53, 57
Fähigkeiten	60	6, 14, 16, 18, 21, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 57	1, 6, 15, 21, 22, 34, 39, 47, 53, 57	14, 38, 45, 52	27, 35, 38, 39, 42, 47, 49, 50, 53	3, 6, 9, 15, 19, 21, 35, 38, 41, 44, 47, 51, 55
Einstellung	35	14, 18, 25, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 47, 57	1, 2, 6, 9, 14, 25, 31, 35, 37, 40, 41, 43	36, 38, 40	8, 14, 40	9, 14, 22, 41
Motivation	28	15, 16, 22, 29, 30, 40, 41, 43, 47, 51	1, 4, 25, 32, 34, 39, 40, 41, 43, 55, 57	14, 40	40, 41, 46	40, 41
Leistung	32	--	1, 3, 4, 6, 9, 14, 15, 21, 22, 25, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 47, 55, 57	--	21, 34, 41, 49, 50, 57	15, 21, 34, 40, 43, 44, 51
Moral / Selbstwert	21	15, 33, 35, 37, 40, 41, 43, 45, 49, 50	4, 6, 39, 40, 41, 43	38, 40, 41	--	40, 41
	Anzahl*	94	69	18	38	36

*Studien können mehrfach in die Ergebnisauszählung eingehen

Die Übersicht zeigt, dass die Studien über eine ganze Bandbreite von Effekten berichten, die weder auf Zielgruppen noch auf Ziele eingeschränkt sind. Besonders häufig werden allerdings Wirkungen oder positive Einflüsse im Bereich „Wissen & Lernen“ berichtet. Die Typologie des „affiliation network“ von SMITH/WOHLSTETTER (2001) erhält angesichts der 36 berichteten Ergebnisse zu „Organisation“ genauso Plausibilität wie die Typologie des „professional network“, das zu großen Teilen durch die Ergebnisse zu „Lehrern“ abgedeckt wird. Die Befunde zum Bereich „Leitung“ (Leadership) zeigen, dass das Thema Führung von und in Netzwerken in 9 Studien im englischsprachigen Bereich bereits aufgegriffen wird. Damit ist die Führung im Vergleich zu den anderen, in den Studien untersuchten Themen, unterrepräsentiert. Angesichts der Tatsache, dass in den deutschen Studien das Thema Führung in Netzwerken kaum Beachtung findet, liegen somit im internationalen Diskurs deutlich mehr Ergebnisse vor. Insbesondere aktuelle Studien (vgl. EARL et al. 2006) betonen die Bedeutung von „Leadership“ in Netzwerken.

Ausgehend von der Ergebnisaufstellung bleibt insgesamt festzuhalten, dass sich die Arbeit von Netzwerken, sofern nachweisbar, positiv auf Lernen, Leistung und Engagement der Zielgruppen auswirkt. Nur vereinzelt werden, wie auch in den nationalen Forschungsberichten, positive *und* negative Ergebnisse präsentiert (z.B. MUJTABA/SAMMONS 2006, PETERS 2002).

Die Betrachtung der Ergebnisse aus den vorliegenden Studien zeigt, dass die Präzision der Ergebnisse mit der Qualität der Evaluation variiert. Während beschreibende Studien und Evaluationen ohne methodisches Design meist von eventuellen Gelingensbedingungen und möglichen Ergebnissen berichten, versuchen die methodisch anspruchsvolleren Studien signifikante Zusammenhänge zwischen der Netzwerkarbeit und den verschiedenen Indikatoren herauszuarbeiten. Die Ergebnisse, die die wohl höchste Validität aufweisen können, sind aus den Studien mit Kontrollgruppendesign zu erwarten (ADLER et al. 1995; GREENBERG et al. 1996). Folglich werden an dieser Stelle die Ergebnisse der dort angeführten Studien kurz dargestellt, mit Ergänzung um eine Studie aus der Kategorie wiederholter Erhebung. Darum werden nachstehend ausschließlich solche Studien vorgestellt, die ein Kontrollgruppendesign haben.

Wirksamkeit der Netzwerkarbeit

Die Studie von ADLER et al. (1995) findet anhand von Vergleichen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe heraus, dass ein maßgeblich höherer Anteil der Schüler, die von der Netzwerkarbeit betroffen waren, ihren Schulabschluss

machten, aufs College gingen und/oder eine Vollzeitarbeit bekamen als solche, die nicht am Netzwerk partizipierten. Hier kann der Netzwerkarbeit also ein positiver Einfluss auf die Leistung der Schüler im Sinne langfristiger Wirkungen (outcomes) zugesprochen werden. Die Lehrkräfte konnten ihr Lernverständnis durch geteilte Verantwortung, neu organisierte Curricula und gemeinsame Fortbildungen erweitern. Auch GREENBERG et al. (1996) berichten über signifikante Leistungszuwächse von Schülern, die eine am Netzwerk beteiligte Schule besuchten. Die Vergleiche wurden hier ebenfalls anhand einer Kontrollgruppe von Schulen, die nicht zum Netzwerk gehören, durchgeführt. Bezüglich der Lehrkräfte konnten sie herausstellen, dass neue Lehrfähigkeiten, veränderte Praxis und ein besseres Verständnis der Lernkonzepte aus der Zusammenarbeit entstanden. Es wurde zudem deutlich, dass auch die Eltern ein gesteigertes Interesse an der Leistung ihrer Kinder zeigten und sich die Arbeit des Netzwerkes in gesteigerter Motivation und Unterstützung durch das Elternhaus niederschlug. EARL et al. (2006) berichten ebenfalls von einer Verbesserung der Schülerleistungen. In ihrem theoriebasierten Evaluationsvorhaben arbeiten sie zudem Gelingensbedingungen der schulischen Netzwerkarbeit heraus, welche im Folgenden angeführt werden.

Gelingensbedingungen von schulischer Netzwerkarbeit

Bezüglich der Voraussetzungen zum Gelingen schulischer Netzwerke wird herausgestellt, dass Netzwerke komplizierte und daher differenziell zu betrachtende Einheiten sind. Es zeigt sich jedoch, dass die nachgezeichnete Leistungssteigerung der Schüler in einem positiven Zusammenhang zu der Anzahl der Lehrkräfte, die aktiv im Netzwerk arbeiten, steht. Je stärker die Bindung zum Lehrer und ihr Engagement im Netzwerk, desto eher kommt es zu einer Änderung der Praxis (Denken und Handeln) an den Einzelschulen. Eben diese Bindung der Lehrkräfte an und deren Einbringung in das Netzwerk sehen EARL et al. (2006, S. 59) als den Schlüsselfaktor für Verbesserungen durch Netzwerkarbeit an und konstatieren, dass es folglich die Schulen sind, an denen eine Veränderung stattfinden muss, um das letztendliche Ziel der Verbesserung der Schülerleistungen zu erreichen.

Das Netzwerk mitsamt den sich dort ergebenden Möglichkeiten der Kooperation und des Austausches sowie den im Netzwerk entstehenden Beziehungen wird als ein erfolgreiches Mittel, eine Veränderung in den Einzelschulen zu erzielen, deklariert (ebd., S.60). Damit das Netzwerk als solches funktionieren kann, müssen Fokus und Ziele der Netzwerkschulen übereinstimmen. Weiterhin ist eine Schulleitung förderlich, die die Arbeit im Netzwerk unterstützt, andere

motiviert, im Netzwerk mitzuarbeiten, selber mitarbeitet und so die Grenze zwischen Schule und Netzwerk umspannt, um den Lehrkräften die Arbeit im Netzwerk zu ermöglichen. Im Netzwerk selbst scheint eine geteilte Führung zum Erfolg zu führen.

5. Fazit

Ausgehend von den hier dargestellten Befunden der nationalen und internationalen Forschung zeigen sich einheitliche Belege für eine positive Wirkung schulischer Netzwerke. Internationale und nationale Befunde vergleichend kann herausgestellt werden, dass ähnliche Forschungsrichtungen mit ähnlichen Zielen und Methoden eingeschlagen werden, wobei der Netzwerkgedanke im englischsprachigen Raum eine bereits stärker etablierte Stellung im Bereich der Schulentwicklung einnimmt als in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hieraus ergibt sich eine breitere Fächerung unterschiedlicher Netzwerke sowie die umfassendere, wenngleich nicht immer auch systematische Aufarbeitung der Netzwerkarbeit.

Neben diesem komparativen Befund konnten die dargestellten Befunde zu schulischen Innovationsnetzwerken in ersten Ansätzen die Leistungen schulischer Netzwerkarbeit für die schulische Qualitätsentwicklung aufzeigen. Es lassen sich Effekte sowohl in der ausgemachten Professionalisierungsfunktion als auch in den zum Teil berichteten Wahrnehmungen auf Unterrichtsebene und den grundsätzlichen Nutzeneinschätzungen der Beteiligten erkennen. Interschulischer Kooperation werden insgesamt viele Vorteile zugeschrieben. So profitieren zum Beispiel vom Netzwerk eine Reihe von Akteuren (z.B. Lehrkräfte, Schüler, Schulleitungen und auch die Organisation Schule). Negativbefunde der Netzwerkarbeit werden nur vereinzelt berichtet. Vernetzung wird jedoch fast immer, soweit erfasst, als komplex und zeitaufwändig (AINSCOW et al. 2006, S. 197) beschrieben und Probleme, die im Zusammenhang mit der Vernetzung angeführt werden, auf die aufzuwendenden Zeitressourcen (z.B. WOHLSTETTER/SMITH 2000) bezogen. Über alle Studien hinweg wird zudem deutlich, dass die Zusammenarbeit in einem Netzwerk von Ort zu Ort unterschiedlich ist. Es gibt kein eindeutiges Patentrezept oder den einen spezifischen Lösungsweg zum Aufbau eines funktionierenden Netzwerkes (STOTT et al. 2005) – jedes Netzwerk ist einzigartig und wächst zudem durch seinen Kontext (LIEBERMAN/GROLNICK 1996). Die zumeist positiven Befunde der angeführten Forschungsarbeiten sprechen für schulische Netzwerkarbeit. Abschließend und stellvertretend für

viele der Ergebnisse der von uns ausgewerteten Aufsätze kann festgehalten werden:

“Our research suggests that school networks such as these hold promise. With certain types of leadership and a supportive policy context, networks offer individual school opportunities to connect with others who share similar goals, mitigate the problems associated with decentralised management, and boost collective capacity for reform.” (WOHLSTETTER et al. 2003, S. 427)

Für die erziehungswissenschaftliche Netzwerkforschung sind diese Befunde ein erster brauchbarer Ausgangspunkt, um hierauf weitere Forschungsbemühungen aufzubauen. Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass eine Vielzahl forschungsmethodischer Zugänge bereits erprobt ist, wenngleich die jeweilige Dokumentation und Berichterlegung noch nicht immer wünschenswerten Standards empirischer Forschung entsprechen. Insbesondere die als qualitativ bezeichneten Ansätze geben nur selten Rechenschaft über die konkreten Auswertungsverfahren. Neben solchen methodischen Entwicklungspotenzialen muss eindeutig auf eine in vielen Studien mangelnde theoretische Fundierung hingewiesen werden. Theoretische wie empirische Modelle zur Orientierung von Forschungsfragen sind rar und dort, wo sie anzutreffen sind, ausbaufähig. Entsprechend können am Schluss dieser Arbeit folgende Desiderate benannt werden:

Eine Formulierung empirischer wie theoretischer Rahmenmodelle zur Analyse von Innovationsnetzwerken im Schulbereich sollte stärker in die Forschungsbemühungen einbezogen werden. Nicht zuletzt, um sowohl Forschungsansätze als auch Ergebnisse vergleichbarer zu machen und in einen Gesamtzusammenhang stellen zu können. Diesbezüglich wird zudem eine weitere Konkretisierung von Netzwerktypologien als sinnvoll erachtet.

Wie im Verlauf der Ausarbeitung erwähnt (vgl. 4.1), eröffnet sich darüber hinaus ein weiteres Feld intensiverer Auseinandersetzung mit der Frage des Zusammenhangs zwischen Netzwerktypen, Forschungszugängen und beobachteten Einflüssen. Sind bestimmte Netzwerktypen vielleicht besonders geeignet, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen?

Um die Netzwerkforschung im schulischen Bereich besser evaluieren zu können, muss es ferner zu einer Weiterentwicklung tragfähiger Forschungsdesigns zur Analyse von Netzwerken unter Berücksichtigung von Netzwerkdynamiken und -verläufen sowie deren Wirkung auf Outputvariablen kommen. Weiterhin sollte die Erörterung des Zusammenhangs von Netzwerkarbeit und einzelschulischer

Entwicklung, also die Frage des Innovationstransfers, stärker in die Forschung eingebunden werden, um auch hier Handreichungen für Praktiker und Wissenschaftler erstellen zu können, die den Übertrag der Netzwerkinhalte zurück in die Einzelschule dokumentieren. Genauso gilt es zu prüfen, ob und wenn ja welchen Einfluss die Einzelschule auf die Arbeit im Netzwerk hat.

Dieses kurz skizzierte Forschungsprogramm ist keineswegs vollständig, sondern möchte lediglich einige zentrale Eckpunkte einer zukünftigen Netzwerkforschung skizzieren, die das Potenzial hat, sowohl noch nicht beantwortete Fragen aus der Schulentwicklungsforschung (vgl. BONSEN et al. 2008) als auch Fragen einer sich derzeit entwickelnden Governance-Forschung (vgl. ALTRICHTER et al. 2007) aufzugreifen und zu beantworten. Sie sollte somit in vielerlei Hinsicht anschlussfähig sein.

6. Literatur

Das Literaturverzeichnis ist in zwei Abschnitte eingeteilt. Im Anschluss an die im Aufsatz zitierten Quellen findet sich eine gesonderte Auflistung der in das Review der internationalen Netzwerkforschung eingegangenen Studien. Diese Studien wurden als zitierte Quellen nicht doppelt in den ersten Abschnitt der Literaturliste aufgenommen.

ADERHOLD, J. (2004): Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit. –Wiesbaden.

ALTRICHTER, H./BRÜSEMEISTER, T./WISSINGER, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. – Wiesbaden.

BRACKHAHN, B./BROCKMEYER, R./REISSMANN, J./BEYER, K. (Hrsg.) (2004): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen Quiss Band 3. Unterstützungssysteme und Netzwerke. – München.

BELL, M./JOPLING, M./CORDINGLEY, P./FIRTH, A./KING, E./MITCHELL, H. (2005): Systematic research review: What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organisations and the communities they serve? Online Report der NCSL. URL: http://www.ncsl.org/media/606/ED/NLG-Systematic_research_review.pdf (Download: 05.05.08).

BERKEMEYER, N./MANITIUS, V./MÜTHING, K./BOS, W. (2008a): Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur

- Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28(4), S. 411- 428.
- BERKEMEYER, N./BOS, W./MANITIUS, V./MÜTHING, K. (Hrsg.) (2008b):
Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. – Münster.
- BERKEMEYER, N./MANITIUS, V./MÜTHING, K. (2008c): Innovations-Netzwerke in der Schulentwicklung. In: BOS, W., HOLTAPPELS, H.G., PFEIFFER, H., ROLFF, H.G., SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim – S. 63-92.
- BERKEMEYER, N./MANITIUS, V./MÜTHING, K. (2008d): „Schulen im Team“: erste empirische Befunde. In: BERKEMEYER, N./BOS, W./MANITIUS, V./MÜTHING., K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster –S. 329-341.
- BOLL, T./FERRING, D./FILIPP, S.H. (2001): Struktur und Folgen elterlicher Ungleichbehandlung von Geschwistern: Forschungsstand und – desiderate. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 33(4), S. 195-203.
- BONSEN, B./ROLFF, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 167-184.
- BONSEN, M./BOS, W./ROLFF, H.-G. (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: BOS, W., HOLTAPPELS, H.G., PFEIFFER, H., ROLFF, H.G., SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim – S. 11-39.
- BOS, W./TARNAI, C. (1989): Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: BOS, W./TARNAI, C. (Hrsg.), Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. – Münster, S. 1-13.
- BRYK, A./CAMBURN, E./LOUIS, K.S. (1996): Promoting School Improvement through Professional Communities. An analysis of Chicago Elementary School. In: Educational Administration Quarterly, 35, S. 707-750.
- CASTELLS, M. (2000): The Rise of the Network Society. - Oxford.
- CHAPMAN, C. (2008): Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. In: Educational Research, 50(4), S. 403-420.
- CHATTERJI, M. (2002). Models and methods for examining standards-based reforms: Have the tools of inquiry answered the pressing questions on improving schools? In: Review of Educational Research, 72(3), S. 345-386.

- CHRISPEELS, J. H./HARRIS, A. (2006): Conclusion. Future Directions for the Field. In HARRIS, A./CHRISPEELS, J. C. (Hrsg.): *Improving Schools and Educational Systems*. – London, S. 295-307.
- CORDINGLEY, P./HANNON, V./JACKSON, D. (2004): *Developing a Collaborative Evaluation Methodology for Networked Learning Communities*. Paper presented to The American Educational Research Association (AERA) Conference. San Diego, 12-16 April.
- CZERWANSKI, A. (2003): Ergebnisse einer Evaluation: Der Nutzen der Lernnetzwerke aus Teilnehmersicht. In: CZERWANSKI, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“*. Gütersloh – S.9-18.
- CZERWANSKI, A./HAMEYER, U./ROLFF, H.-G. (2002): Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In ROLFF, H.-G./HOLTAPPELS, H.G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12*. - Weinheim, S. 99-130.
- DEDERING, K. (2007): *Qualitätsentwicklung durch Netzwerke*. – Wiesbaden.
- FULLAN, M. (2000): The return of large scale reform. In: *Journal of Educational Change*, 1(1), S. 5-28.
- FUBANGEL, K./SCHELLENBACH-ZELL, J./GRÄSEL, C. (2008): Die Verbreitung von Chemie im Kontext: Entwicklung einer symbiotischen Implementationsstrategie. In R. DEMUTH, C. GRÄSEL, I. PRACHMANN/B. RALLE (Hrsg.): *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. – Münster, S. 49-81.
- GEITHNER, S. (2003): Wie kann Netzwerkarbeit innerschulisch fruchtbar gemacht werden? Acht Thesen aus der Praxis für die Praxis. In CZERWANSKI, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“* – Gütersloh, S. 223-234.
- GILES, C./HARGREAVES, A. (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organisations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. In: *Educational Administration Quarterly*, 42(1), S. 124-156.
- GRUBER, H./REHRL, M. (2007): Der Zusammenhang von individueller Entwicklung und der Übernahme der in Netzwerken geteilten Wissens-, Wert- und Handlungsbestände. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83, S. 36-48.
- HÄUBLING, R. (2008): Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. In STEGBAUER, C. (Hrsg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*. – Wiesbaden, S. 65-78.

- HAMEYER, U./HEGGEN, K./SIMON, R. (2007): Impulse für die Bildungsregionen – Schulentwicklung im Netzwerk (SINET). In SOLZBACHER, C/MINDEROP, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. – München, S. 70-79.
- HAMEYER, U./INGENPAß, A. (2003): Schulentwicklung im Netzwerk. Orientierungen für die Praxis. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- HARGRAVES, A./GOODSON, I. (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. In: Educational Administration Quarterly, 42(1), S. 3-41.
- HELSPER, W./BUSSE, S./HUMMRICH, M./KRAMER, R.-T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. – Wiesbaden.
- HORD, S.M. (1997): Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin Southwest Educational Development Laboratory.
- JÄGER, M./REESE, M./PRENZEL, M./DRECHSEL, B. (2004). Evaluation des Modellversuchsprogramms. In: PRENZEL, M./JÄGER, M./REESE, M./DRECHSEL, B. (Hrsg.): Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)". – Kiel.
- JANSEN, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. – Wiesbaden.
- KILLUS, D. (2008): Soziale Integration in Schulnetzwerken: empirische Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis. In: BERKEMEYER, N./BOS, W./MANITIUS, V./MÜTHING, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. –Münster, S. 315-328.
- KNEER, G./SCHROER, M./SCHÜTTPELZ, E. (Hrsg.) (2008): Bruno Latours Kollektive. – Frankfurt am Main.
- KREBS, I./PRENZEL, M. (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Das Beispiel SINUS. In: BERKEMEYER, N./BOS, W./MANITIUS, V./MÜTHING, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster, S. 297-315.
- KUPER, H. (2004): Netzwerke als Form pädagogischer Institutionen – Schilderungen am Beispiel eines Projekts in der Jugendhilfe. In: BÖTTCHER, W./TERHART, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. – Wiesbaden.

- LATOUR, B. (2007): Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford.
- LOHRE, W./BECKER, M./MADELUNG, P./SCHNOOR, D./WEISKER, K. (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. – Troisdorf.
- LOUIS, K.S. (2007): Trust and improvement in schools. In: Journal of Educational Change, 8(1), S. 1-24.
- MAAG MERKI, K./EMMERICH, M./KOTTHOFF, H.-G. (2008): Bildungsregion als Motor der Qualitätsentwicklung. Erfahrung in den Regionen Freiburg und Ravensburg. In: Pädagogik, 7, S. 36-39.
- MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. – Weinheim.
- MUIJS, D (2009): Networks for quality and equality. Paper presented at the annual International Congress of School Effectiveness and Improvement. – Vancouver.
- NESTA (2007): Hidden Innovation. How Innovation happens in six 'low innovation' sectors. URL: http://www.nesta.org.uk/assets/pdf/hidden_innovation_report_NESTA.pdf. (Download: 18.02.2008).
- NEUGEBAUER, U./BEYWEL, W. (2006): Methoden der Netzwerkanalyse. In: Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 249-286.
- OSTERMEIER, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. – Münster.
- PARCHMANN, I./RALLE, B./DI FUCCIA, D.-S. (2008): Entwicklung und Struktur der Unterrichtskonzeption Chemie im Kontext. In: DEMUTH, R./GRÄSEL, C./PRACHMANN, I./B. RALLE (Hrsg.): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. - Münster, S. 9-47.
- PRENZEL, M. (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft, 28(2), S. 103-126.
- PRENZEL, M./CARSTENSEN, C. H./SENKBEIL, M./OSTERMEIER, C./SEIDEL, T. (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, S. 540-562.
- PRENZEL, M./DREHSEL, B./KLIWE, A./KRAMER, K./RÖBER, N. (2000): Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In: HARTEIS, C./HEID, H./KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium

- Witerbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung - Opladen, S. 163-173.
- PROGRAMMTRÄGER BLK-FÖRMIG (2007): BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jahresbericht 2007. – Hamburg.
- RAUCH, F./KREIS, I./ZEHEMEIER, S. (2007): Unterstützung durch Begleitung und Vernetzung. Ergebnisse nach vier Jahren Betreuungsarbeit. In RAUCH, F./KREIS, I.: Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. – Innsbruck, S. 253-268.
- ROLFF, H.G. (2005): Von der Schulentwicklung zum Qualitätsmanagement – Eine Gesamt- (Meta-)Evaluation der niedersächsischen Qualitätsnetzwerke. In NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.), Qualitätsnetzwerke. Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Abschlussbericht 2 (S.77-85). URL: http://www.nibis.de/nli1/quali/quin_net/06materialien/broschueren/bericht_2.pdf. (Download: 16.06.08).
- RUSCH, E. A. (2005): Institutional Barriers to Organisational Learning in School Systems: The Power of Silence. In: Educational Administration Quarterly, 40(1), S. 83-120.
- SHELLENBACH-ZELL, J./RÜRUP, M./FUBANGEL, K./GRÄSEL, C. (2008): Bedingungen erfolgreichen Transfers am Beispiel von Chemie im Kontext. In: DEMUTH, R./GRÄSEL, C./PARCHMANN, I./RALLE, B. (Hrsg.): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. - Münster, S. 83-124.
- SMITH, A. K./WOHLSTETTER, P. (2001): Reform through School Networks: A New Kind of Authority and Accountability. In: Educational Policy, 15(4), S. 499-519.
- SOLZBACHER, C./MINDEROP, D. (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. – München.
- STUBBE, T.C./PIETSCH, M./WENDT, H. (2007): Soziale Netze an Hamburger Grundschulen. In BOS, W./GRÖHLICH, C./PIETSCH, M. (Hrsg.): Kess 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen – Münster, S. 71-102.
- SYDOW, J./DUSCHEK, S./MÖLLERING, G./ROMETSCH, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. – Opladen.
- TERHART, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe –Konzepte - Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46(6), S. 809-830.
- TIPPELT, R./KASTEN, C./DOBISCHAT, R./FEDERIGHI, P./FELLER, A. (2006): Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende

Regionen. In: FATKE, R./MERKENS, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit – Wiesbaden, S. 279-290.

WEYER, J. (2000): Einleitung. Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: J. WEYER (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. – München, S. 1-34.

In das Review der internationalen Netzwerkforschung eingegangene Studien:

- [1] ADLER, L./CRAGIN, J./SEARLS, P. (1995): The Los Angeles area business/education partnership. A study of the impact of a community based school to work program for high risk youth. – West Covina, CA.
- [2] AINSCOW, M./MUIJS, D./WEST, M. (2006): Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. In: *Improving Schools*, 9(3), S. 192-202
- [3] ALLEN, L./HENSLEY, F. (2005): School-university networks that improve student learning: lessons from the league of professional schools. In: W. VEUGELERS/M.J. O’HAIR (Eds.), *Network learning for educational change* (S. 19-32). - London.
- [4] ALLEN, L./LUNSFORD, B. (1995): *How to form networks for school renewal*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [5] ANDREWS, K./ROTHMAN, M. (2002): Cultivating Innovation: How a Charter/District Network Is Turning Professional Development Into Professional Practice. In: *Phi Delta Kappan*, 83(7), S. 507-512.
- [6] BIELEFELDT, T. (1999): Connected learning communities: Findings from the Road Ahead Program, 1995–1997. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference. Montreal, Quebec, Canada.
- [7] BUSHER, H./HODGKINSON, K. (1995): Managing interschool networks: across the primary/secondary divide. In: *School Organisation*, 15(3), S. 329-340.
- [8] BUSHER, H./HODGKINSON, K. (1996): Cooperation and tension between autonomous schools: A study of inter-school networking. In: *Educational Review*, 48(1), S. 55-64.

- [9] CALHOUN, E.F./ALLEN, L. (1994): Results of schoolwide action research in the League of Professional Schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- [10] CHAPMAN, C./ALLEN, T. (2006): Collaborative reform for schools in difficulty. In: *Improving Schools*, 9(3), S. 291-301.
- [11] CHAPMAN, C./ASPIN, D. (2003): Networks of learning: a new construct for educational provision and a new strategy for reform. In: DAVIES, B./WEST-BURNHAM, J. (Hrsg.): *Handbook of Educational Leadership and Management*. - London: S. 653-659.
- [12] DAY, C./HADFIELD, M. (2005): Harnessing action research: the power of network learning. In: VEUGELERS, W./O'HAIR, M.J. (Eds.): *Network learning for educational change* -London, S. 52-71.
- [13] DONALDSON, G.A./BOWE, L.M./MACKENZIE, S.V./MARNIK, G.F. (2004): Learning from Leadership Work: Maine Pioneers a School Leadership Network. In: *Phi Delta Kappan*, 85(7), S. 539-544.
- [14] EARL, L./KATZ, S./ELGIE, S./JAAFAR, S.B./FOSTER, L. (2006): How networked learning communities worked. Online Report. URL: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf>. (Download: 07.03.08).
- [15] EARL, L./TORRANCE, N./SUTHERLAND, S./FULLAN, M./ALI, A.S. (2003): Manitoba school improvement program: final evaluation report. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- [16] FIRESTONE, W.A./PENNEL J.R. (1997): Designing state-sponsored teacher networks: A comparison of two cases. In: *American Educational Research Journal*, 34(2) S. 237-266.
- [17] FIRESTONE, W.A./PENNEL J.R. (1998): Teacher-to-teacher professional development through state-sponsored networks. In: *Phi Delta Kappan*, 78(5), S. 354-357.
- [18] GETTINGER, M./STOIBER, K.C./LANGE, J. (1999): Collaborative investigation of inclusive early education practices: A blueprint for teacher-researcher partnership. In: *Journal of Early Intervention*, 22(3), S. 257-265.
- [19] GLICKMAN, C.D./ALLEN, L.R./LUNSFORD, B.F. (1994): Factors affecting school

change. In: *Journal of Staff Development*, 15 (3), S. 38-41.

- [20] GOODLAD, J.I. (1994): The national network for educational renewal. In: *Phi Delta Kappan*, 75(8), S. 633-638.
- [21] GREENBERG, K./MACHLEIT, S./BARTLETT, A.J./SCHLESSMANN-FROST, A. (1996): The cognitive enrichment network education model (COGNET). Paper presented at the 3rd Head Start National Research Conference, Washington DC.
- [22] HOWLEY-ROWE, C. (2000): *Tinder Elementary: A case study of the Quest network*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement/AEL Inc.
- [23] JACKSON, D. (2006): The creation of knowledge networks: collaborative enquiry for school and system improvement. In: HARRIS, A./CHRISPEELS, J.H. (Eds.): *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives - London/New York*, S. 274-291.
- [24] KAHNE, J./O'BRIEN, J./BROWN, A./QUINN, T. (2001): Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. In: *Educational Administration Quarterly*, 37(4), S. 429-461.
- [25] KENDALL, L./O'DONNELL, L./GOLDEN, S./RIDLEY, K./MACHIN, S./RUTT, S./MCNALLY, S./SCHAGEN, I./MEGHIR, C./STONE, S./MORRIS, M./WEST, A./NODEN, P. (2005): *Excellence in cities: the national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*, DfES Research Report 675a. URL: www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR675a.pdf. (Download: 15.05.2008).
- [26] LANE, B./SEAGER, A./FRANKEL, S. (2005): *Learning into a statewide system of support: New York State's Regional Network strategy for School Improvement*. The Education Alliance at Brown University.
- [27] LIEBERMAN, A./GROLNICK, M. (1996): Networks and reform in american education. In: *Teachers College Record*, 98(1), S. 7-45.
- [28] LIEBERMAN, A./GROLNICK, M. (1998): Educational Reform Networks: Changes in the Forms of the Reform. In HARGRAVES, A./LIEBERMAN, A./FULLAN, M./HOPKINS, D. (Hrsg.): *International Handbook of Educational Change*. Part Two. - Dordrecht, S. 710-729.
- [29] LIEBERMAN, A./MCLAUGHLIN, M. (1992): *Networks for Educational Change: Powerfu*

and Problematic. In: Phi Delta Kappan, 73(9), S. 673-677.

- [30] LIEBERMAN, A./WOOD, D. (2003): Sustaining the professional development of teachers: learning in networks. In DAVIES, B./WEST-BURNHAM, J. (Eds.): Handbook of Educational Leadership and Management. – London, S. 478-490
- [31] McDONALD, J.P./KLEIN, E.J. (2003): Networking for teacher learning: Toward a theory of effective design. In: Teachers College Record, 105(8), S. 1606-1621.
- [32] MONTGOMERY, D. (2001): Increasing native American Indian involvement in gifted programs in rural schools. In: Psychology in the Schools, 38(5), S. 467-475.
- [33] MORRIS, M./CHRISPEELS, J./BURKE, P. (2003): The power of two: linking external with internal teachers' professional development. In: Phi Delta Kappan, 84 (10), S. 764-767.
- [34] MUJTABA, T./SAMMONS, P. (2006): Attainment and achievement outcomes of networked learning communities 2003-2005. Nottingham: National College for School Leadership.
- [35] NORWICH, B./EVANS, J./LUNT, I./STEEDEMANN, J./WEDELL, K. (1994): Clusters: inter-school collaboration in meeting special educational needs in ordinary schools. In: British Educational Research Journal, 20(3), S. 279-291.
- [36] O'HAIR, M.J./REITZUG, U.C./CATE, J.M./AVERSO, R./ATKINSON, L./GENTRY, D./GARNER, G./JEAN-MARIE, G. (2005): Networking for professional learning communities: school-university-community partnerships enhance student achievement. In: VEUGELERS, W./O'HAIR, M.J. (Eds.): Network learning for educational change - London, S. 72-97.
- [37] PETERS, J. (2002): Expecting too much from School/University collaboration: Identifying faulty assumptions. In: Asia Pacific Journal of Teacher Education, 30(3), S. 229–242.
- [38] PINON, D./SAMII-SHORE, K./BATCHELDER, M. (2002): Principles of Learning: 2001–2002 Evaluation Report. Austin, TX: The University of Texas.
- [39] REID, I./BRAIN, K./COMERFORD BOYES, L. (2007): Networked learning communities: Joined up working? In TOWNSEND, T./BATES, R. (Eds.): Handbook of Teacher Education Dordrecht, S. 433-444.
- [40] REYES, P./PHILLIPS, J. C. (2002): The Houston Annenberg Challenge Research and Evaluation Study. Year Two Evaluation Report, Transforming Public Schools.

Austin, Texas: The University of Texas.

- [41] RILEY, K./JORDAN, J.(2004): "It makes sense to me": Reforming classrooms from the bottom up: a case study in change. In: *Improving Schools*, 7(3), S. 227–242.
- [42] RUÉ, J. (2005): Developing an empowerment vision of teaching within networks. In: VEUGELERS, W./O’HAIR, M.J. (Eds.): *Network learning for educational change.*- London, S. 101-119.
- [43] SANDERS, M.G. (1999): Schools’ programs and progress in the national network of partnership schools. In: *Journal of Educational Research*, 92(4), S. 220-229.
- [44] SANDERS, M.G./SIMON, B. S. (2002): A comparison of program development at elementary, middle, and high schools in the National Network of Partnership Schools. In: *The School Community Journal*, 12(1), S. 7-27.
- [45] STOLL, L. (1996): The role of partnerships and networking in school improvement.
- [46] STOTT, A./JOPLING, M./KILCHER, A. (2005): How do school-to-school networks work? In *Learning networks research legacy. Paper 4. National College for School Leadership. Online Report der NCSL. URL: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/how-do-school-to-school-networks-work.pdf>. (Download am 01.07.2007).*
- [47] THURLOW, M./VANDERCOOK, T./MCDEVITT, M./MEDWETZ, L./NELSON, M./SAUER, J./WALZ, L. (1999): District partnership approach to inclusion: A qualitative evaluation of impact, Minneapolis, MN: Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- [48] VEUGELERS, W./ZIJLSTRA, H. (2002): What goes on in a network? Some Dutch experiences. In: *Int. J. Leadership in Education*, 5(2), S. 163-174.
- [49] VEUGELERS, W./ZIJLSTRA, H. (2003): Networks of schools and constructing citizenship in secondary education. In: HERNANDEZ, F./GOODSON, I.F. (Eds.): *Social Geographies of Educational Change - Netherlands*, S. 65-78.
- [50] VEUGELERS, W./ZIJLSTRA, H. (2005): Keeping school networks fluid: networks in dialogue with educational change. In: VEUGELERS, W./O’HAIR, M.J. (Eds.): *Network learning for educational change - London*, S. 33-51.
- [51] WASLEY, P./HAMPEL, R./CLARK, R. (1997): The puzzle of whole-school change. In: *Phi Delta Kappan*, 78(9), S. 690-697.

- [52] WILDING, B./BLACKFORD, A. (2006): Does the 'Net work? How can a networked learning community promote and develop leadership? National College for school leadership.
- [53] WOHLSTETTER, P./MALLOY, C.L./CHAU, D./POLHEMUS, J. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform (summary). In: Educational Policy, 17 (4), S. 399-430.
- [54] WOHLSTETTER, P./SMITH, A.K. (2000): A different approach to systemic reform. Network structures in Los Angeles. In: Phi Delta Kappan, 81(7), S. 508-515.
- [55] WORRALL, N./CROWE, V. (2005): Primary schools' learning network (PSLN) NLC. Online Case Study. URL: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/research-papers/annual-enquiry-2005-case-studies/cs08-psln.pdf>. (Download: 07.05.2008).
- [56] WU, W.Y./CHAN, D.K.W./FORRESTER, V. (2005): Quality education initiatives in Hong Kong: school networks in transition. In: VEUGELERS, W./O'HAIR, M.J. (Eds.): Network learning for educational change - London, S. 160-171.
- [57] ZETLIN, A.G/MACLEOD, E./MICHENER, D (1998): Professional development of teachers of language minority students through University-School partnership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, USA: April 14.

Abkürzungsverzeichnis

<i>SINUS</i>	Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts
<i>CHiK</i>	Chemie im Kontext
<i>SiT</i>	Schulen im Team
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
PISA	Programme for International Student Assessment
<i>NIS</i>	Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland
<i>INIS</i>	Internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme
<i>SINET</i>	Schulentwicklung im Netzwerk
<i>IMST</i>	Innovationen Machen Schulen Top!
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
<i>QuiSS</i>	Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen
<i>FörMig</i>	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
NCSL	National College for School Leadership
SAT	Standard Assessment Tasks

Erschienen in (Zitationsweise): Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., Bos, W. (2008). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 411-428.

(4) Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken.

Die Nutzung von Netzwerkkonzeptionen findet auch im Bildungsbereich zunehmend mehr Resonanz. Während in der Bildungspraxis Netzwerke also bekannt sind, hinkt die erziehungswissenschaftliche Diskussion und Theoriebildung im Bereich der Netzwerkforschung der interdisziplinär geführten Debatte noch hinterher. Der Beitrag nimmt dies zum Anlass, um die internationale und nationale Diskussion zur Netzwerkanalyse zu sichten und vorzustellen. In einem entwickelten Rahmenmodell zur Analyse von Innovationsnetzwerken werden schließlich relevante Theorieelemente aus der vorgestellten Übersicht zu verwendeten Theorien der Netzwerkforschung aufeinander bezogen und diskutiert.

Schlagworte: Innovationsnetzwerk, Schulentwicklung, Netzwerktheorie, Modell, Lernen, Innovation

Using network designs within the area of education is getting more and more important. The idea of building networks in educational practice is very common. However, the scientific discussion as well as the theoretical construction in educational sciences is way behind the interdisciplinary dispute on network research. The following article will take this as a trigger to catch sight of national and international discussions of network analysis. A framework model which was developed to explain and analyse functions of innovative networking processes is presented. This model refers to relevant elements of theories presented before; network research and theories are linked and discussed.

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit und die praktische Nutzung von Netzwerken unterliegt seit spätestens Anfang der 1990er Jahre einem fortwährenden Boom, der in nahezu allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen allein anhand der Veröffentlichungen gut rekonstruierbar ist (Bommes & Tacke

2006; Jansen 2006, Aderhold 2004). Dennoch wird in den meisten Publikationen (international wie insbesondere national) nach wie vor ein empirisches und auch theoretisches Desiderat bezüglich der Erklärungsangebote unterschiedlicher Netzwerkformen und ihrer Wirkungen festgestellt. Dieser Beitrag möchte das Theoriedefizit aufgreifen und ein Rahmenmodell zur Analyse von Netzwerken vorstellen. Für den Bereich der Erziehungswissenschaft erscheint die Entwicklung eines solchen Modells zur Erklärung von Netzwerken und hier besonders von Schulnetzwerken angesichts ihrer zunehmenden Bedeutung in Schulreformprojekten (vgl. exemplarisch *Qualitätsentwicklung in Netzwerken* 2002-2005, Lohmann 2003; *Selbstständige Schule NRW* 2002 – 2008, Lohre et al. 2004; *Lernende Regionen* 2002-2007, Tippelt et al. 2006; *SINUS* und *SINUS-Transfer* seit 1998, Ostermeier 2004; *CHiK* 2002-2008, Demuth et al. 2008; *INIS* 2001-2005 Stern et al. 2004; *Blick über den Zaun* 1989-2002 Groeben von 2006; *Schulen im Team* 2007-2010, Berkemeyer et al. 2008) besonders relevant. Für all diese Netzwerke wird postuliert, dass sie innovationsförderlich sind und Lernprozesse zwischen den Akteuren begünstigen.

Der vorliegende Beitrag greift die eingangs erwähnte Nachfrage im Bereich der theoretischen Ausarbeitung von erklärenden Netzwerkmodellen auf und sichtet entsprechend nationale und internationale Arbeiten und Ansätze, die im Bereich der Netzwerkforschung Verwendung finden, wobei darauf geachtet wird, dass sowohl soziologische, wirtschaftswissenschaftliche als auch lerntheoretische Ansätze Berücksichtigung finden, um eine hinreichend breite Grundlage für die Modellbildung zu gewährleisten.⁴⁸

2. Ansätze der Netzwerkforschung

Nicht zuletzt aufgrund der Beschäftigung mit dem Phänomen Netzwerk durch die verschiedensten Disziplinen kann auf eine Vielzahl von Theorien hingewiesen werden, die als Erklärungsansätze in der Auseinandersetzung mit der Form, Funktion und Interaktion von und durch Netzwerke genutzt werden (zur Übersicht bei Bernecker 2005). Es kann lediglich eine Auswahl von ihnen dargestellt werden, wobei das entscheidende Auswahlkriterium die Theorierelevanz für die von uns fokussierten Innovationsnetzwerke ist. Innovation als Entdeckung, Entwicklung neuer bzw. unbekannter Verfahren, Techniken, Strategien, etc. ist besonders auf Austausch und Kooperation angewiesen, um Bekanntes zu kombinieren und so Neues entstehen zu lassen (Behrends 2001). Zudem ist davon auszugehen, dass diese Prozesse wiederum wechselseitiges Vertrauen, also Erwartungssicherheit bedürfen, womit drei

⁴⁸ Zu der hier verwendeten Methode einer interdisziplinären Sichtung und Zusammenführung von Theorien und Ansätze zu einem Rahmenmodell vgl. Scheerens & Demeuse 2005.

netzwerktypische Komponenten benannt sind, die nachstehend Berücksichtigung finden. Gleichzeitig orientiert sich die getroffene Auswahl auch an den Theorien, die von anderen Disziplinen (z.B. Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) vorrangig im Netzwerkdiskurs herangezogen werden und nun auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden sollen.

2.1 Netzwerkanalyse

Netzwerkanalyse ist nicht nur ein allgemeiner Sammelbegriff für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Netzwerken, sondern zugleich ein Fachterminus (Jansen 1999), der auf ein Verfahren verweist, „das in drei miteinander verknüpften Schritten komplexe soziale Phänomene und Strukturen beschreiben soll“ (Aderhold 2004, S. 122). Der vorangehenden Bestimmung des Untersuchungsobjekts (Merkmalsträger) folgt die Kombination der gefundenen Merkmalsausprägungen und die erfassten Ebenen der Beziehungen sowie deren Inhalte mit den Eigenschaften der Beziehungsstrukturen (Jansen 1999).

Die Erklärung von Verhalten oder Eigenschaften eines Netzwerkes anhand von Beziehungsstrukturen erfordert die Analyse (1) der Akteure, (2) den diesen zuzuordnenden Merkmalen und (3) der zwischen den Akteuren prozessierenden Beziehungsmustern, wozu Kommunikationsbeziehungen, Kapitalverflechtungen, Rollen, Gruppen, Organisationen sowie auch Raumpositionen gefasst werden (Aderhold 2004). Neben einer Positionsanalyse durch die Betrachtung vorhandener und fehlender Beziehungen im Netzwerk (Windeler 2001) ermöglicht es die Netzwerkanalyse zudem, den analytischen Blick auf Kontexte, Distanzen, Stärken und Schwächen sozialer Beziehungen zu richten (Petermann 2001). Der Netzwerkanalyse ist hier aus sozialkapitaltheoretischer und auch tauschtheoretischer Perspektive eine „Scharnierfunktion“ (Jansen 2000, S. 44) für das soziale Kapital von Mikro-, Meso- und Makroebene zuzuweisen, da auch das dem Einfluss des Einzelnen entzogene Kapital, das in der Gesamtstruktur des Netzwerkes verborgen liegt, im Analysefokus berücksichtigt wird.

Damit stellt die Netzwerkanalyse (vorrangig durch ihr methodologisches Programm) auf die Analyse der Bereitstellung sozialen Kapitals in verschiedenen Netzwerkformen ab, die auch aufgrund der Kombinationsmöglichkeiten sozialen Kapitals je unterschiedliche Strukturqualitäten aufweisen. Darum ist Sozialkapital in seiner Potentialität im Netzwerk eine entscheidende Analysegröße, da Sozialkapital den Akteuren vorteilhafte und erleichternde Handlungsmöglichkeiten durch bereitgestellte

Ressourcenverfügbarkeit⁴⁹ ermöglicht (Coleman 1988; Bourdieu 1983; Jansen 2007). Die darin begründeten Vorteile zielen auch auf Prozesse des Wissenserwerbs oder der Vertrauensbildung ab, was die Relevanz von Netzwerken für die Umsetzung von Innovationen betont (Jansen 2007).

Eng verknüpft sind die Vorteile von Sozialkapital mit den Eigenschaften von Netzwerken, die sich in der Intensität der Beziehungen ausdrücken. Eine Differenzierung in starke und schwache Beziehungen bildet zugleich den Zugang zum Sozialkapital ab: starke und dichte Beziehungen sind besonders förderlich für die Schaffung von Solidarität und Vertrauen, während schwache Beziehungen dabei verhelfen, auch größere Distanzen zu überbrücken (Burt 1992). Damit sind insbesondere Letztere im Hinblick auf Innovationsnetzwerke bedeutsam, da über sie ein großer Informationseinbezug und eine größere strukturellere Autonomie geboten werden kann (Burt 1992; Jansen 2007). Der Vorteil von starken Beziehungen für Innovationsnetzwerke ist die Schaffung eines vertrauensvollen Raums, z.B. für Lernvorgänge.

Neben der Kritik einer mangelnden theoretischen Fundierung der Netzwerkanalyse (bereits Granovetter 1979; Scott 1988), die nicht zuletzt in der Konkurrenz zwischen methodischen Verfahren und theoretischer Fundierung der beobachteten Beziehungen besteht, wird zunehmend auch ihre Fokussierung auf vorrangig statische Analysekatoren angemahnt. Der internationale Diskurs ist derzeit verstärkt um die Einbindung von Analysekatoren zur Erfassung von Entwicklungsdynamiken bemüht (Moody et al. 2005; Newman 2003). Ebenso finden sich vermehrt Ansätze, die sich mit der Rolle und Analyse von Kultur als Sinnmuster beschäftigen und somit die Verbindungen zwischen Akteuren als phänomenologische Konstrukte begreifen (White 1992).

2.2 Netzwerke als Tauschgemeinschaften

Die Relevanz der soziologischen Tauschtheorie für die Auseinandersetzung mit Netzwerken begründet sich in ihrem zentralen Gegenstand: sozialen Beziehungen zwischen Akteuren können als Tauschgemeinschaften rekonstruiert und verstanden werden. In methodologischer Hinsicht zeichnet sich hier auch die Nähe zur Netzwerkanalyse ab, so können soziale Tauschsysteme netzwerkanalytisch untersucht, Netzwerke selbst aber tauschtheoretisch

⁴⁹ Diese Handlungsmöglichkeiten können im Sinne einer sozialen Einschränkung auch verschlossen werden (Jansen 2006), vgl. hierzu auch den in der Strukturierungstheorie Giddens' formulierten Hinweis, dass Strukturen es zwar den Akteuren ermöglichen, kompetent zu handeln, die Handlungsmöglichkeiten aber gleichzeitig auch einschränken (Jäger & Meyer 2003).

begründet werden (Kappelhoff 2000). Dabei lehnt sich das tauschtheoretische Verständnis in seiner Fokussierung auf soziale Beziehungen stark an verhaltensorientierten Theorieelementen an und fasst den Tauschbegriff, insbesondere im Anschluss an Blau (1968) nicht nur auf ökonomische Güter begrenzt auf, sondern erweitert ihn um einen sozialen Tausch, dessen Wert wiederum von den konkreten Beziehungen und situativen Gegebenheiten abhängig ist. Allgemein kann, neben der Unterscheidung von individualistisch (Homans 1972) und kollektivistisch (Mauss 1968, Lévi-Strauss 1984 und vergleichend Ekeh 1974) orientierten Traditionen, die Tauschtheorie für die Erklärung von sozialen Ordnungen, die aus sozialen Interdependenzen entstehen, herangezogen werden. Interaktionen (Tauschbeziehungen) werden als freiwillig, intendiert durch die angestrebte Erfüllung eines Eigeninteresses (Nutzen), konzipiert (Kappelhoff 1995).

Dabei konkretisiert sich der Nutzen in Form von Belohnungen zu einer Tauschlogik (Blau 1968; Schenk 1984), die sich über die Tauschbeziehungen selbst und die sie bedingenden Rahmenbedingungen konstituiert. Das Risiko des Scheiterns dieser Beziehungen und damit das Zerbrechen von Netzwerken besteht hinsichtlich einer zweiten Tauschlogik, die in der einseitigen Interessensverfolgung auf Kosten des Tauschpartners erfolgt. Darum kann grundsätzlich keine wechselseitige Tauschsymmetrie unterstellt werden, sondern Tauschsysteme sind vielmehr von Ungleichgewicht gekennzeichnet und eine ausgeglichene Allokation von Ressourcen ist bestenfalls die „Ausnahmerecheinung“ (Kappelhoff 2000, S. 43). Vertrauen dient bei solch unausgeglichenen Beziehungen als das zentrale stabilisierende Medium in Netzwerken und ist für den sozialen Tausch bezüglich einer adäquaten Erwidierung und der Leistungsbereitschaft der Tauschpartner – wenn auch zu einem anderen Zeitpunkt – unabdingbar (Schenk 1984). Diese tauschtheoretisch nachvollziehbare Einforderung von Vertrauen für die Stabilität von Beziehungen in Netzwerken ist für interschulische Netzwerke, in denen in Teams kooperiert und die beispielsweise mit Wissen als Tauschgut agieren, von hoher Bedeutung, da bei den Tauschpartnern als entsandten Vertretern eines über individualistische Belange möglicherweise hinausgehenden übergeordneten Interesses der Organisation, die freiwillige Teilnahme an der Tauschbeziehung nicht vorausgesetzt werden darf. Ebenso kann die Belohnung des Tausches, also der Nutzen, vom einzelnen Netzwerkakteur in seiner Einschätzung vorab mit der Nutzenszuschreibung durch die entsendende Organisation kollidieren und so beispielsweise dazu führen, Misstrauen zu generieren. In Schulnetzwerken muss somit darauf geachtet werden, dass eventuelle Schwierigkeiten durch Defizite im

Tauscherleben entstehen könnten, denen mit entsprechenden Maßnahmen zur gegenseitigen Vertrauensbildung und Zielbindung begegnet werden kann.

2.3 Netzwerke – eine machtfreie Zone?

Zunächst erscheint in einem alltagstheoretischen Verständnis von Netzwerken die Einbindung machttheoretischer Überlegungen in Netzwerkansätze verwunderlich, da Netzwerke mit positiv konnotierten Begriffen wie Kooperation, Vertrauen, Freiwilligkeit, etc. beschrieben werden. Als Gebilde sozialer Strukturen umfassen Netzwerke jedoch qua Definition immer auch Machtverhältnisse, die eben nicht durch die Etikettierung als Netzwerk aufgelöst werden können, auch nicht wenn der dem Netzwerk zugeschriebene Koordinationsmodus beispielsweise als dialogische Verhandlung ausgeflaggt wird. Machtverhältnisse konstituieren sich nicht jeweils gänzlich neu, sondern bestehen immer schon bewusst oder unbewusst. Darum schreiben sich bestehende Machtverhältnisse in Netzwerken nieder und reproduzieren sich dort unter Einfluss der das Netzwerk umgebenden und das Netzwerk selbst auszeichnenden Strukturen. Ein Beispiel hierfür sind die von Bourdieu durchgeführten Feldanalysen, die sich als Netzwerkanalysen rekonstruieren lassen, wobei sich die Verteilung der drei Kapitalsorten als Indikator für Machtpositionen in Netzwerken heranziehen lassen (Blümel 2007; Dederichs & Florian 2002; Bourdieu 2001, 1992, 1987).

In Bezug auf Netzwerke ist (vgl. Kap. 3.1) die Frage relevant, wie sich in Netzwerken „Wille“ im Raum manifestiert. Anders gefragt: Wollen beispielsweise Akteure des Zentrums das Gleiche wie Akteure der Peripherie? Zudem ergibt sich die Frage nach den im Netzwerk verteilten Möglichkeiten und den Chancen zur Erreichung der verabredeten Ziele, wobei diese wiederum von der Raumlage abhängig sein dürften (Weber 1972).

Bachmann (2000) nimmt Macht (Hierarchie) als einen von drei zentralen Koordinationsmechanismen, neben Vertrauen (Netzwerk, Kooperation) und Geld (Markt), an. Macht wird als ein relevantes Medium zur Steuerung und Koordination betrachtet, wobei auch Bachmann auf die Eingebundenheit von Netzwerken in übergeordnete Kontexte und somit auf die Inklusion von Machtverhältnissen bei Netzwerkbildungen verweist. Die Berücksichtigung von Macht als Analysekategorie folgt jedoch nicht allein oder vorwiegend dem Interesse, scheinbar partnerschaftliche Verhältnisse zu entlarven, sondern der „grundlagentheoretisch motivierte[n] Frage nach der Funktion von Macht“ (ebd., S. 110) und dem Verhältnis von Macht und Vertrauen bei der Koordination von Netzwerken (ebd.; Neuberger 2000; Bornwasser 2000; Herzog 2006; Holzer

2006). Dieses Verhältnis rückt beispielsweise bei Projekten zur Schulentwicklung in den Fokus, wenn diese durch eine andere Institution gestaltend mitgetragen wird, es also neben der Vernetzung von Schulen auch noch Netzwerkpartner auf einer übergeordneten Ebene gibt, die möglicherweise über mehr Wissen und Informationen verfügen.

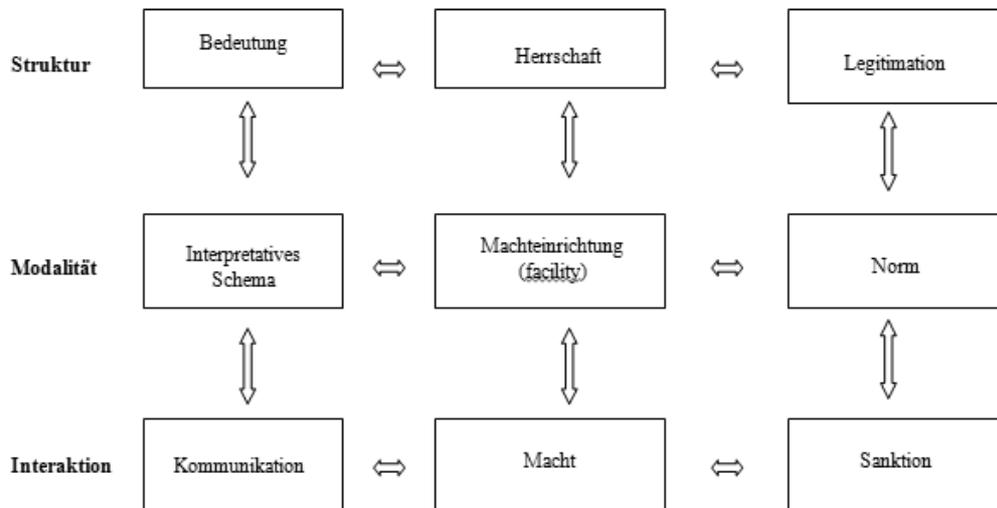
2.4 Strukturationstheorie und Netzwerkforschung

Die für Netzwerke hohe Bedeutung von aus Handlungen hervorgebrachten Strukturen (Interaktionen, Rollenaufbau, etc.) führt zur Nutzung der Strukturationstheorie von Giddens (1984) als Metatheorie der Netzwerkanalyse.⁵⁰ Für das hier zu verfolgende Ziel der Konstruktion eines Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken ist Giddens Ansatz zudem geeignet, weil er den Akteuren ein hohes Maß an Rationalität und Handlungsautonomie zuspricht (Joas 1997; Lamla 2003), was wiederum angemessen als Prämisse für die Analyse von Handlungen von Lehrkräften als Professionsmitgliedern erscheint.

Giddens begreift Handlung und Struktur als Bestandteile desselben Geschehens und als rekursiv miteinander verbunden, da Strukturen Resultat und Medium einer Handlung sind, Handeln wiederum verwirklichte Struktur ist. So wird eine Analyse des sozialen Geschehens möglich, die keine der beiden Komponenten ausklammert (Neuberger 1995). Verfolgt wird dabei die These, dass Handlung und Struktur, die als „rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen“ (Giddens 1984, S. 77) aufeinander bezogen sind, wobei Struktur virtuell dimensioniert ist. Sie hat keine wirkliche Existenz, sondern verwirklicht sich erst im Handeln: „Strukturen existieren [...] zeitlich allein präsent in ihrer Verwirklichung, in den konstituierenden Momenten sozialer Systeme“ (Giddens 1979, S. 64). Wesentlich für das Handeln ist dabei die ausgemachte Dualität der Struktur –sie ist nicht nur das Ergebnis des Handelns, sondern auch an dessen Produktion und Reproduktion beteiligt (Giddens 1984). Für ihre Analyse kann die moderne Gesellschaft (somit auch Netzwerke) in drei Ebenen mit je drei Dimensionen unterteilt werden (vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Das Grundmodell der Strukturation (Weik 2003, S. 78)

⁵⁰ Als weitere Metatheorie wird zunehmend der Feldansatz Bourdieus diskutiert, der in der Erziehungswissenschaft vereinzelt im Zuge des Governance-Diskurses Verwendung findet (Berkemeyer 2008). Wir verzichten an dieser Stelle lediglich aus Platzgründen sowie aufgrund der Tatsache, dass der Ansatz von Giddens bislang weiter in der Netzwerkforschung verbreitet ist, auf den Rückgriff auf Bourdieu.



Giddens unterscheidet in analytischer Absicht:

1. die Strukturebene, der die Dimensionen Bedeutung (Signifikation), Herrschaft und Legitimation zugeordnet sind.
2. die Modalitätsebene, die den Akteur als strukturwissend konzipiert und die entsprechend in interpretatives Schema, Machteinrichtung (facility) und Norm unterteilt wird.
3. die Interaktionsebene, die in die Dimensionen Kommunikation, Macht und Sanktion aufgeteilt ist.

Durch die situative Nutzung von Ressourcen und Regeln als Modalitäten des Handelns (interpretative Schemata, Machtmittel, Normen) vermitteln die Akteure in ihren Interaktionen die Handlungs- mit der Strukturebene (Beispiele in Ortman, Sydow & Windeler 2000).

Entscheidend ist hierbei, dass bei diesen Dimensionen des Sozialen nach ihrem Verhältnis zueinander gefragt werden muss. Die begriffliche Trennung von Struktur und Interaktion (Handlung) ist also lediglich analytischer Natur.

Aus einer strukturationstheoretischen Perspektive können Netzwerke so als soziale Systeme verstanden werden, „die sich im wesentlichen als Ergebnis und Medium interorganisationaler Praktiken herausbilden und reproduzieren“ (Sydow & van Well 1999, S. 117). Gegenüber anderen Bestimmungen, etwa der Transaktionskostenökonomie, fokussiert die strukturationstheoretische Perspektive dabei nicht nur dyadische Tauschbeziehungen, sondern sie geht darüber hinaus und eröffnet so eine „systematisch ernstzunehmende Netzwerkperspektive“ (Windeler 2001, S. 243), in der die Besonderheiten der

Beziehungszusammenhänge über das Strukturmerkmal der Dauerhaftigkeit qualitativ eingeordnet werden können. Als die wohl wesentlichsten Strukturmerkmale von Netzwerken gelten die Kooperation (konstitutiv), Vertrauen (ermöglicht die Definition von Netzwerken als eigenständige Organisationsform neben Markt und Hierarchie), Verlässlichkeit und Verhandlung (ebd.). Diese Strukturmerkmale werden nun in der strukturationstheoretischen Perspektive als konstituierende bzw. förderliche Faktoren für die Herausbildung von dauerhaften Beziehungszusammenhängen betrachtet, bzw. sind das Resultat ihrer Reproduktion. Damit wird ein enger Netzwerkbegriff, etwa alleinig auf dem konstituierenden Merkmal Vertrauen basierend (z.B. Powell 1990), vermieden und andere Beziehungscharakteristika (z.B. Macht und Kontrolle) nicht von vornherein ausgeschlossen. Fokussiert wird in einem strukturationstheoretisch basierten Netzwerkverständnis die (ungleiche) Verteilung von Macht und Ressourcen, das Spannungsverhältnis von Kooperation und Vertrauen sowie die Bedeutsamkeit von vorhandenen Regeln der Signifikation und Legitimation für die Reproduktion von interorganisationalen Beziehungen. Zugleich werden die Handlungsmöglichkeiten der Akteure, etwa bezogen auf das Potenzial der interorganisationalen Ressourcennutzung über Beziehungsgestaltung thematisiert (Ortmann, Sydow & Windeler 2000). Schließlich ist für Innovationsnetzwerke die strukturationstheoretische Betrachtung von Wissen, welches in Netzwerke hineingetragen wird und zur Ausprägung kommt, von besonderer Bedeutung, da – dem Theorem der Dualität von Handlung und Struktur folgend – Wissen (knowing und nicht knowledge; Glanville 2003) erst dann eine Ressource wird, wenn die Akteure es in ihrem Handeln zum Ausdruck bringen und es gleichzeitig an Beschreibungen aus der sozialen Praxis gebunden ist (Sydow & van Well 1999). Aus strukturationstheoretischer Sicht impliziert ein Verständnis von Wissen als Netzwerkressource nun, dass aufgrund der Verwobenheit von Ressourcen und Regeln immer ein Teil von Wissen auf den Regeln der Legitimation und Signifikation basiert, etwa indem bestimmte Praktiken beschrieben und bewertet werden. Gleichzeitig unterstellt das Beherrschen der Regeln durch die Kompetenz, sie auch in Praktiken zu reproduzieren, eine machtvolle Ressource, da sie Eingriffe in (Netzwerk-)Handlungen erlaubt. Damit kann Wissen erst als Macht entfaltet werden, wenn kompetent auf das herrschende Set von Regeln der Signifikation und Legitimation Bezug genommen wird. Schulnetzwerke lassen sich in dieser Perspektive als durch Handlung entstandene Strukturen begreifen, die wiederum spezifische Ausprägungen in den drei benannten Dimensionen aufweisen dürften.

2.5 Zwischenresümee

Die skizzierten Theorien haben in ihrer jeweiligen Fokussierung Relevanz für eine erziehungswissenschaftlich orientierte Analyse von Netzwerken: Mit dem Verständnis von Beziehungsgeflechten als generelle Bereitstellung von Potenzialitäten konstatiert die Netzwerkanalyse eine grundsätzliche Entwicklungsoffenheit von Netzwerken und das über die Netzwerkstrukturen bereitgestellte Sozialkapital. Über die Tauschtheorie wird der Nutzen als gewinnbringenden Ertrag von Netzwerken fokussiert und mithilfe der Giddenschen Strukturation wird eine „Metatheorie“ zur prozessorientierten Betrachtung von Netzwerken geboten, die die Beziehungsmerkmale auf Nachhaltigkeit überprüft und so eine weitergehende Netzwerkperspektive eröffnet. Dabei berücksichtigt der strukturationstheoretisch orientierte Ansatz bereits Komponenten anderer Theorien, wie etwa die Ausübung von Macht in Netzwerken (hier definiert als strukturierende Ressource). Es erscheint aber aufgrund der stark organisationstheoretischen Basis all dieser Theorien aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus erforderlich, sich einer lerntheoretischen Betrachtung von Netzwerken zuzuwenden. Damit wird nicht nur der zentralen Aktivität im Bildungsbereich, dem Lernen, entsprochen, sondern auch eine umfassendere Grundlage geschaffen, um später ein Rahmenmodell entwickeln zu können, das organisations- und lerntheoretische Aspekte für eine theoretische Einbettung von Netzwerken vereint.

3. Lerntheoretische Ansätze und Netzwerkforschung

Gerade die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Netzwerken legt eine lerntheoretische Betrachtung nahe, nicht zuletzt aufgrund einer zunehmend fundierten Auseinandersetzung der Disziplin mit dem Lernbegriff (Göhlich & Zirfas 2006; Göhlich, Wulf & Zirfas 2007). Für den Bereich der Schulentwicklungsforschung wird die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen von Lernen in und durch Entwicklungsprozesse(n) in und zwischen Schulen sowie Schulen und Dritten, besonders relevant. Für die Analyse von Lernprozessen in Netzwerken sollen nachstehend zwei Ansätze expliziert und aufeinander bezogen werden: das situierte Lernen in Praxisgemeinschaften und die Wissenskonversion nach Nonaka (1994).

3.1 Situiertes Lernen

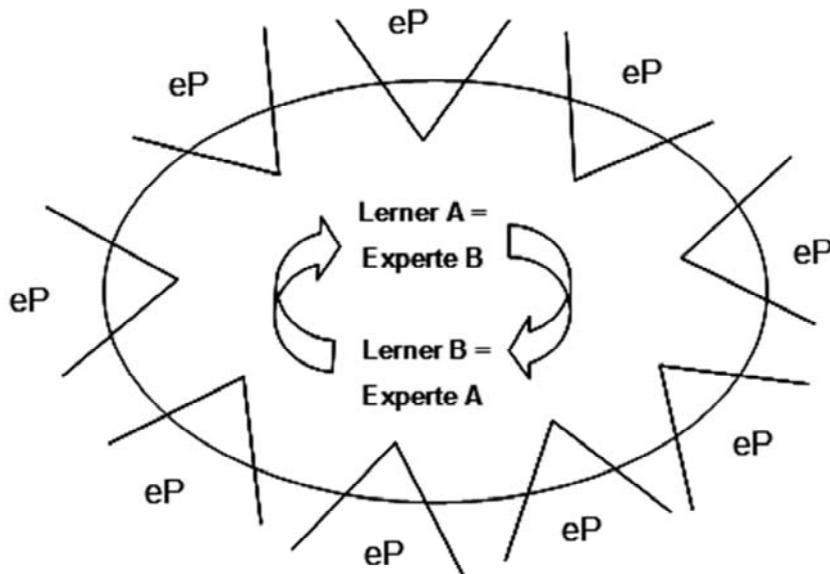
Für Fragen nach der Anwendbarkeit und den Transfermöglichkeiten von Wissen werden in den letzten 20 Jahren zunehmend Ansätze des situierten Lernens

herangezogen. Wenngleich auch die theoretischen Ansätze zum situierten Lernen durchaus scharfer Kritik ausgesetzt wurden, etwa hinsichtlich fehlender Klärung von Begrifflichkeiten sowie vermisster empirischer Absicherung (Renkl 1996 und zusammenfassend Klauer 2001), werden ihre Annahmen auch in Feldern der Erziehungswissenschaft zunehmend genutzt und ihre Wichtigkeit für die Disziplin erkannt (z.B. Föllinger-Albers 2004), bis hin zur Formulierung der Forderung nach einer veränderten, stärker situierten Unterrichtskultur als eine „Antwort auf PISA“ (Gräsel & Parchmann 2004). Ebenfalls bestehen inzwischen Hinweise, mithilfe des Situierteitsansatzes zunehmend die Identitätsentwicklung in der Profession von Lehrkräften und das hierfür mögliche Potenzial der Aktionsforschung in den Blick zu nehmen (Altrichter 2002).

Ansätze des situierten Lernens werden von der Annahme getragen, dass Wissen grundsätzlich situationsgebunden ist, auf einen realen Kontext rekurriert und somit die Lernumgebung entscheidenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat (Renkl 1996; Hammersley 2005). Besonders für Lernprozesse von Lehrkräften ist dabei die Einbindung von Kontexten, denen ein unmittelbarer Praxisbezug zugewiesen werden kann (so wie es beispielsweise die Vernetzung von Schulen bietet), günstig. Gemäß des Situierteitsansatzes ist der Prozess des Lernens mit einer in Praxisgemeinschaften stattfindenden Identitätsbildung (Lave 1991) gleichzusetzen, wobei eben diese Identitätskonstruktion kollektiv geschieht und weniger ein Phänomen des individuellen Geistes ist, da die Konstitution von Person und Gemeinschaft sich gegenseitig bedingen (ebd.; Baecker 2007).

Für den expliziten Übertrag des Situierteitsansatzes auf schulische Netzwerke bietet Baitsch (1999) bezogen auf interorganisationale Lernnetzwerke aus der Unternehmensperspektive einen ersten Zugriff. Baitsch nimmt an, dass es sich bei Netzwerken um ein Zusammentreffen von Vertreterinnen und Vertretern von entsendenden Praxisgemeinschaften handelt und diese gleichermaßen Experten und Neulinge (bzw. Lerner) sind. Sie begegnen sich im Netzwerk aufgrund desselben formalen Status' und der jeweils zugeschriebenen Domänenexpertise auf „Augenhöhe“, so dass eine wechselnde Rolleneinnahme sowohl des Expertens (und zwar in Bezug auf die eigene entsendende Praxisgemeinschaft) als auch ohne Angst vor Statusverlust die zeitweilige Einnahme der Position des Neulings, bzw. Lerner (hinsichtlich der ihm zumindest partiell unbekanntem Praxisgemeinschaften) möglich wird (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Lernnetzwerke als Teilhabe an Praxisgemeinschaften



eP = entsendende Praxisgemeinschaften

Dabei besteht der Vorteil eines solchen Lernsettings nicht nur in der arrangierten Partizipation an fremden Praxen und deren Wissen, sondern auch in der innerhalb solcher Netzwerke leichteren Konfrontation mit „Entselbstverständlichungen“ (Baitsch 1999, S. 259). Durch die in Netzwerken initiierte Begegnung von „Gleichen mit Gleichen“ – wie es bei Schulnetzwerken weitgehend gegeben ist – wird eher eine Infragestellung von eigenen Handlungs- und Deutungsmustern ermöglicht als es vielleicht sonst in der heimischen Praxisgemeinschaft möglich ist (ebd.). Dabei bilden die zu unterstellenden professionsbedingten Ähnlichkeiten der „Praktiker“ die Grundlage für die Bereitschaft, sich mit komplexen Inhalten auseinanderzusetzen, was zur Entwicklung neuen Wissens führen kann (Renzl 2003).

3.2 Wissensgenerierung in Netzwerken

Während mit dem Ansatz situierten Lernens der Sinn von Kontexten für erfolgreiches Lernen betont wird, erfolgt nun die Hinwendung zu den in Kontexten handelnden Akteuren und deren Lernmöglichkeiten, wobei der Fokus darauf gerichtet werden soll, wie eine Wissensgenerierung durch Netzwerke ausgelöst werden kann. Prozesse der Umsetzung des individuellen Wissens und das Einbringen des eigenen Know-hows in ein Netzwerk können theoretisch begründet anhand der Wissensspirale von Nonaka (1994) bzw. Nonaka & Takeuchi (1995) erfolgen, die die Wissenskonzersion in vier Schritten beschreiben und sich dabei auf die Unterscheidung zwischen impliziten und

expliziten Wissensinhalten (Polanyi 1964) berufen⁵¹. Eine Umwandlung impliziter in explizite Wissensinhalte und eine anschließende Kreation neuen Wissens kann über eine Veränderung und Konversion des vorhandenen Wissens einer Gruppe durch die Interaktion in der sozialen Situation geschehen (Nonaka/Takeuchi, 1995). Nonaka (1994) unterscheidet vier Typen der Wissenskonzersion (vgl. Abb. 3), die sich im Spannungsfeld zwischen implizitem und explizitem Wissen befinden: Sozialisation (implizit, implizit), Externalisierung (implizit, explizit), Kombination (explizit, explizit), Internalisierung (explizit, implizit).

Abb. 3: Spiralförmiger Prozess der Wissensentstehung (Nonaka 1994)



In der Phase der Sozialisation werden implizite Wissensinhalte in der sozialen Begegnung miteinander ausgetauscht. Die Beteiligten lernen nicht durch Sprache, sondern durch Beobachtung, Imitation und Praxis (Nonaka 1994). Die Externalisierungsphase bildet durch inhaltvollen Dialog der Teilnehmenden und der daraus resultierenden Artikulation impliziter Wissensinhalte einen elementaren Prozess für dieses Modell ab. Durch den Austausch über die

⁵¹ Um aufzuzeigen, auf welchen Ebenen der Prozess des (inter-)organisationalen Lernens greifen sollte, sei an dieser Stelle auf Willke (1998, S. 59) verwiesen.

gemeinschaftlich gemachten Erfahrungen in der Sozialisation können implizite Inhalte externalisiert und neue Wissensinhalte kreiert werden. Anschließend tritt die Phase der Kombination ein, in der das neu kreierte Wissen mit vorhandenen expliziten Wissensstrukturen verbunden wird. Die Zusammensetzung von expliziten Informationen führt durch Sortieren, Addieren, Kombinieren und Kategorisieren zu neuem Wissen (ebd.). Die Integration neuer Vorgehensweisen, Inhalte oder Handlungstheorien in eine bestehende Praxis finden den Weg zu bisher praktizierten Methoden und ergänzen diese (Willke 2004).

Abschließend werden die neu erworbenen und kombinierten Wissensinhalte in der Phase der Internalisierung verinnerlicht und durch wiederholtes Ausführen von den einzelnen Personen habitualisiert.

Das fortwährende Durchlaufen der vier Wissenskonversionen wird von Nonaka (1994) als die Grundlage der kontinuierlichen Wissensgenerierung beschrieben. Dies geschieht durch das Aufrechterhalten der Interaktionen, die ständige Mobilisierung des vorhandenen impliziten Wissens und durch das Weitertragen der neu kombinierten Wissensinhalte.

4. Ein theoretisches Rahmenmodell zur Analyse von Netzwerken

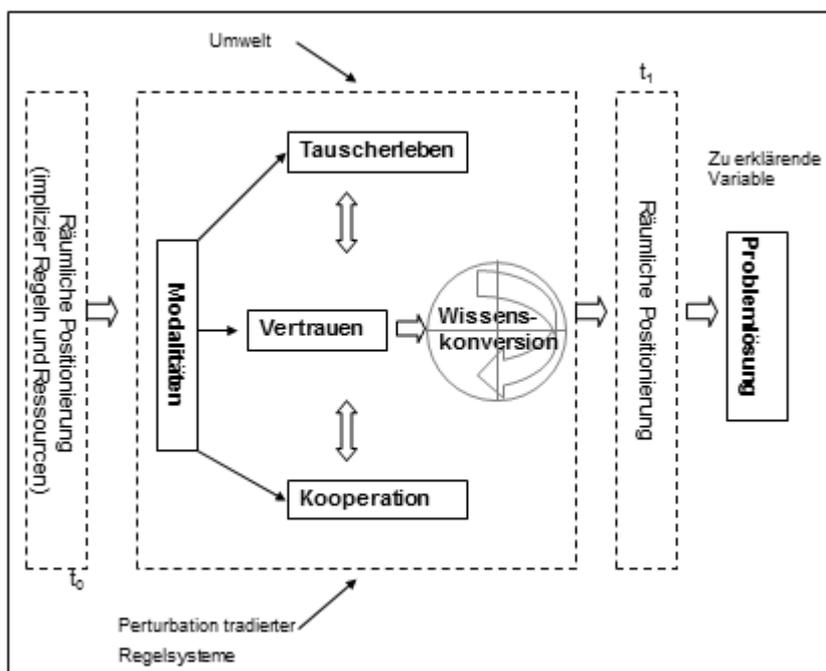
Im nationalen wie internationalen Diskurs finden sich bereits Ansätze komplexerer Modellbildung, etwa unter Einbeziehung feldtheoretischer Überlegungen (Trezzi 1998, Bernhard 2006, Fischer 2006, Powell et al. 2005). Gleichwohl sind diese Ansätze konkret für die Analyse schulischer Innovationsnetzwerke noch wenig instruktiv.

Die hier vorgelegte Sichtung der unterschiedlichen bei der Analyse von Netzwerken verwendeten Theorien hat eine Reihe zentraler Begrifflichkeiten aufgezeigt, die erklärendes Potential besitzen. Diese Theorieelemente müssen nun auf den hier fokussierten Kontext schulischer Innovationsnetzwerke angewendet und konkretisiert werden.

Grundsätzlich dürfen Netzwerke nicht als ahistorische Phänomene betrachtet werden, sondern bezüglich ihres Entstehungskontextes, der zu Grunde liegenden Tauschinteressen und eingeschriebenen Machtstrukturen betrachtet werden. Für Innovationsnetzwerke stellt sich die Frage, ob es einerseits ein gemeinsames Problemlöseinteresse gibt und andererseits, welche Eigenschaften in diesen Prozess eingespeist werden können und welche man einspeisen will. Jeder Akteur wird demnach als Teil einer bereits bestehenden Praxisgemeinschaft konzipiert (Einzelschule), die ihre Regeln entlang des von Giddens vorgelegten

Strukturationsansatzes erstellt. Entsendende Praxisgemeinschaften werden nun vor die Aufgabe gestellt, Regelwissen abzugleichen und gemeinsame Schnittmengen zu benennen, etwa in Form von Zielvereinbarungen, Kooperationsverträgen, etc. Dabei ist denkbar, dass aufgrund ähnlicher Interessenlagen in Innovationsnetzwerken die Akzeptanz der Akteure füreinander stärker ausgeprägt ist als in der die Akteure aussendenden Praxisgemeinschaften (Schulen). Die Art der Vertrautheit, die als Moduskongruenz (in Anlehnung an Giddens) der verschiedenen Akteure verstanden werden kann, wird nun darüber entscheiden, wie schnell eine Wissenskonzersion erfolgen kann. Allerdings entsteht hierbei ein Paradoxon: Je vertrauter die Akteure, desto schneller wird vermutlich der Prozess der Wissensspirale verlaufen. Diese zunächst positive Folge verliert an Bedeutung, da anzunehmen ist, dass die Vertrautheit letztlich auch auf ähnlichen Wissensbeständen beruht und der Gewinn dieser Wissenskonzersion fragwürdig wird und so Innovationsprozesse eventuell sogar vermieden werden (Burt 1999; Westney 2001). Eine bloße Bestätigung von Handlungsmustern durch die Begegnung in Praxisgemeinschaften (Schulnetzwerken) mag zwar motivational zunächst wirksam, für die Entwicklung von funktionierenden Problemlösungen jedoch nicht hinreichend sein.

Abb 4.: Rahmenmodell zur Analyse schulischer Innovationsnetzwerke



Das Rahmenmodell zur Analyse von Innovationsnetzwerken (vgl. Abb. 4) nimmt an, dass eine im Netzwerk erarbeitete Problemlösung die zu erklärende Variable darstellt. Sie wird maßgeblich durch die im Netzwerk stattfindende Wissenskonzersion bestimmt, die wiederum ihrerseits von drei zentralen Elementen beeinflusst wird: Der Lernprozess wird (1) durch das Vertrauen der Akteure zueinander, (2) durch das Tauscherleben (hoher Nutzen, hilfreich, zu aufwendig, etc.) und (3) durch die Art und Weise der Kooperation der Akteure bestimmt. Diese drei Elemente sind selbst als Resultat von Handlung und Struktur aufzufassen und somit insbesondere durch bekannte Muster aus dem Erfahrungsraum t_0 bestimmt. Dabei ist anzunehmen, dass sich die für die Bewertung relevante Normen, Machtkonstellationen und interpretativen Schemata (Modalitäten) zunächst aus den Ressourcen und Regeln der Raumsituation t_0 ableiten lassen, sie sich aber durch die Netzwerkdynamik verändern und so ein neues Raumgefüge t_1 relevant für den Problemlösungsprozess wird. Raum wird ebenfalls in Anlehnung an Giddens in einem erweiterten Verständnis als Struktur gedeutet. Die bekannte Raumkonstellation wird nun durch Vernetzungsprozesse irritiert; Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse über Modalitäten formen bewusst und unbewusst ein neues Raumgefüge für die Netzwerkakteure, welches nun neu zum bekannten Raum relationiert werden muss. Dieser neu entstehende Raum kann nun ganz verschieden auf die bekannten Raumkonstellationen und -konstruktionen zurückwirken. Dieses Zurückwirken dürfte dann ein bedeutender Faktor für den Transfer werden.

Letztlich sind externe Unterstützungs- oder auch Störquellen aus der Netzwerkwelt zu berücksichtigen, die ergänzende oder konkurrierende Schemata zur Bewertung des Gesamtprozesses sowie des Resultats (Problemlösung) anbieten und so indirekt als alternatives Herrschaftsangebot auftreten.

Eine Anwendung und vor allem empirische Weiterentwicklung des Modells wird derzeit im Projekt „Schulen im Team“, erprobt (Berkemeyer et al. 2008). In diesem Netzwerkprojekt (Laufzeit 2007 – 2010, Träger Stiftung Mercator) arbeiten 40 Schulen aus Duisburg und Essen in interschulischer Kooperation gemeinsam an der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung. Im Rahmen einer umfassenden Begleitforschung werden die Netzwerkakteure regelmäßig hinsichtlich der Netzwerk- und Vernetzungsprozesse sowie ihrer Transfer- und Implementationsbemühungen befragt. Aus der ersten Erhebung zum Beginn der Vernetzung lässt sich als Befund zusammenfassen: Die zu Beginn des Projekts geleisteten Vorarbeiten der Vernetzung, Zielfindung und Teilprojektplanung

werden von den Lehrkräften noch nicht als nützlich und als ihre Arbeit verändernd wahrgenommen. Dies entspricht einem Bewertungsmuster beruflicher Tätigkeit, das analog zum Modell aus der bekannten Raumpositionierung der Lehrkräfte resultiert. Dieser Raum zeichnet sich auf der Strukturebene durch Bedeutungen aus, die in den persönlichen Interpretationsschemata (Skripts) als „für mich persönlich nützlich“ identifiziert werden und als Kommunikation in der Art „Ich habe Zeit gespart“ oder „Ich konnte dies für meinen Unterricht nutzen“ sichtbar werden. Die legitimatorische Kraft auf Strukturebene wird also durch Nutzen erzeugt.

In der Netzwerkarbeit kommt es nun zu Kooperationsprozessen, die wiederum wechselseitig Tauscherleben und Vertrauen bedingen und als Prozesse im Sinne der Strukturierungstheorie zu deuten sind. Die veränderte Raumsituation (Netzwerk) kann nun zu Mutationen in der bekannten Ressourcen- und Regelungsstruktur führen, insbesondere wenn erfolgreich Problemlösungen erarbeitet worden sind. Zu erwarten wäre dann, dass diese neuen Strukturen, die rekursiv verbunden mit den Handlungen der Akteure gedacht werden müssen, zur Raumpositionierung t1 führen. Dies wäre empirisch im Falle von Neubewertungen der Ausgangssituation aufzeigbar. Etwa in der Zuschreibung, dass Vorarbeiten (wie z.B. Planung und Zielfindung) als Bedingungen der Möglichkeit, Nutzen zu erzeugen, bereits als nützlich anerkannt werden und so stärker als Teil der relevanten eigenen Arbeit gedeutet werden.

5. Ausblick

In ähnlicher Weise könnten nun empirische Befunde mit Hilfe des dargestellten Rahmenmodells ausgedeutet werden und in kleinere, dafür aber konkretere Teilmodelle überführt werden. Das Rahmenmodell stellt somit nur einen ersten Schritt in Richtung auf ein später auch empirisch zu prüfendes Modell von Netzwerkarbeit dar, das sicherlich noch nicht als ausgearbeitet betrachtet werden darf. Ein erster Theorietransfer wurde hierfür ebenso vorgenommen wie der Vorschlag für ein integratives Rahmenmodell zur Analyse von Innovationsnetzwerken. Ein erstes Anwendungsbeispiel wurde mit dem Projekt „Schulen im Team“ angedeutet. Einsetzen muss nun eine weitergehende theoretische Ausarbeitung sowie die empirische Überprüfung des hier diskutierten Ansatzes zur Analyse schulischer Innovationsnetzwerke, um so zu einem umfassenden Modell der Netzwerkarbeit zu gelangen und ein für die Erziehungswissenschaft bislang zu konstatierendes Desiderat zu beheben.

Es ist künftig zu diskutieren, ob dieses Rahmenmodell möglicherweise nicht nur zur Analyse von Innovationsnetzwerken geeignet ist, sondern darüber hinaus

grundsätzlich eine Orientierung bei der Analyse von Netzwerken und der Erklärung von in ihnen ablaufenden Prozessen bietet, wenngleich auch bedacht werden muss, dass längst nicht alle relevanten Aspekte im Modell Berücksichtigung finden; so bleiben etwa Fragen der Steuerung und des Managements (Schubert 2005; Sydow & van Well 1999) vorerst ausgeblendet.

Für die nächsten Entwicklungsschritte dürfte vor allem die Einbindung empirischer Befunde in die Modellentwicklung Gewinn versprechen, da nur so sinnvoll Anpassungen im Rahmen einer für die Empirie anschlussfähigen Modellbildung erfolgen können. Es wird notwendig sein, die unterschiedlichen Netzwerkformen stärker zu differenzieren, um so unterschiedliche Qualitäten spezifischer Netzwerkkonstellationen (Positionierung von Akteuren) und damit verbundener Netzwerkdynamiken sichtbar zu machen. Projekte wie SINUS, CHiK und auch Schulen im Team nutzen zunächst Netzwerkstrukturen, die eng an das Konzept der Praxisgemeinschaft gebunden sind, während beispielsweise das Netzwerk Reformzeit mit vergleichsweise schwachen Bindungen im Netzwerk operiert. Über die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Konzeptionen ist bislang noch wenig bekannt. Das hier vorgeschlagene Rahmenmodell scheint allgemein genug, um die verschiedenen Konzeptionen zu erfassen und erklärungskräftig genug, um ihre Leistungsfähigkeit zu bewerten.

6. Literatur

- Aderhold, J. (2004). *Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. (2002). Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 17-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmann, R. (2000). *Die Koordination und Steuerung interorganisationaler Netzwerkbeziehungen über Vertrauen und Macht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Baecker, D. (2007). *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baitsch, C. (1999). Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99, Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 253-274). Münster: Waxmann.

- Behrends, T. (2001). *Organisationskultur und Innovativität – eine kulturtheoretische Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer Handlungsgrammatik und innovativem Organisationsverhalten*. München: Hampp.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitus, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2008). Die Veränderungen der Akteurskonstellationen im schulischen Feld. In J. Wissinger (Hrsg.), *Schulentwicklung und Professionalisierung*. Münster: Waxmann. Im Erscheinen.
- Bernecker, T. (2005). *Entwicklungsdynamik organisatorischer Netzwerke. Konzeption, Muster und Gestaltung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlag GmbH.
- Bernhard, S. (2006). *Institutionen und Felder. Skizze einer Perspektive zur Institutionenforschung im Anschluss an Bourdieu*. Manuskript zum Vortrag auf dem 4. Workshop des Bamberger Graduiertenkollegs "Märkte und Sozialräume in Europa", 20.-21. Oktober 2006, Bamberg.
- Blau, P. (1968). Interaction: Social Exchange. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 7, 452-458.
- Blümel, C. (2007). *Ein neues Muster akademischer Arbeitsteilung? Der Beitrag einer feldtheoretisch unterfütterten Netzwerkanalyse zur Erklärung von Phänomenen der Wissenschafts- und Technikforschung*. Online im Internet: <http://www.soz.uni-frankfurt.de/Netzwerktagung/Vortraege.html>. Zuletzt abgerufen am 05.11.2007.
- Bommes, M. & Tacke, V. (2006). Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerkes. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 37-62). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bornwasser, M. (2000). Die Rolle der Macht in der Beziehung von Person und Organisation. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (2. Aufl.) (S. 523-529). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt* (S. 183-198), Sonderband 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.
- Burt, R. (1992). *Structural Holes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Burt, R. (1999). Entrepreneurs, Distrust, and Third Parties: A Strategic Look at the Dark Side of Dense Networks. In L.L. Thompson, J.M. Levine & D.M. Messick (Eds.), *Shared Cognition in Organizations. The Management of Knowledge* (S. 213-243). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95-120.
- Dederichs, A. M. & Florian, M. (2002). Felder, Organisationen und Akteure. In: J. Ebrecht & F. Hillebrand (Hrsg.), *Bourdieu's Theorie der Praxis* (S. 69-96). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (Hrsg.) (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Ekeh, P. (1974). *Social Exchange Theory. The Two Traditions*. London: Heinenmann.
- Fischer, B. (2006). *Vertikale Innovationsnetzwerke. Theoretische und empirische Analysen*. Wiesbaden: Gabler.
- Föllinger-Albers, M. et al. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 727-769.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. Houndsmills: MacMillan.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Glanville, R. (2003). Ein Wort über Wissen – a Note on Knowledge. In O. Jahraus & N. Ort (Hrsg.), *Theorie – Prozess – Selbstreferenz. Systemtheorie und interdisziplinäre Theoriebildung* (S. 187-198). Konstanz: UVK.
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2006). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Granovetter, M. S. (1979). The Theory-Gap in Social Network Analysis. In P. W. Holland & S. Leinhardt, *Perspectives on Social Network Research* (S.501-518). New York: Academic Press.
- Gräsel, C. & Parchman, I. (2004). Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, 171-184.
- Groeben, von der A. (2006). Standards für gute Schulen. Pädagogen schalten sich in den Diskurs über Erziehung und Bildung ein. *Recht und Bildung*, 3(2): 3-9.
- Hammersley, M. (2005). What can the literature on communities of practice tell us about educational research? Reflections on some recent proposals. *International Journal of Research & Method in Education*, 28, 5-21.
- Herzog, J. (2006). *Das Verhältnis von Vertrauen und Macht in strategischen Netzwerken*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.

- Holzer, B. (2006). *Netzwerke*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Homans, G. S. (1972). *Elementarformen sozialen Verhaltens*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Opladen: Leske & Budrich.
- Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 35-62). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Jansen, D. (2006). Innovation durch Organisationen, Märkte oder Netzwerke? In R. Reith, R. Pichler & C. Dirninger (Hrsg.), *Innovationskultur in historischer und ökonomischer Perspektive. Modelle, Indikatoren und regionale Entwicklungslinien* (S. 77-100). Innsbruck: Studienverlag.
- Jansen, D. (2007). *Theoriekonzepte in der Analyse sozialer Netzwerke. Entstehung und Wirkungen, Funktionen und Gestaltung sozialer Einbettung*. FÖV Discussion Papers 39, Speyer.
- Jäger, W. & Meyer, H.-J. (2003). *Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Joas, H. (1997). Eine soziologische Transformierung der Praxisphilosophie – Giddens' Theorie der Strukturierung. In A. Giddens, *Die Konstitution der Gesellschaft* (S. 9-23). Frankfurt am Main: Campus.
- Kappelhoff, P. (1995). Soziale Interaktion als Tausch: Tauschhandlung, Tauschbeziehung, Tauschsystem, Tauschmoralität. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 1, 3-13.
- Kappelhoff, P. (2000). Der Netzwerkansatz als konzeptioneller Rahmen für eine Theorie interorganisationaler Netzwerke. In J. Sydow & A. Windeler, *Steuerung von Netzwerken* (S. 25-27). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Klauer, K. J. (2001). Situierendes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 635-641). Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Lamla, J. (2003). *Anthony Giddens. Einführung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.B. Levine & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (S. 63-81). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1984). *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lohmann, A. (2003). Qualitätsentwicklung und -sicherung in Netzwerken. Welche Qualitätsorientierung bieten wir? *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 19, 13-20.

- Lohre, W., Engelking, G., Götte, Z., Hoppe, C., Kober, U., Madelung, P. & Weisker, K. (Hrsg.) (2004). Beiträge zu „Selbstständige Schule“. Verantwortung für Qualität. Band 2: *Regionale und schulische Entwicklungsvorhaben*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Mauss, M. (1968). *Die Gabe*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Moody, J., McFarland, D. & Bender-deMoll, S. (2005). Dynamic Network Visualization. *American Journal of Sociology*, (110) 4, 1206-1241.
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2000). Individualisierung und Organisierung. Die wechselseitige Erzeugung von Individuum und Organisation durch Verfahren. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (2. Aufl.) (S. 487-522). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Newman, M. E. J. (2003). The structure and function of complex networks. *SIAM Review* 45, 167-256.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14 - 37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Ortmann, G., Sydow, J. & Windeler, A. (2000). Organisation als reflexive Strukturierung. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation* (S. 315-354). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. Münster: Waxmann Verlag.
- Parchmann, I. & Gräsel, C. (2006). CHIK Chemie im Kontext – Wege der Verbreitung innovativer Ansätze in der Schule. In A. Pitton (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit neuen Medien* (S. 156-158). Berlin: Lit.
- Petermann, S. (2001). Soziale Vernetzung städtischer und ländlicher Bevölkerungen am Beispiel der Stadt Halle: *Abschlussbericht und Codebuch. Der Hallesche Graureiher 2001-2*. Forschungsbericht des Instituts für Soziologie. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge. Toward a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Powell, W.W. (1990). Neither market nor hierarchy. Network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, 12, 295-336.
- Powell, W. W., White, D. R., Koput, K. W. & Owen-Smith, J. (2005). Network Dynamics and Field Evolution. The Growth of Interorganizational Collaboration in the Life Sciences. *American Journal of Sociology*, 110, 1132-1205.

- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renzl, B. (2003). *Wissensbasierte Interaktion. Selbstevaluierende Wissensströme in Unternehmen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005). The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 373-385.
- Schenk, M. (1984). *Soziale Netzwerke und Kommunikation*. Tübingen: Mohr.
- Schubert, H. (2005). Netzwerkmanagement. In H. Schubert (Hrsg.), *Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen* (S. 178-209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, J. (1988). Trend Report: Social Network Analysis. *Sociology*, 22, 109-127.
- Stern, C., Mahlmann, J. & Vaccaro, E. (Hrsg.) (2004). *Spieglein, Spieglein. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Erste Erfahrungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sydow, J. & van Well Bennet, B. (1999). Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation – Strukturierungstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerkes. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung* (S. 108-150). Wiesbaden: Gabler.
- Tippelt, R., Kasten, C., Dobischat, R., Federighi, P. & Feller, A. (2006). Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens. Lernende Regionen. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über Lebenszeit* (S. 279-290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trezzini, B. (1998). Theoretische Aspekte der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 24, 511-544.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. rev. Auflage). Tübingen: Mohr.
- Weik, E. (2003). Strukturalismus und Poststrukturalismus. In E. Weik & R. Lang (Hrsg.), *Moderne Organisationstheorien 2. Strukturorientierte Ansätze* (S. 43-91). Wiesbaden: Gabler.
- Westney, D.E. (2001). Japanese Enterprise Faces the Twenty-First Century. In P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The Twenty-First-Century Firm. Changing Economic Organization in International Perspective* (S. 105-143). Princeton: Princeton Univ. Press.
- White, H. (1992). *Identity and Control. A Structural Theory of Social Action*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Windeler, A. (2001). *Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Strukturation*.
Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Nils Berkemeyer, Veronika Manitiuis

Erschienen in (Zitationsweise): Berkemeyer, N., Manitiuis, V. (2008). Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt "Schulen im Team". In *Die Deutsche Schule*, 100(4), 489-497.

(5) Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“

Networks: School Development Taking the Long Way Round? Experience of the Project “School Collaborations”

Der Beitrag stellt mit „Schulen im Team“ ein Netzwerkprojekt vor und zeigt, wie mittels der dokumentarischen Methode tiefere Einblicke in Kooperationsprozesse gewonnen werden, indem handlungsleitende Orientierungsrahmen der Akteure offen gelegt werden. Die These der Autoren ist, dass so Prozesse innerschulischer wie interschulischer Kooperation sowie deren Zusammenwirken besser erklärt werden können.

Schlüsselwörter: Lehrerkooperation, Netzwerk, dokumentarische Methode

This article presents a project, namely “Schulen im Team” (“School Collaborations”), and indicates a way of gaining deeper insight into processes of cooperation using the documentary method, which offers the possibility of examining the actors’ frames of references relevant to their actions. The authors hypothesise that this approach is most suitable for explaining the processes of intra- and interaction of schools, as well as their interference.

Keywords: teacher cooperation, network, “dokumentarische Methode“

1. Innerschulische Kooperation

Insgesamt scheinen Forschung und Praxis im Bereich der Kooperation einig und uneinig zugleich. Einigkeit besteht in der prinzipiellen Wertschätzung von Kooperation, Uneinigkeit hingegen existiert jedoch bezüglich der Realisierung (vgl. Nias 1998; Terhart/Klieme 2006 Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Simplifizierte Forderungen nach mehr Kooperation seitens der Bildungsforschung und Bildungsadministration verhalten in der Praxis vor allem entlang des Zeitarguments. Diese Ausgangslage kann als gegeben hingenommen werden, oder aber man versucht, ein tieferes Verständnis dieser Gemengelage zu

erreichen, um differenzierte Vorschläge zur Implementierung von Kooperationsstrukturen zu erzielen.

Dies gelingt kaum, wenn Kooperation und die Einrichtung von Teams nur als Strukturbildung begriffen oder sie als Technologie der Schulentwicklung aufgefasst wird, da so wenig Raum bleibt, um über die mit Kooperation eng verbundenen kulturellen und mikropolitischen Perspektiven nachzudenken (vgl. Kelchtermans 2006; House 1981). Diese Perspektiven sensibilisieren für die nichtintendierten und transintentionalen Effekte von Kooperations(an)forderungen (vgl. Spieß 1996) sowie für generelle Konfliktarten kooperativen Handelns: Verteilungskonflikte, Autonomiekonflikte sowie Ziel- und Wertekonflikte (vgl. Kiper/Mischke 2008). Demnach ist Kooperation immer eingebettet in eine Organisationskultur und potentielle Arena mikropolitischer Auseinandersetzungen (vgl. Altrichter/Posch 1996).

Timperley und Robinson (1998) benennen mit dem Aspekt der Problemlösung eine Zielsetzung von Kooperation, die alle hier angesprochenen Elemente und Betrachtungsweisen zu bündeln vermag. Zentral ist die Idee, dass Problemlösung durch Kooperation „must incorporate the idea of teachers learning from one another“ (ebd., 616). Dabei geht es nicht nur um Lernprozesse, die unmittelbar dazu führen, Unterricht zu verbessern, sondern auch um solche, die Wertschätzung und Anerkennung als Basis von Kollegialität erkennen lassen und Konflikte professionell lösen helfen. Dies entspräche einem Lernen, das mentale Modelle verändert, also Deutungsmuster und Routinen zu ändern vermag. Angesichts solcher unbestrittenen Potentiale und der zugleich das Potential hemmenden schulinternen Bedingungen (hier ist die Forderung nach Kooperation nämlich zum Teil paradox im Sinne von: Löst das Kooperationsproblem durch Kooperation) liegt es fast nahe, die Kooperation in einen unkontrollierten Raum der Freiwilligkeit zu verlagern: die Geburtsstunde von Schulnetzwerken.

2. Schulische Netzwerke: Orte der Problemlösung und Innovation?

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse von schulischer Netzwerkarbeit wie beispielsweise zu NIS; SINET (vgl. Czerwanski et al. 2002); Qualitätsentwicklung in Netzwerken (vgl. Rolff 2005); SINUS (vgl. Ostermeier 2004); CHiK (vgl. Demuth et. al 2008); IMST (vgl. Rauch/Kreis 2007) basieren auf Evaluationsstudien mit unterschiedlicher empirischer Fundierung und Tiefe. Insgesamt wird der schulischen Netzwerkarbeit eine wichtige Funktion als Impulsträger und Reflexionshilfe für den Schulentwicklungsprozess zugesprochen und als Professionalisierungsstrategie anerkannt (Dedering 2007;

Haenisch 2003; Czerwanski et al. 2002). Netzwerke stellen durch die in ihnen stattfindende Kooperation Potentiale bereit, andere Konzepte und Handlungsweisen kennen zu lernen sowie diese etwa durch Kontrastbildung mit der eigenen Praxis abzugleichen und so Ursachenzusammenhänge besser nachzuvollziehen. Eine klare Zieldefinition und das Finden von gemeinsam getragenen Arbeitsschwerpunkten sowie Verantwortungsaufteilung werden als förderlich für das Gelingen von Netzwerkarbeit angesehen (vgl. Hameyer et al. 2007). Für die Implementation der Netzwerkprodukte erweist sich die gezielte Unterstützung der Schulleitung als dienlich. Passgenaue Fortbildungsmaßnahmen möglichst für gesamte Kollegien und die Schaffung von funktionierenden Kommunikationsstrukturen im Kollegium sind ebenfalls für die Kooperation förderlich und transferunterstützend (vgl. Geithner 2003; Czerwanski et al. 2002). Zudem wird betont, die nicht unmittelbar an der Netzwerkarbeit beteiligten Lehrkräfte gezielt mit einzubinden (vgl. Haenisch 2003). Darüber hinaus wird in den Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte die Wahrnehmung der in interschulischen Kooperationen stattfindenden Aktivitäten positiv auch hinsichtlich der eigenen Weiterentwicklung bewertet (vgl. Ostermeier 2004).

Risiken der Netzwerkarbeit bestehen in einer Begrenzung der Innovationsarbeit auf den Raum „Netzwerk“ (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2008). Dass Netzwerken insgesamt jedoch ein großes Potential für schulische Qualitätsentwicklung attestiert wird, zeigt sich durchaus in den vorliegenden Forschungsbefunden. Weitergehend gilt es zu fragen, ob die Verlagerung der Kooperation in interschulische Zusammenhänge einen Umweg zur Lösung des Kooperationsproblems oder nur eine Verschiebung darstellt.

3. Unterricht gemeinsam entwickeln: „Schulen im Team“

Ein aktuelles schulisches Netzwerkprojekt ist „Schulen im Team“. Es wird nachfolgend vorgestellt und liefert zudem die Daten für die empirische Analyse in Kapitel 4.

3.1 Konzeption

Das Projekt „Schulen im Team“ wird von der Stiftung Mercator in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von 3,5 Jahren (Februar 2007 bis Juli 2010) gefördert und vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) organisiert, begleitet und erforscht. Die Grundidee basiert auf einer lokalen Vernetzung (40 Schulen in den Städten Duisburg und Essen) von drei bis fünf Schulen unterschiedlicher Schulformen mit dem Ziel der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung. Hierbei

wird davon ausgegangen, dass die Schulen zum einen voneinander lernen können und so bestehende Potentiale bündeln sowie zum anderen externes Know-How nutzen, um die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. Hierfür steht jedem der zehn Netzwerke bis zu 20.000 € jährlich zur Verfügung (zum Vernetzungsprozess vgl. Berkemeyer et al. 2008a).

3.2 Forschungsdesign und Auswertungsverfahren

Ein Hauptbestandteil der Begleitforschung (vgl. Berkemeyer et al. 2008b) des Projekts sind Leitfadenterviews, die in einem regelmäßigen Abstand von vier Monaten mit den von den Schulen benannten „Netzwerkkoordinatoren“, durchgeführt werden. Die Offenheit der Interviewsituation erlaubt, für die Auswertung auch rekonstruktive Verfahren qualitativer Forschung anzuwenden, die es ermöglichen, durch die Rekonstruktion des „Wie“ der Beschreibung durch die Netzwerkkoordinatoren Einblicke in die inneren Kontexte der Akteure zu erhalten (vgl. Bohnsack 2007a, 2007b; Nohl 2006). Dieser Zugang wird zum Fundament der Typenbildung, die die qualitative Forschung aus der oft kritisierten Nacherzählungssemantik enthebt (vgl. Holstein/Ullrich 2003). Die Wahl der dokumentarischen Methode hat somit zwei entscheidende Vorteile: Erstens ist die Methode hinreichend erprobt und ausgearbeitet, so dass die Qualität qualitativer Forschung gewährleistet ist (vgl. zur Debatte Hammersley 2007; Bühler-Niederberger 1985). Zweitens bietet die Methode die Möglichkeit, Bedingungen von Kooperation zu analysieren, die einerseits in Form von Orientierungsrahmen innerhalb der Akteure liegen und andererseits, auch auf Bedingungen von Akteurskontexten basieren (vgl. hierzu die Argumentation bei Mannheim 1929; 1964), um so ein Desiderat empirischer Bildungsforschung anzugehen (vgl. Nohl 2006).

Der im Projekt angelegten qualitativen Längsschnitt ermöglicht perspektivisch einen Einblick in Netzwerkdynamiken, die nicht zuletzt aufgrund veränderter Deutungsmuster verstehbar werden. Nachstehend beschränken wir uns auf die Darstellung eines kontrastiven Fallvergleichs, der Bildung von Orientierungsrahmen⁵² und deren Bedeutung für die Frage nach der Vergleichbarkeit innerschulischer und interorganisationaler Kooperation.

4. Orientierungsrahmen der Netzwerkkoperation im Projekt „Schulen im Team“ – erste Ergebnisse

⁵² Mit Orientierungsrahmen ist hier der von Bohnsack zentrale Gegenstand der Dokumentarischen Methode gemeint. Es handelt sich um den Rahmen, innerhalb dessen sich bei der Behandlung, Bearbeitung eines Problems oder Themas orientiert wird, vergleichbar einem Habitus (vgl. Bohnsack et al. 2007a).

Die Ausführungen zur innerschulischen Kooperation haben zumindest in Ansätzen gezeigt, dass Kooperation kontextspezifisch betrachtet werden muss, da diese in Wertesysteme und Machtarenen eingebettet ist. Diese Kontexte bilden für die Netzwerkkoordinatoren den ursprünglichen und dominierenden beruflichen Erfahrungsraum, der ein spezifisches, von der Organisationskultur teildeterminiertes Set an Orientierungsmustern bereithält. Im Projekt „Schulen im Team“ wird ein neuer, weitgehend unkontrollierter und wenig geprägter Raum für Kooperation bereitgestellt, der formal durch die Zusammenarbeit der jeweiligen Schulen, durch die Verbindungen zwischen den einzelnen Netzwerken untereinander sowie zur Projektleitung konturiert ist (vgl. Berkemeyer et al. 2009). Der durch Netzwerkarbeit geprägte Erfahrungsraum, der sich insbesondere durch das Zusammentreffen der Netzwerkkoordinatoren konstituiert, wird in der Folge von Lehrkräften sukzessive bedarfsorientiert ausgestaltet.

Die hier vorzustellenden Befunde beginnen mit einer Beschreibung von Orientierungsmustern bezüglich der Zusammenarbeit im Netzwerk (Interview Februar 2008). Hierzu wurden zehn Fälle entlang der Vorgehensweise der dokumentarischen Methode analysiert. Drei Fälle („A“, „B“, „C“) konnten kontrastierend gegenübergestellt werden.

Der Orientierungsrahmen im Fall A wurde als „Mitgliedschaft“ bezeichnet. Für die Beschreibung des „Was tun wir im Netzwerk, was passiert bei uns“ findet sich eine dominierende Beschreibungshaltung, die von der Unterscheidung „zugehörig oder nicht zugehörig“ lebt. Dies wird markant und bildhaft deutlich an dem Begriff „Beiläufer“, also einer Person, die an der Gruppe vorbei läuft. In der zweiten Textsequenz wird der Orientierungsrahmen in der Formulierung des „Rausnehmens“ deutlich. Schließlich spiegelt Fall A an der eigenen bislang erlebten Geschichte im Projekt die Ängste („ins Hintertreffen geraten“), die durch das eigene Verständnis von Kooperation entstanden sind, wider. Im Fall B findet sich ein Orientierungsrahmen, der von uns als „Kontext“ bezeichnet wird. Dieser Orientierungsrahmen umschließt die Unterscheidung von „unterschiedlichen und einheitlichen (Hintergrund-)rahmen“ und fokussiert den

Tab. 1: Kontrastierte Fälle mit Bezeichnung der Orientierungsrahmen

Fall A	Fall B	Fall C
Orientierungsrahmen: Mitgliedschaft	Orientierungsrahmen: Kontext	Orientierungsrahmen: Sache
[...] und es ist auch, kann man auch wirklich	Das finde ich auch sehr wichtig, dass für eine	Also wir teilen die Arbeiten auf und das

<p>sagen, dass da nicht jetzt ein Beiläufer oder so, sondern dass sich das wirklich auch gut verteilt an Arbeiten und auch an [...] und an Ideen.</p>	<p>angenehme Atmosphäre gesorgt, [...] es sind Getränke da, Kaffee, Wasser, Brötchen und dann setzen wir uns zusammen, dann komm erst einmal ein kleiner persönlicher Teil [...] Da gucken wir, bis auch jeder dann angekommen ist.</p>	<p>muss ich auch sagen, wir haben die Hausaufgaben alle gemacht, wenn wir uns wieder treffen. [...] Wenn uns das zuviel erscheint, sprechen wir auch die anderen Kollegen an und die sind auch kooperativ dann.</p>
<p>[...] da hat keiner das Gefühl, dass er sich rausnehmen will irgendwie oder zurück halten will [...]</p>	<p>Wenn wir von anderen Schulen was hören [...]man bekommt neue Anregungen dadurch, das liegt teilweise auch daran dass, was ich am Anfang problematisch gesehen habe, dass wir immer von unterschiedlichen Schulformen sind und eben unterschiedliche Vorerfahrungen gemacht haben und auch unterschiedliche Ansätze haben, wie wir das Ganze jetzt machen wollen.</p>	<p>[...] und zwar haben wir die Rollenverteilung relativ einfach bei uns, jeder Kollege hat eine andere Klasse momentan, also ich habe eine 9er und dann hat ein Kollege 8 oder ein anderer eine 10 und dann haben wir das Material so aufgeteilt nach den Klassen, die wir momentan haben und das kam prima hin.</p>
<p>Ich hatte ganz am Anfang des Projekts, war ich selbst so ein bisschen im Hintertreffen, [...]das Projekt lief, aber ich hatte so den Anfang nicht [mit]bekommen.</p> <p>Wie dem auch sei und dann [...] habe ich[...] den Antrag geschrieben, natürlich immer in Rücksprache mit den anderen und mit gegenseitigen Kontrollen und jetzt fühle ich mich wieder ganz gut integriert.</p>	<p>Grundsätzlich war vielleicht einfach das Vorurteil zu sagen, oh Gott, das Gymnasium, das hat ein ganz anderes Schülerklientel als eine Realschule im Norden, die haben wahrscheinlich ganz andere Ansprüche an das, was sie von dem Material auch erwarten. Die haben vielleicht auch Vorurteile, muss ich sagen. Auch vielleicht Vorurteile auch gegen Kollegen, die auf Gymnasien sind. Hat sich alles</p>	<p>[...] es ist keiner dominant, würde ich sagen.</p> <p>Oder drängt den anderen seine Meinung auf, das muss ich auch sagen, das geht sehr demokratisch zu und jeder tauscht seine Erfahrungen aus und dann stimmen wir im Prinzip über den bestem Vorschlag ab und einigen uns und das hat bisher völlig reibungslos geklappt.</p>

	nicht bewahrheitet [...]	
--	--------------------------	--

jeweils zu berücksichtigen Kontext als entscheidende Variable für das Gelingen von Kooperation. In der ersten Sequenz bezieht sich dies auf das Netzwerktreffen selbst, in dem zuerst eine „Atmosphäre“ geschaffen werden muss, die dafür sorgt, dass alle „ankommen“ und erst dann sich der Sache zugewendet werden kann. In der zweiten Sequenz bezieht sich die Orientierung auf die durch unterschiedliche Schulformen bedingten Kontexte, die in das Netzwerk eingebracht werden. Hierbei gibt der Interviewte Einblick in vor der Kooperation existente Bedenken hinsichtlich der unterschiedlichen Kontexte (Schulformen), aus denen die Kollegen kommen. In der letzten Sequenz wird die Auflösung des kontextgebundenen Vorurteils durch die gemeinsame Begegnung beschrieben.

Im Fall C schließlich findet sich ein Orientierungsrahmen, der als „Sache“ bezeichnet ist. Wenngleich hier mitunter Motive des Orientierungsrahmens „Mitgliedschaft“ auftauchen, wird der Bericht letztlich durch die Fokussierung auf die „Sache“ dominiert. Im Kontext des Projekts ist die „Sache“ Problemlösung durch Kooperation. Es ergibt sich hierbei folgende Sequenzanalyse: In der ersten Sequenz wird das Problem der Belastung durch Erweiterung der Kooperation auf die Fachkollegen/innen innerhalb der Schule verlagert und nicht etwa die Belastung als Problem weiter thematisiert. Die zweite Sequenz berichtet von der Lösung des Problems der Arbeitsverteilung. In der letzten Sequenz wird ein Motiv des Orientierungsrahmens „Macht“ sichtbar („es ist keiner dominant“), das aber letztlich wieder im Sinne des Orientierungsrahmens „Sache“ gewendet wird, in dem die Abstimmung (geteilte Macht) über Vorschläge entscheidet. Die Pointe ist hierbei, dass der beste, also der Sache am dienlichste Vorschlag gewinnt. Die den Orientierungsrahmen prägende Unterscheidung ist somit „für die Sache hilfreich oder nicht hilfreich“.

Durch die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen distanziert sich der Forscher von der „Was-Ebene“ des Textes und wird so daran gehindert, voreilige Schlüsse aus dem Datenmaterial zu ziehen. Etwa, dass Netzwerkkooperation in allen Fällen als gewinnbringend beschrieben wird. Die Fokussierung auf die „Wie-Ebene“ ermöglicht ein vertieftes Fallverständnis des Themas Kooperation, weil sichtbar wird, wie die Personen Kooperation mit unterschiedlichen kognitiven Filtern beobachten. Die Methode kann hier also Differenz erzeugen, wo andere Vorgehensweisen lediglich die „Was-Ebene“ reproduzieren und Einheit behaupten.

Die Differenz in Form der Orientierungsrahmen ermöglicht nun die Weiterführung des Themas in Hinblick auf die Ausgangsfragestellung. Die Annahme ist, dass von einer Reihe von Einzelschulen ausgegangen werden muss, die von bestimmten Mustern von Orientierungsrahmen, also Schulkulturen gekennzeichnet sind (vgl. für eine erste quantitative empirische Einschätzung Berkemeyer et al. 2008c), wobei eine spezifische Klasse dominierend ist. Gedanklich kann dies folgendermaßen vorgestellt werden: Ein Kollegium, das vorwiegend an einem Orientierungsrahmen „Kontext“ orientiert ist, kommt womöglich gar nicht in einen kooperativen Arbeitszusammenhang, da permanent reflektiert wird, ob unterschiedliche Kontexte kooperationsförderlich sind, bzw. ob für den Raum der Kooperation ein neuer Kontext geschaffen werden muss. Schulkulturen, die dem Prinzip des Orientierungsrahmens „Mitgliedschaft“ entsprechen, laufen hingegen Gefahr, mit Phänomenen, die umgangssprachlich als Cliquenwirtschaft beschrieben werden, konfrontiert zu werden. Diesen Kulturen hilft der Rat zur Kooperation womöglich wenig, da sie in ihrem eigenen Deutungssystem gefangen sind. Doch auch die einseitige Ausrichtung auf die Sache kann womöglich Probleme verursachen, wenn beispielsweise hierdurch die Arbeitsprozesse als nur noch zweckrational erlebt werden, ohne dabei auf persönliche Befindlichkeiten Acht zu geben.

Um Missverständnisse zu vermeiden, ein einzelner individueller Orientierungsrahmen, ganz gleich welcher Spielart, darf nicht als „Fehlerquelle“ (Bohnsack 2007a, 85) betrachtet werden. Es geht nicht um die Unterscheidung guter oder schlechter Orientierungsrahmen, sondern um die Prüfung von Ursachen mangelnder oder unproduktiver innerschulische Kooperation. Genau hier können Netzwerke als neue Räume bedeutsam werden, in denen sich unterschiedliche Orientierungsrahmen (im Sinne von Praxisgemeinschaften; Baitsch 1999; Berkemeyer et al. 2008b) begegnen. Damit haben wir an dieser Stelle keinen Nachweis der Wirksamkeit von Netzwerken erbracht, auch nicht erbringen wollen, sondern lediglich einen empirischen Beleg für die Potentialität von Netzwerken und zugleich einen bislang kaum beachteten Hinweis für problematische innerschulische Kooperation gewonnen.

5. Fazit

Ausgehend von der Fragestellung, ob Netzwerke ein „Umweg der Schulentwicklung“ sind, hat der Beitrag eine erste vorläufige empirische Antwort gegeben. Dabei konnte zunächst der Einsatz der dokumentarischen Methode für die Schulentwicklungsforschung plausibel gemacht und erste Befunde

vorgestellt werden. Die bei der Auswertung verfolgte Wendung von der „Was-Ebene“ zur „Wie-Ebene“ hilft Oberflächeninterpretationen zu vermeiden und ermöglicht tiefere Einblicke in die Deutungswelt der Akteure. Die Herausarbeitung der Orientierungsmuster ist dabei nur ein erster Schritt, um im weiteren Verlauf des Projekts zu beobachten, *ob* und wenn ja *wie* sich die begegnenden Orientierungsrahmen im neuen Raum des Netzwerks verändern. Eine Anpassung der Orientierungsrahmen könnte einerseits zu einer Optimierung der Kooperation führen, andererseits aber das Potential von Netzwerken nachhaltig beeinträchtigen. Zudem konnte durch die kontrastierende Analyse der Fälle auch in theoretischer Hinsicht ein Schritt erfolgen, der mit der Annahme schulkultureller Orientierungsrahmen ein Angebot zum Verständnis von Schwierigkeiten bei der innerschulischen Kooperation bietet und somit zugleich die Potentiale von Netzwerken unterstreicht. In weiteren Analysen wird nun über Typenbildung die erklärende Kraft der Methode für den Bereich der Netzwerkarbeit zu zeigen sein. Hierbei wird es darum gehen, Outputvariablen mit Netzwerktypen bzw. Typen von Netzwerkverläufen in Relation zu setzen. In Anlehnung an den Titel des Beitrags bleibt vorerst festzuhalten, dass Netzwerke angesichts der belegten Potentialität als lohnender Umweg der Schulentwicklung zumindest nicht ausgeschlossen werden sollten. Für die Praxis wird damit postuliert, dass insbesondere in Situationen der Erstarrung oder der Überforderung der Umweg über interschulische Kooperationsverbände lohnen kann.

6. Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (1996): Mikropolitik der Schule. Innsbruck: Studien Verlag.
- Baitsch, C. (1999): Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikation-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen (S. 253-274). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. /Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008a): „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer, N. /Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 19-70.
- Berkemeyer, N. /Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008b): „Schulen im Team“: erste empirische Befunde. In: Berkemeyer, N. /Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 329-341.

- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K. (2008c): Schulen im Team – ein Innovationsnetzwerk.. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Rolf, H.-G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Münster: Waxmann (erscheint Oktober 2008).
- Berkemeyer, N./ Manitius, V./Müthing, K./ Bos, W. (2009): Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. (angenommen, erscheint voraussichtlich 2/2009).
- Bohnsack, R. (2007a): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gensemam, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2007b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bühler-Niederberger, D. (1985): Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie. In: Zeitschrift für Soziologie, 14. Jg., Heft 6, S. 475-485.
- Czerwanski, A./Hameyer, U./Rolf, H.-G. (2002): Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In: Rolf, H.-G./Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 99 – 130.
- Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag.
- Demuth, R./Gräsel, C./Parchmann, I./Ralle, B. (Hrsg.): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. Münster: Waxmann.
- Geithner, S. (2003): Wie kann Netzwerkarbeit innerschulisch fruchtbar gemacht werden? Acht Thesen aus der Praxis für die Praxis. In: Czerwanski, A. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 223-234.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 205-219.
- Haenisch, H. (2003): Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. Gelingensbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerke. In: Die Deutsche Schule, 95. Jg., Heft 3, S. 317-328.

- Hameyer, U./Heggen, K./Simon, R. (2007): Impulse für die Bildungsregionen – Schulentwicklung im Netzwerk (SINET). In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München/Unterschleißheim: LinkLuchterhand. S. 70-80.
- Hammersley, M. (2007): The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30. Jg., Heft 3, S. 287-305.
- Holstein, B./Ulrich, C.G. (2003): Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie* 32 (4), S. 29-43
- House, E.R. (1981): Three Perspectives on Innovation. Technological, Political, and Cultural. In: Lehming, R. (Eds.): *Improving schools*. Beverly Hills. S. 17-41.
- Kelchtermanns, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 220-237.
- Kiper, H./Mischke, W. (2008): *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mannheim, K. (1929): *Ideologie und Utopie*. Bonn: Friedrich Cohen.
- Nias, J. (1998): Why Teachers need their colleagues: A Developmental Perspective. In: Hargreaves, A./Lieberman, A./Fullan, M./Hopkins, D. (Eds.): *International Handbook of Educational Change Part One and Part Two*. Dordrecht: Kluwer, 1257-1271.
- Nohl, A. M. (2006b): Qualitative Bildungsforschung als theoretisches und empirisches Projekt. Anlage und Ergebnisse einer Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Online-Dokument: <http://www.petersheim.de/node/722>. S. 156-179.
- Ostermeier, C. (2004): *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. Münster: Waxmann.
- Rauch, F./Kreis, I. (Hrsg.) (2007): *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schellenbach-Zell, J./Rürup, M./Fußangel, K./Gräsel, C. (2008): Bedingungen erfolgreichen Transfers am Beispiel von Chemie im Kontext. In: Demuth, R./Gräsel, C./Parchmann, I./Ralle, B. (Hrsg.): *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann. S. 83-124.
- Spieß, E. (1996): *Kooperatives Handeln in Organisationen*. München und Mering: Hampp.

- Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 163-166.
- Timperley, H. S./Robinson, V. M. J. (1998): Collegiality in Schools: Its Nature and Implications for Problem Solving. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 34, pp. 608-629.

Wilfried Bos, Nils Berkemeyer, Veronika Manitius

(6) Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme.

Erschienen in (Zitationsweise): Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung. Gütersloh: Verlag 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 Gerechtigkeitstheoretikers 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 Datenmerkmale 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.

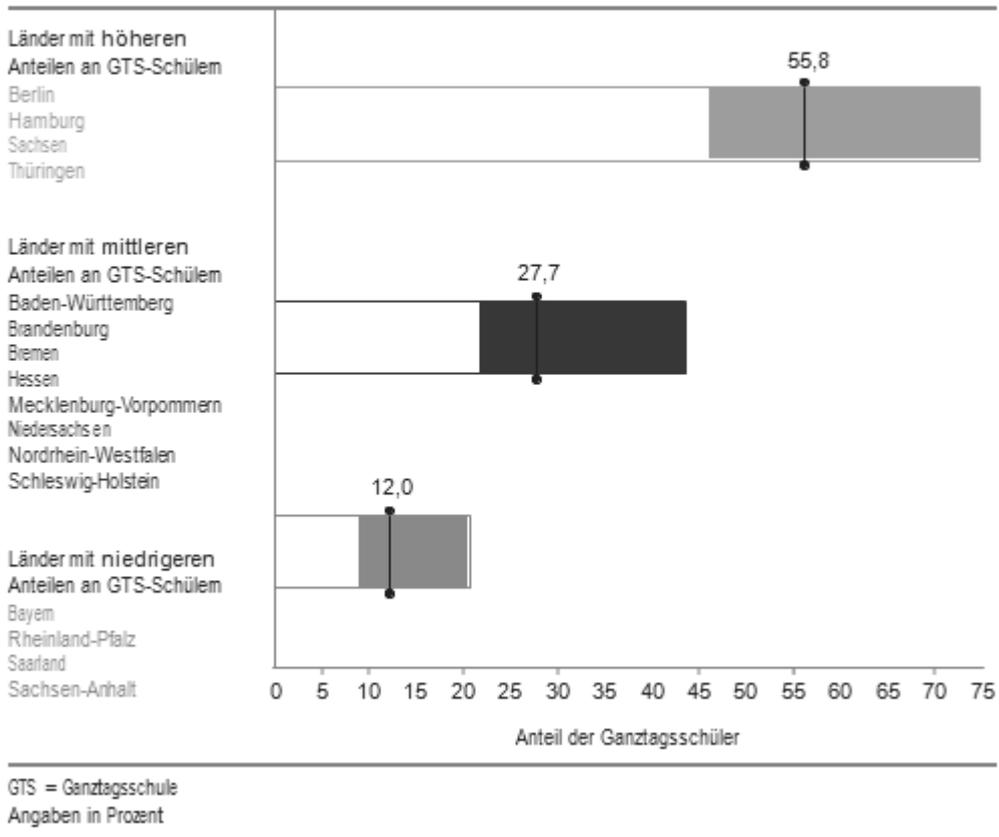
Für die Entwicklung des Chancenspiegels wurden außerdem vorab Experteninterviews sowohl mit Vertretungen aus der Wissenschaft als auch von Verbänden und Gewerkschaften geführt, um das Potenzial dieses Instruments zu diskutieren. Alle Interviewten begrüßten grundsätzlich ein solches Instrument und gaben 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. I).

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



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 Piroth 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 gerechtigkeits-theoretischen Ansätzen eine schultheoretische Betrachtung anzubieten 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 Fend »Theorie der Schule« (1980) und in einer der Position 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, wenngleich 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.

3.1 Funktionen des Schulsystems und die Herausforderung seiner Gestaltung

In Fends »Theorie der Schule« (1980) werden unter Bezugnahme auf die strukturfunktionalistischen Arbeiten von Parsons (2009) Funktionen des Schulsystems herausgearbeitet. In der neuen Theorie der Schule (Fend 2006) finden sich diese Funktionen leicht überarbeitet wieder (nachfolgend ebd.: 49 ff):

Enkulturationsfunktion: Das Schulsystem hat die Funktion der kulturellen und sozialisatorischen Initiation, um zu gewährleisten, dass die Kinder und Jugendlichen die sie umgebenden Zeichensysteme, symbolischen Ordnungen und kulturellen Sinnsysteme verstehen können. Nur wenn wir wissen, dass wir zum Beispiel im Straßenverkehr bei Grün gehen oder fahren dürfen, ergibt ein Ampelsystem für uns und andere Sinn. Es geht also darum, die Zeichen (Ampelsystem) zu verstehen und auch befolgen zu lernen, um an Gesellschaft teilzunehmen.

Qualifikationsfunktion: Mit dieser Funktion kommt der Schule die Aufgabe zu, durch Lehre und Unterricht berufsrelevante Fähigkeiten zu vermitteln, die insbesondere vom ökonomischen bzw. wirtschaftlichen System der Gesellschaft nachgefragt werden. Anders ausgedrückt, steht hier der Erwerb verwertbarer Kompetenzen im Vordergrund. Über die Verwertbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen gibt es regelmäßige Auseinandersetzungen, in denen geklärt werden soll, welche Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler besonders relevant sind. Die PISA- und IGLU-Studien haben beispielsweise gezeigt, wie notwendig es ist, stärker auf basale Kompetenzen und Qualifikationen wie Lesen zu achten.

Allokationsfunktion: Die Allokationsfunktion ist aufs Engste mit der von Fend nicht mehr benutzten Selektionsfunktion (Fend 1980) verwandt. Durch Prüfungen und Berechtigungen, die in Form von Zertifikaten und Abschlüssen vergeben werden, regelt sich bis zu einem gewissen Umfang ein Teil der Sozialstruktur und in größerem Maße das berufliche Positionssystem. In der Regel werden höhere Abschlüsse mit einer besseren Bezahlung im Beruf belohnt. Über finanzielle Unterschiede kommt es dann auch zu strukturellen Effekten im sozialräumlichen Gefüge. Das bedeutet, dass sich solche Effekte im Stadtbild und in der Zusammensetzung der Wohnbevölkerung eines Stadtteils zeigen. Diese Effekte erreichen die Schule später wieder in Form der Zusammensetzung der Schülerschaft. Dieser Zusammenhang ist früh von den französischen Soziologen Bourdieu und Passeron (1971) als schichtenspezifische Reproduktion beschrieben worden.

Integrationsfunktion: Die Integrationsfunktion richtet sich auf die Vermittlung bestehender Regelsysteme und Herrschaftsformen. Im schulischen Kontext wird sie inhaltlich vor allem über den Bereich der politischen Bildung (gemeint ist hier politische Bildung und Demokratieerziehung als Querschnittsfunktion aller Unterrichtsfächer, vgl. Beutel und Beutel 2010) realisiert. Sie soll zur sozialen Identität der Schüler beitragen und politische Teilhabe sichern. Wir haben unter Bezug auf Sen bereits angedeutet, dass gerade diese Funktion der Schule unter gegebenen Bedingungen nicht immer hinreichend erfüllt wird und es entsprechend zu einer inhaltlich erweiterten Ausgestaltung kommen müsste (Beutel und Fauser 2009).

Wenngleich mit diesen Funktionen eine wichtige und weitreichende Beschreibung des Schulsystems und seines Bezugs zur Gesellschaft vorgelegt worden ist, bleibt in einer strukturfunktionalen Perspektive die Frage nach der Qualität der Ausgestaltung der Funktionsbereiche weitgehend unberücksichtigt (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt). Die Funktionsbereiche bieten also nur eine Orientierung hinsichtlich der relevanten Aufgaben, die die Schule für die Gesellschaft zu übernehmen hat. Die Frage, ob Schule dabei gerecht ist, lässt sich hieraus noch nicht unmittelbar beantworten. Und es ist auch unklar, wie Schule gestaltet werden kann, damit ihre Funktionen qualitativ erfüllt werden. Fend hat dies zumindest in Ansätzen gesehen und entsprechend seine strukturfunktionale Theorie der Schule erweitert.

Er rückt vor allem die Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten, die innerhalb des Schulsystems gegeben sind, in den Fokus. Die Gestaltung soll so erfolgen, dass das Angebot gut zu seinen Nutzern und Nutzerinnen passt. Damit verknüpft Fend Befunde der Schuleffektivitätsforschung mit seinem Angebot-Nutzungs-Modell. Der Bewertungsmaßstab wird somit in den Bereich der Passung von Angebot und Nutzung verschoben, wobei die Qualität der Passung durch gute Outputleistungen des Systems dokumentiert wird. Eine Verbindung zur Frage der Gerechtigkeit der »Produktionsprozesse« innerhalb des Bildungssystems sowie seiner Inputbedingungen nimmt Fend noch nicht vor.

3.2 Die Bedeutung der Schule für das Lernen – Schuleffektivitätsforschung

Vor allem in Deutschland wurden Fragen nach den Aufgaben von Schule und den dafür richtigen Rahmenbedingungen rein normativ diskutiert, ohne wirklich etwas über die Wirkungen des Schulsystems zu wissen. Dies änderte sich erst Mitte der 1990er Jahre mit der hierzulande einsetzenden Rezeption der School Effectiveness Research, also der Schuleffektivitätsforschung, die im angloamerikanischen Raum bereits auf eine längere Tradition zurückblicken konnte (Bonsen, Bos und Rolff 2008). Angeleitet durch die kybernetische Vorstellung eines auf Input, Prozess und Output basierenden Systems, das in je spezifischen soziokulturellen Kontexten gedacht wird, soll insbesondere die Frage beantwortet werden, was eine gute Schule ausmacht. Die Qualität der Schule wurde dabei an den Outputs der Schülerinnen und Schüler bemessen. Variablen auf der Input- und Prozessebene werden als Prädiktoren für den erbrachten Output betrachtet. Besonders im Rahmen der internationalen Large-Scale-Studien wie TIMSS, PISA und IGLU wurde und wird zunehmend versucht, neben Variablen auf Schulebene (z.B. Führung, Ziele, Kultur, Unterrichtsgüte) auch systemspezifische Unterschiede in den Blick zu nehmen, wie beispielsweise den Grad der Autonomie oder die Art der Ausbildung der Lehrkräfte.

Komplexe Forschungsdesigns sind aktuell darum bemüht, mehr Ebenen analytisch Variablen auf verschiedenen Ebenen mit dem Systemoutput in Verbindung zu bringen, um so empirisch zu zeigen, was ein gutes Schulsystem ausmacht. Diese empirischen Studien sind für schultheoretisches Denken ein wertvolles Korrektiv

und sie geben auch Orientierung im Hinblick auf Fragen der Gestaltung des Schulsystems – wenngleich ein Befund in Bezug auf die Bedeutung von Führung in Schulen noch nichts darüber aussagt, wie gute Schulleiterinnen und Schulleiter im System ausgebildet werden.

Mit der Schuleffektivitätsforschung kommt also ein empirischer Bezug in die Diskussion und mit der Empirie kommen Daten, die mit den theoretischen Überlegungen zu verknüpfen sind. Doch auch dieser Fortschritt löst allein noch nicht die Herausforderung, über die Frage der Gerechtigkeit nachzudenken, weil ein gutes Schulsystem, also eines, das einen hohen Leistungsoutput erzielt, durchaus als ungerecht vorgestellt werden kann. Man stelle sich nur das fiktive Beispiel vor, dass ein Schulsystem 80 Prozent seiner Schülerinnen und Schüler besonders gut fördert, sich aber um die unteren 20 Prozent nicht weiter kümmert. Dies mag den Effekt haben, dass der Mittelwert des Leistungsoutputs sehr hoch ist – leider jedoch zuungunsten der unteren 20 Prozent.

Der Output eines Systems kann also nicht allein als Maßstab genommen werden. Amartya Sen ist ja sogar der Auffassung, wie weiter oben erläutert, dass vom Ergebnis her eine Beurteilung der Gerechtigkeit gar nicht möglich sei, sondern im Vorfeld die Prozesse innerhalb des Systems zu bewerten sind. Übersetzt bedeutet dies, dass ein hoher Output aus Sens Perspektive nicht unmittelbar etwas über die Gerechtigkeit eines Schulsystems aussagt. Es mag in Bezug auf den Output zwar besser als ein anderes System sein – gerechter wird es dadurch noch lange nicht. Dies ist schnell zu erkennen, wenn wir uns wiederum ein fiktives Beispiel vorstellen: Ein Schulsystem erzeugt hohe Outputs, indem es sehr rigide mit den Schülerinnen und Schülern verfährt, besonders viele Hausaufgaben gestellt werden, rein lehrstoffbezogen und somit ohne Schülerorientierung gearbeitet wird. Solch ein Schulsystem würde Interessen und Bedürfnisse von Schülern nicht berücksichtigen, Anerkennungsprozesse verkümmern lassen und Bildung als Ausbildung verkürzen. Darum würde es trotz guter Leistungswerte im Output nicht als gerecht gelten können.

Ähnlich wie Fends Arbeit »Schule gestalten« (Fend 2008) widmet sich die Schuleffektivitätsforschung vermehrt Fragen der Gestaltung von Schule. Dabei kommt es immer mehr zu einer Verschmelzung der beiden Traditionen von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung (Bonsen, Bos und Rolff 2008; Teddlie und Sammons 2010; Townsend 2007). Zudem ist zu beobachten, dass nicht mehr allein Qualität fokussiert wird, sondern auch »Equity«, also Gleichheit. Diese wird aber weniger gerechtigkeits-theoretisch gefasst, sondern ebenfalls über den Leistungsoutput beschrieben. Dabei geht es dann um die Fähigkeit eines Schulsystems, Leistungen von Schülern von ihrem sozioökonomischen Status zu entkoppeln. Anders formuliert: »Equity« ist hergestellt, wenn ein Schulsystem gewährleisten kann, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozioökonomischen und soziokulturellen Status sowie unabhängig von Hautfarbe und Geschlecht gleiche Lernstände erreichen. Wir sehen die Nähe zu der von uns vorgeschlagenen Definition von Chancengerechtigkeit.

4. Zusammenführung der theoretischen Ansätze: Entwurf einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie

Wenngleich hier vieles nur angedeutet werden konnte, so ist zumindest klar geworden, dass sich die Frage nach der Gerechtigkeit eines Schulsystems von der Frage nach seiner Qualität unterscheidet. Wir sind der Meinung, dass es notwendig ist, eine integrierte Schultheorie zu entwickeln, die bezogen auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule nicht allein Zielperspektiven für die Entwicklung von Schule durch Qualitätsmerkmale guter Schulsysteme bereithält, sondern auch eine Antwort auf die Frage nach der Gerechtigkeit eines Schulsystems bietet. Zudem sollten die theoretischen Überlegungen dergestalt sein, dass sie sich zumindest in Ansätzen empirisch abbilden lassen. Darum ist es notwendig, Indikatoren zu finden, die etwas über die gerechte Ausgestaltung des Schulsystems aussagen können.

Es konnte gezeigt werden, dass strukturfunktionale Ansätze innerhalb der Schultheorie die Verbindungslinien zwischen Schule und Gesellschaft herausstellen, ihnen jedoch zumeist ein Konzept oder ein theoretischer Ansatz fehlt, der die Gestaltung von Schule auch an den Schnittstellen zur Gesellschaft bearbeitet. Fend (2008) hat hierzu einen ersten Beitrag geleistet und gezeigt, wie Schule auf welchen Ebenen gestaltet werden kann, wobei er die Ebene institutioneller Ordnungspolitik, die Mesoebene der Schule sowie die Mikroebene des Unterrichts unterscheidet.

Solche Überlegungen sind eine notwendige Ergänzung zu den deskriptiven Beschreibungen der strukturfunktionalen Ansätze. Sie rücken die Steuerung des Schulsystems sowie die Koordinierungs- und Gestaltungsprozesse in Schule und Unterricht in den Blick (Berkemeyer 2010) und bieten auch Erklärungspotenziale und Analyseperspektiven für aktuelle bildungspolitische Steuerungsperspektiven. Hier wären beispielsweise Aktivitäten einer evidenzbasierten Bildungspolitik (Altmeppen und Maag Merki 2010), einer bedarfsorientierten Steuerung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2010) oder der Implementierung von Bildungsstandards und zentralen Abschlussprüfungen zu nennen. Eine Untersuchung von Steuerungshandlungen und deren Effekte auf die Gerechtigkeit der Schulsysteme und somit die Legitimation der Formation der Schulsysteme, die neben den benannten Steuerungsaktivitäten beispielsweise auch Curricula als Rahmenvorgaben des Unterrichts und Formen der Leistungsbeurteilung auf der Mikroebene in den Blick zu nehmen hätte, kann hier allerdings nicht vorgenommen werden und auch in Bezug auf ihre gerechtigkeitstheoretische Fundierung nicht weiter ausgearbeitet werden. Ein solcher Untersuchungskomplex wäre aber gewiss eine wertvolle Ergänzung zu der hier vorgelegten Studie.

Mit der Integration der Gestaltungsdimension in seine Schultheorie ist es Fend gelungen, unterschiedliche Aspekte der Schuleffektivitätsforschung einzubinden. Dadurch kann bereits eine Antwort auf die Frage gegeben werden, wie das Schulsystem zu gestalten ist, damit es seine Funktionen nicht nur erfüllt, sondern die

Resultate auch als qualitativ voll erachtet werden können. Die Gestaltung des Systems kann dabei nur in den Bereichen Input, Prozess, Output sowie den dazwischenliegenden Schnittstellen geleistet werden. Die Kontexte des Systems sind vom System selbst kaum unmittelbar steuerbar. Nun haben wir gefordert, dass diese Verbindung von strukturfunktionalen Überlegungen sowie Steuerungs- und Gestaltungsansatz noch um die gerechtigkeits-theoretischen Aspekte zu ergänzen ist.

Die Kombination der vorliegenden schultheoretischen Dimensionen mit den gerechtigkeits-theoretischen Ansätzen erscheint ein erstes probates Mittel, um zu einem integrierten gerechtigkeits-theoretischen Ansatz zu gelangen. Da es höchst kompliziert ist, wenn überhaupt möglich, die Gerechtigkeitsansätze empirisch so zu operationalisieren, dass sie trennscharf voneinander sind, werden sie vorerst als ein gemeinsamer Gerechtigkeitsbezug vorgestellt. In weiteren Analysen können dann Eigenheiten des einen oder anderen Ansatzes stärker wieder in den Blick genommen werden. Zur Herausarbeitung von Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems genügt somit vorerst eine einfache Kreuztabellierung. Wenngleich beim Output zumeist an Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern gedacht wird, erinnert uns die strukturfunktionale Schultheorie daran, dass neben Qualifikation auch Integration, Enkulturation und Allokation bedeutsame Leistungen (Outputs) des Schulsystems sind.

Es muss an dieser Stelle jedoch noch eine weitere Unterscheidung eingeführt werden, die sich aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Zugänge von Strukturfunktionalismus und Schuleffektivitätsforschung ergibt. Alle Funktionen des Schulsystems werden in strukturfunktionaler Hinsicht als Resultate oder Leistungen des Schulsystems beschreibbar. Aus Sicht der Schuleffektivitätsforschung lassen sich bestimmte Funktionen jedoch auch der Input- oder Prozessdimension zuordnen. So ist die durch das Schulsystem vorgenommene Allokation ein Prozessmerkmal. Die Integration ist eine Funktion, die sich auf zwei Dimensionen beziehen lässt, da sie zum einen durch die schulstrukturellen Gegebenheiten entsteht, zum anderen sich auch als Ergebnis schulischer Erziehungs- und Lernprozesse, also als Output fassen lässt. Im Chancenspiegel wird dieser Aspekt vor allem als Inputvariable verstanden, die die schulstrukturellen Merkmale der Schulsysteme in einer spezifischen Weise berücksichtigt (vgl. hierzu den Abschnitt Integrationskraft).

Über die Einbindung der gerechtigkeits-theoretischen Ansätze ergibt sich nun die Frage, wie ein Schulsystem zu gestalten ist, damit es nicht nur Qualität liefert, sondern auch gerecht ist. Dies muss in Bezug auf die drei Dimensionen (Input, Prozess, Output) sowie die benannten Funktionen des Schulsystems erfolgen. Unser Vorschlag lautet, vier Gerechtigkeitsdimensionen zu benennen, die die bisherigen schultheoretischen Ansätze aufgreifen und diese um einen gerechtigkeits-theoretischen Aspekt ergänzen. Sie sollen so gewählt werden, dass sie auf die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme, auf ihre Funktionalität abheben und zugleich operationalisierbar bleiben. Die Dimensionen werden nachfolgend kurz vorgestellt

(vgl. auch Tab. 1). Eine Übersicht der Dimensionen und der jeweiligen Indikatoren erfolgt in Tabelle 2, wobei darauf hinzuweisen ist, dass das Indikatorenset nicht als unveränderbar und/oder erweiterbar aufgefasst werden darf. Der Chancenspiegel orientiert sich hier an der Maxime einer auf eher wenigen Indikatoren je Dimension beruhenden Beschreibung.

Im Anschluss werden die Dimensionen ausführlich beschrieben. Dort wird auch auf unterschiedlichen Dimensionen eines Indikators, die durch die jeweilige gerechtigkeitstheoretische Folie hervortreten, Bezug genommen.

Tabelle 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen

Schul- theoretische Gerechtigkeits- theoretische Dimension	Input (Integration)	Prozess (Allokation)	Output (Qualifikation, Allokation und Enkulturation)	
Institutionenansatz, Befähigungsansatz, Anerkennungsansatz	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe

Die Dimension »Integrationskraft« greift nicht allein die gesellschaftliche Notwendigkeit der Integration der jungen Generation in die Gesellschaft auf, sondern fokussiert in der hier vorgelegten Deutungsweise auch auf die Frage, welche Kinder mit- und voneinander lernen können und unter welchen schulischen Rahmenbedingungen dies geschieht. Es wird somit ein systemimmanentes Verständnis vorgeschlagen, wodurch vornehmlich Exklusionsmomente im Schulsystem (Förderschulsystem) sowie Möglichkeitsräume sozialer Integration (Ganztagsschulsystem) beleuchtet werden.

Gerechtigkeitsannahme zur Integrationskraft

Soziale und systemische Integration (vgl. den Abschnitt »Integrationskraft«) 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.

In der Prozessdimension mag zunächst die Frage nach der Unterrichtsqualität und der Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion relevant erscheinen. Wenngleich dies sicher interessante Aspekte der Prozessdimension sind, muss doch konstatiert werden, dass die Möglichkeit, sie über Indikatoren zuverlässig abzubilden, stark eingeschränkt ist. Zudem ist zu fragen, wie der Gerechtigkeitsaspekt in diesen Dimensionen zum Vorschein treten kann. Darum wird im Chancenspiegel die Prozessdi-

mension ausschließlich über Anschlüsse im System sowie über Auf- und Abwärtsbewegungen im System dargestellt (vgl. zu diesem Vorgehen auch UNDP 2010). Die Dimension bezeichnen wir als Durchlässigkeit. Gerechtigkeitsaspekte lassen sich innerhalb dieser Dimension gut beobachten, beispielsweise beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, wenn etwa bei gleicher Befähigung Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status keine Empfehlung für einen Gymnasialbesuch erhalten wie jene mit höherem sozioökonomischem Status. Es wird somit danach geschaut, wie gerecht Anschlüsse erfolgen und wie starr oder flexibel ein System mit Schülerbiografien verfährt.

Gerechtigkeitsannahme zur Durchlässigkeit

Der Zwang zur Selektion ist aus pädagogischer Perspektive eine grundsätzliche Zumutung, da Selektionsprozesse nicht auf pädagogische Entwicklungsarbeit setzen, sondern auf strukturelle Homogenisierung. Will eine Gesellschaft solche Selektionsprozesse beibehalten (und letztlich werden sie nicht aus Gesellschaften eliminiert werden können), 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 Angebotsformationen nicht zu Verzerrungen innerer Zuweisungsprozesse führen, also die Beschaffenheit des Systems selbst zu ungerechten Schülerströmen führt.

Im Bereich des Outputs sehen wir zwei Gerechtigkeitsdimensionen. Zum einen findet sich hier die Dimension der Kompetenzförderung. Sie gibt Auskunft über die Fähigkeit eines Schulsystems, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer sozioökonomischen Lage, ihres Geschlechts oder ihrer Hautfarbe vergleichbare Lernbedingungen vorfinden und entsprechend zu vergleichbaren Lernergebnissen kommen, auch bezogen auf Aspekte, die für die Enkulturation von Bedeutung sind. Damit kann nicht gemeint sein, dass alle Kinder am Ende der Schulzeit gleiche Kompetenzen haben – dies wäre naiv und gesamtgesellschaftlich wohl auch kaum wünschenswert. Unterschiedliche Kompetenzen sind im eigentlichen Sinne des Wortes normal.

Zum anderen findet sich neben der extern und wissenschaftlich objektiven Beschreibung von Outputs in Form von Kompetenzen eine zweite Dimension, die eine interne, also systemspezifische Outputvariable darstellt. Gemeint sind die Zertifikate, die in einem Schulsystem vergeben werden. Entsprechend bezieht sich die vierte Gerechtigkeitsdimension auf die Zertifikatsvergabe. Zertifikate sollten entsprechend der an sie gestellten Anforderungen vergeben werden. Zudem sollten Zertifikate vergleichbar sein, also ein Abitur im Bundesland A mit dem Abitur im Bundesland B. Ein Hinweis auf die Vergleichbarkeit und somit auch die Gerechtig-

keit der Vergabepraxis von Zertifikaten kann durch die Verknüpfung von Zertifikatsvergabe und Kompetenzförderung entstehen.

Gerechtigkeitsannahme zur Kompetenzförderung

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.

Gerechtigkeitsannahme zur Zertifikatsvergabe

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

Die hier vorgeschlagenen vier Gerechtigkeitsdimensionen des Schulsystems verstehen wir – so eine vorläufige Zusammenfassung der angestellten Überlegungen – als ein Resultat der Auseinandersetzung mit Ansätzen aus der Gerechtigkeitstheorie, der Schultheorie sowie der zahlreichen Befunde zu Ungleichheit im Schulsystem, die teils auf Erkenntnissen der allgemeinen amtlichen Statistik und teils auf den großen Kompetenzuntersuchungen der letzten Jahre basieren. Erst aus dieser Zusammenschau erscheint es uns möglich, geeignete Gerechtigkeitsdimensionen vorzuschlagen und aussagekräftige Indikatoren zu benennen. Dabei erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. So sind z.B. für weitere Analysen ergänzende Indikatoren denkbar, etwa solche, die auf Geschlechterdisparitäten abheben, die wir hier nicht berücksichtigen (vgl. das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2009).

5. Die vier Gerechtigkeitsdimensionen des Chancenspiegels

Im Folgenden werden wir die von uns entwickelten Gerechtigkeitsdimensionen ausführlich darstellen und sie an die schultheoretischen und gerechtigkeitstheoretischen Ansätze rückbinden. Die Bezeichnungen der vier Dimensionen sind zunächst als Vorschläge zu verstehen. Die Anzahl und die Bezeichnungen lassen sich allerdings gut vor dem Hintergrund der ausgewählten Indikatoren (empirisches Argument) sowie der theoretischen Ausführungen zur Gerechtigkeit sowie zum Schulsystem (theoretisches Argument) begründen. Die Bezeichnung soll dabei auch nochmals die im Chancenspiegel eingenommene Perspektive verdeutlichen, aus der heraus uns die Fähigkeit der Schulsysteme interessiert, Integration herzustellen, Durchlässigkeit sinnvoll zu begünstigen sowie Kompetenzen und Zertifi-

kate auszuschöpfen. Wir fragen also explizit nach den Leistungen der Schulsysteme der Länder in Bezug auf die vier Gerechtigkeitsdimensionen.

Tabelle 2: Theoretische Zuordnung der im Chancenspiegel berücksichtigten Indikatoren

Schultheoretische Dimensionen			
Input Integration	Prozess Allokation	Output Qualifikation, Allokation, Enkulturation	
Gerechtigkeitsdimensionen			
Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote)	Relative Chancen auf Gymnasialbesuch (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Primarstufe (IGLU)	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife
Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf (Inklusionsanteile)	Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen: Fokus Gymnasialanteile	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Sekundarstufe (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife
Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Exklusionsquote)	Wechsel zwischen den Schulformen: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechsel	Erreichte Kompetenzwerte der unteren 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Zusammenführung der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen und Kompetenzerwerb
Anteil Ganztagschulen an allen Schulen	Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer in Sekundarstufe I und II	Erreichte Kompetenzwerte der oberen 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
Anteil Schülerinnen und Schüler im Ganztage an allen Schülerinnen und Schülern	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren im Berufsbildungssystem nach schulischer Vorbildung, Fokus Duales System und Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss	Ganztagschule und Schulleistung (IGLU, TIMSS, PISA)	Ausländische Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
Anteil Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztage an allen Schülerinnen und Schülern		Abstände der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund (IGLU)	Zusammenführung der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen und Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss aus beruflichen Schulen
		Abstände der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu denen mit Migrationshintergrund (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	
		Vorsprung von Kindern in den Kompetenzwerten mit mehr als 100 Büchern im Haushalt (IGLU)	
		Vorsprung der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzwerten aus den oberen EGP-Klassen zu Schülerinnen und Schülern aus den unteren EGP-Klassen (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	

Integrationskraft

In modernen Gesellschaften, die soziologisch als ausdifferenzierte Gesellschaften von Teilsystemen zu verstehen sind (Habermas 1981a, 1981b; Luhmann 1984), kann zwischen Systemintegration und sozialer Integration unterschieden werden. Systemintegration wird durch generalisierte Kommunikationsmedien hergestellt. Für administrative Systeme ist dieses Medium das Recht. Die Systemintegration im Schulbereich wird rechtlich über die Schulpflicht sichergestellt. Pädagogisch betrachtet genügt eine rein rechtliche Systemintegration jedoch nicht. Ihr muss eine soziale Integration folgen (vgl. hierzu ausführlich Habermas 1981a, 1981b). Erst die soziale Integration ermöglicht es Individuen, Bildungsprozesse im Modus kommunikativen Handelns zu vollziehen (Habermas 1981b). Solche Akte kommunikativen Handelns können auch als kollektive Lernprozesse bezeichnet werden (Miller 1986). Sie bieten den Boden einer tief verankerten sozialen Integration.

Mit der Integrationskraft des Schulsystems bezeichnen wir nun eine Dimension, die Auskunft darüber gibt, wie gut es einem Schulsystem gelingt, mit seinen Angeboten Kinder und Jugendliche systemspezifisch sowie sozial zu integrieren. Zum einen fragen wir, wer am Regelschulsystem beteiligt wird, und heben so besonders auf die Frage der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen ab. Derzeit beobachten wir in Deutschland noch eine weitgehende Exklusion durch die Ausdifferenzierung des Systems in Förderschul- und Regelschulsystem. Im Hinblick auf die soziale Integration blicken wir auf die Möglichkeiten, die das Schulsystem bereithält, um kommunikativ zu handeln. Hierbei können wir jedoch nicht die Qualität solcher Handlungen berücksichtigen, sondern nur die Bedingung der Möglichkeit befragen, indem wir beobachten, wie lange Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben wird, am Schulalltag teilzunehmen. Hierbei heben wir auf die Beschulung im Ganztage ab.

Bezogen auf die ausgeführten schultheoretischen Funktionsbereiche (Fend 2006) ist diese Dimension für alle Bereiche relevant, weil sie eine Bedingung der Möglichkeit zur Teilhabe an Schule beschreibt. Im Bereich der gemeinsamen Beschulung geht es darum, inwieweit es gelingt, Schülerinnen und Schüler zunächst systembezogen zu integrieren. Aus einer Anerkennungstheoretischen Position muss bezweifelt werden, ob eine gesellschaftliche Teilhabe sinnvoll gelernt werden kann, wenn die Exklusion eine der ersten institutionellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen ist. Im Fall der getrennten Beschulung haben weder Schülerinnen und Schüler aus Regelschulen noch solche aus Förderschulen die Möglichkeit der wechselseitigen Anerkennung, da ihnen die Begegnung mit »dem Anderen« verwehrt bleibt. So bleiben sie füreinander fremd.

Diese Fremdheit ist noch viel zu oft in der öffentlichen und privaten Infrastruktur dokumentiert, die auf die besonderen Bedürfnisse, beispielsweise von gehbehinderten, blinden und tauben Menschen, längst nicht hinreichend eingestellt ist. Auch die meisten Schulgebäude gehen wie selbstverständlich davon aus, dass alle Kinder Treppen steigen können oder auf Orientierungsmarken auf dem Schulhof und den

Fluren nicht angewiesen sind. Auch in der Vermeidung der Duldung von abweichendem Verhalten, etwa in Fällen von Erziehungsschwierigkeit, wird dies deutlich.

Die hier beschriebene Exklusion, die durch den Unterschied von Förderschule⁴ und Regelschule bezeichnet ist, hat aus unserer Sicht darum eine andere Qualität als die Selektion im Anschluss an die Grundschule, da mit ihr eine tiefgreifende gesellschaftliche Stigmatisierung von Personen legitimiert wird. Wie auch immer dieser Vorgang formaljuristisch seine korrekte Bezeichnung finden mag und was immer auch real an Arbeit und auch guter Arbeit geleistet wird – faktisch bleibt der gesellschaftliche Stempel des wie auch immer »behinderten« Schülers (Preuss-Lausitz 2010).

Die Teilnahme am Ganzttag wird hier sowohl unter anerkennungstheoretischer Perspektive als auch unter dem Konzept der Befähigung betrachtet. Gerade persönliche Kontakte und Freundschaften können im Raum ganztägiger Bildung eine neue und umfänglichere Bedeutung erhalten (Anerkennung). Zudem erscheint uns die Annahme plausibel, dass im Zuge des Ganztags nicht allein schulisch geprüfte Fähigkeiten weiterentwickelt werden, sondern auch Fähigkeiten kultureller und politischer Teilhabe.⁵ Diese erachten wir gleichbedeutend mit den grundlegenden Kompetenzen in zentralen Domänen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften.

Es sei angemerkt, dass die meisten der hier im Chancenspiegel verwendeten Indikatoren nur Quantitäten erfassen und darum eben noch nicht hinreichend über die Qualitäten der beobachteten Bereiche Auskunft geben. Größere Quantitäten können demnach vor allem als Bedingung der Möglichkeit für mehr Gerechtigkeit angesehen werden. Konkret: Eine höhere Teilnahmequote am Ganzttag ist die Voraussetzung, um vom Ganzttag profitieren zu können. Hierbei wird zugleich unterstellt, dass das Angebot, wie auch im sonstigen Schulalltag, grundsätzlich sinnvoll ist.

Die Gerechtigkeitsdimension »Integrationskraft« wird über sechs Indikatoren beschrieben, wobei drei den Bereich der gemeinsamen bzw. getrennten Beschulung betreffen und drei Indikatoren sich auf den Bereich des Ganztags beziehen. Wie ausgeführt, gehen wir davon aus, dass eine hohe Integrationskraft sich günstig auf die Gerechtigkeit eines Schulsystems auswirkt. Somit ist beispielsweise der Anteil an inklusiver Beschulung selbst bereits ein Gerechtigkeitskriterium. Zudem kann dann erwartet werden, dass die Integrationskraft auch positiv auf andere Gerechtigkeitsdimensionen wirkt. Wir werden auf solche Querverbindungen zwischen den Dimensionen immer wieder eingehen, ohne aber bereits eine vollständige Theorie hierzu vorlegen zu können.

Durchlässigkeit

In Bezug auf die Funktionsbereiche des Schulsystems lässt sich die Durchlässigkeit der Allokation zuordnen, da die Durchlässigkeit Auskunft über die »Stellung in der schulischen Leistungshierarchie« gibt (Fend 2006: 51, Abb. 4). Die vorhandene oder

nicht vorhandene Durchlässigkeit in Schulsystemen sagt etwas über ihre »Allokationsbereitschaft« aus, also die systembedingten Bewegungsdynamiken von Schülerströmen.⁶ Damit ist gemeint, dass die Schulsysteme offensichtlich nicht dazu bereit bzw. nicht darauf eingestellt sind, in gleicher Weise beispielsweise hohe Abschlüsse zu vergeben. Die Gründe sind vielfältig. Die Kultur und Tradition der Schulsysteme kann hierfür genauso bedeutend sein wie die wirtschaftliche Situation des Landes und die vorhandene Beschäftigungsstruktur. Unplausibel ist die Annahme, unterschiedliche Abschlussquoten seien allein in der Schülerschaft begründet. Solche Argumente sind versteckt naturalistisch und wenig aufgeklärt. Zudem verdrängen sie die originäre Verantwortung der Schulsysteme für ihre Kinder.

Es muss zwischen vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit unterschieden werden. Bei vertikaler Durchlässigkeit geht es zum Beispiel um die Möglichkeit, aufgrund der Entkopplung von Schularten auch höhere Abschlüsse über den Weg anderer Schularten zu erlangen, also konkret etwa den Übertritt von Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe (Bellenberg 1999). Bei der horizontalen Durchlässigkeit geht es um den Wechsel von Schülerinnen und Schülern zwischen den Schulformen der gleichen Schulstufe, also um Auf- und Abstiege in Bezug auf die hierarchische Stellung der Schulform im Gesamtsystem, die sich unter anderem aus den angebotenen Abschlüssen, aber auch aus Prestige und gesellschaftlicher Wertschätzung ergibt. Zudem greifen wir unter der Dimension der Durchlässigkeit Übergänge und Anschlüsse des Schulsystems auf. Hier werden insbesondere der Übergang von der Grundschule in das Gymnasium und der Übergang in das Berufsbildungssystem beleuchtet. An dieser Stelle verlassen wir also kurz das allgemeinbildende Schulsystem, um auf eine zentrale Anschlussstelle aufmerksam zu machen. Auch auf das Anschlusssystem der Hochschulbildung gehen wir kurz ein.

Wie sind die gewählten Beobachtungsbereiche nun gerechtigkeits-theoretisch zu deuten? Im negativen Fall der Abschulung (also dem Wechsel auf eine Schulform, die einen niedrigeren Abschluss anbietet) oder der Klassenwiederholung wäre aus Sicht der Verteilungsgerechtigkeit und des Unterschiedsprinzips zu fragen, ob diese Regelung tatsächlich allen zugutekommt. Wer wird durch diese Maßnahmen tatsächlich begünstigt? Besonders in Fällen der Abschulung als »Schutzfunktion für die Schule und Klasse« muss es zu Legitimationsproblemen für diese Praxis kommen. Aus einer anerkennungstheoretischen Sicht muss gefragt werden, ob solche Formen der institutionellen und persönlichen Ablehnung nicht eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen Integrität bedeuten. Umgekehrt scheinen Aufstiege von Schülerinnen und Schülern als Formen der Anerkennung geeignet zu sein, da in wechselseitiger Beziehung eine Anerkennung der jeweiligen Leistungen erfolgt.

Die ersten beiden Indikatoren der Dimension »Durchlässigkeit« beziehen sich auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Dabei konzentrieren wir uns jeweils auf den Übergang in das Gymnasium, weil dabei die Schülerinnen und Schüler die größten Chancen haben, erfolgreich Bildungskarrieren zu verfolgen. Besonders verdeutlicht dies der Befund von Baumert, Stanat und Water-

mann (2006), dass Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus fungieren. Der folgende Indikator bezieht sich auf Auf- und Abstiege von Schülerinnen und Schülern. Der vierte Indikator erfasst die Wiederholerquote. Im abschließenden Indikator geht es um den Übergang in das Berufsbildungssystem.

Wie beschrieben zeigt sich, dass die Dimension »Durchlässigkeit«, die sowohl Übergänge als auch Wechsel zwischen Schulformen sowie Wiederholerquoten umfasst, gerechtigkeitsrechtlich bedeutsam ist. Bei dieser Dimension muss darauf geachtet werden, dass eine hohe Durchlässigkeit allein kein Gerechtigkeitsmerkmal sein kann. Vielmehr müssen die Richtungen der Durchlässigkeit und ihre Anschlussstellen berücksichtigt werden. Doch auch hier geht es darum, über den Vergleich darauf aufmerksam zu machen, dass es unterschiedliche Kulturen der Durchlässigkeit gibt, die als unterschiedlich gerecht bewertet werden können.

Kompetenzförderung

Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind den Funktionsbereichen Enkulturation und in besonderem Maße dem der Qualifikation zuzuordnen. Eine Ausschöpfung potenzieller Kompetenzen, so die Annahme, kommt sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Gesellschaft insgesamt zugute, da diese vor allem in Form von Erwerbstätigkeit, aber auch politisch-kultureller Teilhabe einen Beitrag zur persönlichen wie gesellschaftlichen Entwicklung leisten können.

Mit der zunehmenden Nutzung von Verfahren der Kompetenzmessung im Schulbereich wird nicht nur eine präzise Beschreibung von Lernständen für bestimmte Domänen möglich, sondern es eröffnen sich zugleich vielfache Analyse-möglichkeiten, die in den letzten gut 15 Jahren zunehmend Anwendung gefunden haben. Mit der zuverlässigen testbasierten Messung von Kompetenzen wird es möglich, einen spezifischen Output von Schulsystemen zu beobachten und zu analysieren. Besonders die als zentral erachteten Domänen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften werden dabei immer wieder untersucht. Als Basiskompetenz für alle Schulfächer ist die Lesekompetenz zu sehen, da sie Voraussetzung ist, an den allermeisten Unterrichtsinhalten überhaupt partizipieren zu können. Ein historisches Bewusstsein wird sich genauso wenig einstellen wie politische Urteilsfähigkeit, wenn zentrale Quellen aufgrund mangelnder Lesekompetenz verschlossen bleiben. Dies trifft umso mehr zu, als wir vor allem durch das Internet noch stärker als je zuvor zu einer literalen Gesellschaft werden, in der wir vielfache Kontakte ganz ohne gesprochene Sprache pflegen können (Assmann 2007; Castells 2003). Aus diesem vornehmlichen Grund haben wir Lesen als die zentrale Referenzdomäne herangezogen.

Kompetenzen sagen sowohl etwas über die Stellung innerhalb der schulischen Leistungshierarchie aus als auch über die Verfügung berufsrelevanter Fähigkeiten. Der Erwerb von Kompetenzen kann insbesondere vom Befähigungsansatz und vom Verteilungsansatz her gerechtigkeitsrechtlich verstanden werden. Dabei geht es

um die Frage, ob das Schulsystem zufällige Unterschiede (Rawls spricht auch von natürlichen Unterschieden) zwischen Schülerinnen und Schülern verschärft oder ob es gelingt, im Sinne des Unterschiedsprinzips alle Lernenden ohne Benachteiligung zu fördern. Eine nicht vollständige oder – weniger hart formuliert – nachlässige Kompetenzausschöpfung muss in diesem Sinne als institutionell ungerecht betrachtet werden. Aus Sicht des Befähigungsansatzes deuten nicht ausgeschöpfte Kompetenzen darauf hin, dass Chancen zur freien Lebensgestaltung eingeschränkt bzw. erst gar nicht eröffnet werden.

Die ersten beiden Indikatoren der Dimension »Kompetenzförderung« beziehen sich auf die Lesekompetenz der Viertklässler sowie der Neuntklässler. Der dritte Indikator betrachtet die Lesekompetenz der Neuntklässler jeweils für die oberen und unteren zehn Prozent. So erfahren wir etwas über die institutionelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Der vierte Indikator basiert auf eigenen Berechnungen und betrachtet den bereits angesprochenen Zusammenhang von Ganztags- und Kompetenzerwerb. Die letzten drei Indikatoren beziehen sich auf den Zusammenhang von Kompetenzerwerb und Migrationshintergrund respektive sozialer Herkunft.

Mit der Gerechtigkeitsdimension der Kompetenzförderung wird im Chancenspiegel eine auch international hoch relevante Dimension in den Blick genommen. Bei aller Bedeutsamkeit dieser Dimension, die besonders durch das große öffentliche Interesse an den PISA-Befunden entstanden ist, darf sie nicht als dominierend angesehen werden. Vor allem ist eine zu schnelle und einseitige Betonung hoher Kompetenzwerte gegenüber anderen Gerechtigkeitsdimensionen zu vermeiden. Im Sinne Sens ist der Kompetenzerwerb lediglich ein »einfaches Ergebnis« (Sen 2010: 51) und kann daher nicht allein über Gerechtigkeit im Schulsystem entscheiden. Gleichwohl ist die Objektivität dieser Dimension hoch zu schätzen, da hier gewissermaßen ein externes Kriterium zugrunde gelegt werden kann, während die anderen Dimensionen systemimmanent sind. Insgesamt gilt für diese Dimension die Annahme: je höher die erreichte Kompetenzförderung, desto gerechter das Schulsystem (Perspektive Befähigungsansatz).

Zugleich kann das System Gerechtigkeitsvorteile verlieren, wenn zufällige Merkmale von Schülerinnen und Schülern zu negativen Effekten führen, die gemeinhin als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet werden (Verletzung des Unterschiedsprinzips der Verteilungsgerechtigkeit). Dies bezieht sich beispielsweise auf die Indikatoren, die den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft bzw. Migrationshintergrund fokussieren. Mit Blick auf ein gerechtes Schulsystem ist in diesem Fall also die Frage leitend, inwieweit hier keine Kopplung besteht.

Zertifikatsvergabe

Mit dem Begriff der Zertifikatsvergabe als vierter Gerechtigkeitsdimension des Chancenspiegels verfolgen wir die Frage, ob die Schulsysteme eine institutionell

gerechte Verteilung der Zertifikate vornehmen. Damit wird der Funktionsbereich der Allokation fokussiert, da die Zertifikate oder Abschlüsse unmittelbar über die weiteren direkten Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern entscheiden. In diesem Bereich werden somit im Wesentlichen erreichte und nicht erreichte Abschlüsse angeschaut.

Die Zertifikatsdimension kann wiederum aus einer verteilungstheoretischen wie aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive besonders aufschlussreich sein. Aus Sicht der Verteilungsgerechtigkeit geht es wieder darum, ob das Unterschiedsprinzip gewahrt bleibt, die Institution Schule somit gerecht ist. Aus der Perspektive des Anerkennungsansatzes gilt es aber auch zu fragen, wie sich Schulsystem und Schüler in Bezug auf erbrachte Leistungen begegnen und ob eine Leistungsgerechtigkeit im Sinne des Anerkennungsparadigmas vorliegt.

Besonders in Fällen der Nichtzertifizierung von Schülern liegt eine offizielle Nichtanerkennung vor. Diese vorläufige Exklusion (das Nachholen von Abschlüssen ist ja möglich) ist dann anerkennungstheoretisch problematisch, wenn die Ursache einseitig bei den Schülern vermutet wird, weil damit ein direkter Hinweis auf fehlende Bereitschaft zur Anerkennung einer gemeinsamen Praxis vorliegt. Auch hier erhält die Dimension ihre Bedeutung durch die Möglichkeit des Vergleichs. Erst im Vergleich zeigen sich mögliche Ungerechtigkeiten, weil es unplausibel ist, deutliche Unterschiede anzunehmen. Es sind die gefundenen Unterschiede, die Erklärungen fordern, weil erst im Wissen um solche Unterschiede mangelnde Gerechtigkeit oder Fairness vermutet werden kann.

Sechs Indikatoren wurden für die Dimension »Zertifikatsvergabe« ausgewählt: Die ersten beiden erfassen die Absolventen mit Hochschulreife, einmal nur aus den allgemeinbildenden Schulen und einmal insgesamt, also inklusive der berufsbildenden Angebote zur Erlangung der Hochschulreife. Der dritte Indikator führt diese Absolventenquote und erreichte Kompetenzen zusammen. Im vierten Indikator werden Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss erfasst. Verabredungen zur Reduzierung von Absolventen ohne Abschluss wurden auch bereits in der Kultusministerkonferenz getroffen (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008). Der fünfte Indikator differenziert dies nach ausländischen⁷ Jugendlichen aus. Der sechste Indikator kreuzt in einer Gegenüberstellung die Abgänge aus den allgemeinbildenden Schulen mit den Schülerinnen und Schülern aus den beruflichen Schulen, die dort einen Hauptschulabschluss erworben haben.

In der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« liegen vergleichsweise harte Indikatoren vor, da beispielsweise Zertifikate am Ende von Schullaufbahnen tatsächlich formal und faktisch über weitere Lebenschancen entscheiden können. Wenngleich Zertifikate auch nachgeholt werden können, muss es doch Ziel sein, möglichst alle Kinder und Jugendlichen mit einem Zertifikat begründet auszustatten. Insofern gilt: Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die vergebenen Zertifikate, als desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden. Dies gilt aus unserer Sicht so lange, bis die Schulsysteme nachweisen können, dass sie tatsächlich alle vorhandenen Kompetenzen ausschöpf-

fen. Derzeit ist dies noch nicht der Fall. Hinweise auf das Unvermögen von Schülern müssen insofern mit äußerster Skepsis betrachtet werden. Im anerkennungstheoretischen Paradigma bleibt die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an Schule und Gesellschaft eine auf wechselseitiger Anerkennung basierende Leistung beider Seiten unter Einschluss gesamtgesellschaftlicher Bedingungen.

6. Grenzen und Perspektiven

Die von uns vorgeschlagenen Gerechtigkeitsdimensionen wurden in Tabelle 2 zusammenfassend dargestellt. Dort finden sich auch noch einmal die Indikatoren sowie die Bezüge zur Schultheorie und zu den Gerechtigkeitstheorien.

Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass die Dimensionen jeweils für sich betrachtet werden können und aus einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive auch einen Eigenwert haben. Die alleinige Rückführung von Gerechtigkeitsurteilen auf Effekte im Lernzuwachs oder bei der Zertifikatsausschöpfung wäre Sen folgend eine Verkürzung auf »Culmination Outcomes«. Wenngleich die Outcomes von Bedeutung sind, dürfen sie nicht die allein dominierenden Kriterien zur Beurteilung von Chancengerechtigkeit sein.

Neben einer getrennten Betrachtung der Dimensionen haben die Ausführungen aber zudem verdeutlicht, dass es Wechselbeziehungen zwischen ihnen gibt. Mitunter werden diese zwar gesehen, die zugrunde gelegten Dimensionen oft aber nicht als gleichwertig anerkannt. Dies führt dazu, dass die von uns als eigenständig gewerteten Gerechtigkeitsdimensionen nur noch als Prädiktoren Verwendung finden, also zwar als relevant, aber für die Frage der Gerechtigkeit nicht im ursprünglichen Sinne eigenständig anerkannt werden. Darum sei nochmals darauf hingewiesen, dass jede der vier Dimensionen zunächst für sich als bedeutsam erachtet wird. Diese Grundannahme kann nicht allein der Logik der Effizienz oder Effektivität folgen. Effizienz und Effektivität sind nur zwei Beurteilungsmaßstäbe, die etwas über Gerechtigkeit aussagen können. Sie sind aber allein keineswegs hinreichend. Dies ist eine der zentralen Botschaften aller hier vorgestellten Ansätze zur Gerechtigkeit.

Der Chancenspiegel legt den Fokus besonders auf den Output der Schulsysteme, was sich allein an den zwei veranschlagten Gerechtigkeitsdimensionen »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« erkennen lässt. Hierbei wurde jedoch versucht, die Outputseite des Systems nicht losgelöst von den anderen Systemdimensionen zu begreifen, sondern sie komplementär zu der Input- und Prozessdimension zu konzipieren. Im Rahmen dieses Instruments muss allerdings darauf verzichtet werden, detaillierte Analysen über spezifische Gelegenheitsstrukturen der Länder und ihre Inputgestaltungen vorzunehmen. Dies ist zum einen der Absicht dieses ersten Chancenspiegels geschuldet, zunächst für eine Status-quo-Beschreibung zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme »Realisierungsver-

gleiche« (Sen 2010: 37) von Gerechtigkeit vorzunehmen. Zum anderen können einige Dimensionen auch aufgrund der Datenlage nicht mit weiteren Indikatoren empirisch beschrieben werden. So kommt es vor, dass Datensätze entweder nicht in einem Format vorliegen, dass sie ländervergleichend zu nutzen sind, die Zugänglichkeit erschwert ist oder aber die Daten gar nicht erhoben sind.

Aus dieser Herausforderung – einer Weiterentwicklung der Theoriebildung einerseits und einer verbesserten Datenlage andererseits – würden sich für eine zukünftige Analyse weitere Indikatoren ergeben, die denkbar geeignet erscheinen, ebenfalls einen Beitrag zur Beschreibung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen zu leisten. Beispiele für solche Indikatoren könnten die Art der Diagnose von Förderbedürftigkeit sein, die Zusammensetzung der Schülerschaft, um Klumpungseffekte zu berücksichtigen, die Privatisierung im Grundschulsektor, der Vergleich der erreichten Zertifikate von inklusiv und separat beschulten Jugendlichen, Indikatoren zu den Prozessbedingungen von Lernen etc. In der Entwicklung von Indikatoren, die Anerkennungsprozesse abbilden, scheinen vornehmlich die Herausforderungen zu liegen.

Der Chancenspiegel versteht sich somit nicht als ein abschließendes Maß für Gerechtigkeit im Schulsystem, sondern als Ausgangspunkt einer gesellschaftlichen Debatte über die gerechte Konstitution und Gestaltung der deutschen Schulsysteme.

II Gerechtigkeitsdimensionen schulischer Bildung im Spiegel ausgewählter Indikatoren

1. Zur Integrationskraft der Schulsysteme

Die Indikatoren zur Integrationskraft der Schulsysteme wurden unter einer zentralen Leitfrage ausgewählt: Wer befindet sich wo im Schulsystem? Eine Frage, die in den Blick nimmt, welche Kinder und Jugendlichen ihre Schulzeit in welcher schulischen Organisationsform verbringen, zum Beispiel, ob sie sich in Regelschulen, Förderschulen, Halbtags- oder Ganztagschulen befinden. Damit wird unter Integrationskraft die soziale und zeitliche Einbindung aller Kinder in das Regelschulsystem verstanden. Hierbei reagiert der Chancenspiegel auch auf die von Deutschland 2009 anerkannte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2006, welche durch die Ratifizierung künftig ebenfalls für deutsche Schulen verbindlich sein wird.

Aspekte der Teilhabesicherung, etwa durch effektive Durchlässigkeit und unverzögerte Übergänge in den Schulsystemen und ihren Anschlussystemen, werden in den späteren Abschnitten gesondert behandelt. An dieser Stelle sollen unter der Integrationskraft zwei zentrale Aspekte von Schulsystemen im Vordergrund stehen, die über spezielle Formen der Integrationsleistungen Auskunft geben und in jüngster Zeit auch vermehrt öffentliche Aufmerksamkeit erfahren – nicht zuletzt, weil mit ihnen die Hoffnung auf mehr Chancengerechtigkeit verbunden ist: die inklusive Beschulung aller Kinder, also gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Förderbedarf, sowie der Ausbau und die Nutzung von Ganztagsangeboten. Da sich Integrationskraft hier auf formale Teilhabe von Menschen an den allgemeinen Schulen (also den allgemeinbildenden Schulen ohne Förderschulen) bezieht, wird die inklusive Beschulung entsprechend als die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen⁸ definiert.

1.1 Besondere Förderbedarfe und Beschulungsformen

Die gegliederten Schulsysteme Deutschlands weisen als ein separates System das Förderschulwesen auf, in dem Kinder und Jugendliche nach der Feststellung eines besonderen Förderbedarfs getrennt von den Kindern und Jugendlichen ohne einen solchen spezifischen Bedarf unterrichtet werden.

Seit den 1980er Jahren finden sich vermehrt Ansätze, die die personenbezogene individuelle Förderung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen einem Förderschulsystem vorziehen, das auf eine getrennte Beschulung setzt. Der Ausbau von Formen gemeinsamer Beschulung ist bislang allerdings noch sehr unterschiedlich in den Ländern ausgeprägt (Preuss-Lausitz 2010). Zusätzliche Anstrengungen werden nötig sein, um die in Deutschland 2009 in Kraft getretene UN-Konvention zu realisieren. Dort heißt es in Artikel 24, dass die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten haben (UN 2006).

Mit der Bestätigung dieser Konvention ist Deutschland verpflichtet, die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe voranzutreiben und für die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler Sorge zu tragen. Neben dieser gesetzlichen Verpflichtung haben sich die Länder weitergehend auch öffentlich zu dieser Herausforderung bekannt: »Eine solche inklusive Bildung ist ein ständiger Prozess, der hochwertige Bildung für alle gewährleisten soll. Gruppen, in denen Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt wird, bieten Chancen für alle Kinder, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Länder stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen und dem damit verbundenen pädagogischen Perspektivwechsel bezogen auf Kinder mit Behinderungen« (KMK 2010b: 3 f.).

Bevor wir uns mit dem Stand der inklusiven Beschulung auseinandersetzen, geht es im Folgenden um die Menschen hierzulande, bei denen formal besondere Förderbedarfe diagnostiziert wurden und die sich entweder in den allgemeinen Schulen oder separat in den Förderschulen befinden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

In den 1994 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschlands« wird darauf verwiesen, den Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen losgelöst von seinem Förderort zu betrachten und auch nicht mehr die Sonderschulbedürftigkeit zu diagnostizieren, sondern den »sonderpädagogischen Förderbedarf«, der in allen Bundesländern einem konkreten Förderschwerpunkt zugeordnet wird (Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Kranke, übergreifender Förderschwerpunkt, noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet). Die Praxis der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist dabei durchaus umstritten, da sie

im Wesentlichen der Expertise sonderpädagogischer Fachkräfte unterliegt und in den Ländern unterschiedliche Verfahren und Kriterien existieren. Zudem zeigen Untersuchungen, dass weder diese Kriterien zur »Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs« noch die Entscheidung über einen Förderort wissenschaftlich fundiert sind« (Albers 2010: 64; Jogschies 2008). Hinzu kommen problematische Benachteiligungsmechanismen innerhalb der Feststellungsverfahren, wie etwa der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Verfahren (Kottmann 2007).

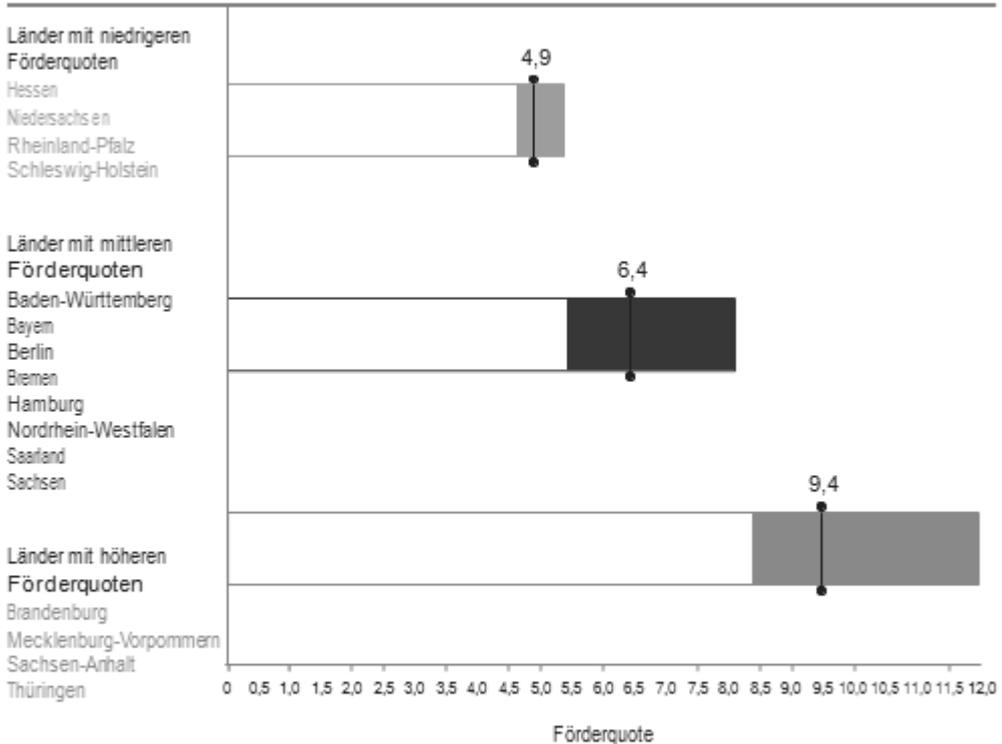
Aus der Gerechtigkeitsperspektive stellt sich ferner die Frage nach den gleichwertigen gesellschaftlichen Teilhabechancen von Menschen, die oft schon sehr früh mit der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs versehen wurden und in der Folge meist einem separaten Schulwesen zugewiesen wurden. Dies wird zum einen als Etikettierung erlebt (Schumann 2007) und erschwert zum anderen die Chancen auf den regulären Erwerb auch der höheren schulischen Abschlüsse und damit die Sicherung gesellschaftlicher Anschlüsse. Untersuchungen zu den beruflichen Werdegängen von Kindern mit besonderem Förderbedarf zeigen, dass ehemalige Schülerinnen und Schüler aus den allgemeinen Schulen zu 75 Prozent einen beruflichen Abschluss erwarben, ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen dagegen nur zu 43 Prozent (Blöchlinger 1991).

Im Rahmen des Chancenspiegels wird in den eigenen Analysen von »besonderem Förderbedarf« gesprochen, in der Annahme, dass dieser Begriff weniger darauf abzielt, dass Kinder mit solchen Förderbedarfen generell einer »Sonder-Pädagogik« bedürfen, wie es der Ausdruck »sonderpädagogischer Förderbedarf« impliziert.⁹

Die folgenden Analysen beschäftigen sich mit drei zentralen Indikatoren: der Förderquote, dem Inklusionsanteil und der Exklusionsquote. Diese Indikatoren zeigen Folgendes an (siehe auch Klemm 2010a): Die Förderquote gibt den Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern wieder. Der Inklusionsanteil zeigt den Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf an, die von allen Schülern mit besonderem Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden. Die Exklusionsquote schließlich gibt den Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf an, die von allen Schülern separat in Förderschulen etc. unterrichtet werden. Im Folgenden werden wir zunächst auf die Förderquote eingehen.

Insgesamt befinden sich in Deutschland 485.418 Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im allgemeinbildenden Schulsystem (allgemeine Schulen und Förderschulen zusammen, bezogen auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10), mit Stand des Schuljahres 2009/2010. Berücksichtigt man die Förderschwerpunkte, hat der Schwerpunkt Lernen den größten Anteil, dem allein 42,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zugeordnet werden. Im Vergleich zwischen den Ländergruppen zeigen sich unterschiedlich hohe Förderquoten, also Unterschiede in den Anteilen der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern (Abb. 2):

Abbildung 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2009/2010



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; eigene Berechnungen

Während die obere Gruppe der Länder eine durchschnittliche Quote von 4,9 Prozent aufweist, liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem besonderem Förderbedarf in der unteren Gruppe fast doppelt so hoch bei 9,4 Prozent. Auffällig ist, dass sich in der Gruppe mit den höchsten Förderquoten ausschließlich Länder aus dem Osten Deutschlands befinden.

Berücksichtigt werden muss bei den Länderdifferenzen, dass hier ein unterschiedlicher Umgang in der Feststellungspraxis zugrunde liegt und die Länder keine einheitlichen Diagnoseverfahren anwenden. Die Brisanz unterschiedlicher Verfahren wird ersichtlich, berücksichtigt man Analysen weitergehender Studien (wie etwa die BELLA-Studie, Lehmann und Hoffmann 2009): Sie legen die Vermutung nahe, dass unterschiedliche Praxen der Diagnose und weniger die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler die Unterschiede in den Förderquoten im Ländervergleich erklären könnten.

Für Deutschland insgesamt beläuft sich die Förderquote auf 6,2 Prozent im Schuljahr 2009/2010 und ist damit gegenüber dem Schuljahr zuvor angestiegen

(6 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dieser Trend ist schon seit Jahren zu beobachten (Kottmann 2007). Als Ursache dafür, dass die Förderquote in einzelnen Schwerpunkten zunimmt, werden beispielsweise veränderte Diagnoseverfahren, aber auch Bemühungen um den Erhalt der Förderschulen genannt (ebd.). Besonders letztere Praxis ist gerechtigkeits-theoretisch problematisch, da organisationale Interessen der Selbsterhaltung über die Interessen und Rechte der Kinder gestellt werden.

Im internationalen Vergleich hat Deutschland eine der höchsten Förderquoten, weist sogar unter den EU-Staaten den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf auf, die separat in Förderschulen unterrichtet werden. Gleichzeitig hat Deutschland den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die inklusiv in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden (ebd.), auch wenn hier ebenfalls bei der Interpretation die unterschiedliche Bestimmung des besonderen Förderbedarfs und andere schulische Systeme berücksichtigt werden müssen.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen

Mit der Anerkennung der UN-Konvention 2009 sind die Bundesländer aufgefordert, ein inklusives Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, das Menschen mit besonderen Förderbedarfen nicht strukturell getrennt von anderen Kindern behandelt. Das zentrale Anliegen von Inklusion besteht darin, alle Menschen in die gesellschaftlichen Systeme, so auch das Schulsystem, durchgehend einzubeziehen und nicht etwa aufgrund besonderer Förderbedarfe separat in eigenen Schulen von den Wegen der Teilhabe über die Regelschulsysteme auszuschließen. Konkret ist demnach zu betrachten, inwiefern Kinder und Jugendliche gemeinsam unterrichtet werden oder, negativ formuliert, inwiefern Kinder und Jugendliche separat in Förderschulen unterrichtet werden.

Dem Bemühen um inklusive Beschulung kommt zudem entgegen, dass die Leistungen der Förderschulen im Hinblick auf das Gebot der Chancengerechtigkeit als eher problematisch eingestuft werden, legt man die empirischen Befunde zugrunde: »Die Förderschule wird dem Verfassungsauftrag, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, nicht gerecht, sie ist keine Schule der Chancengleichheit« (Wocken 2007: 49). Mehr als 75 Prozent der Schüler verlassen die Förderschule ohne einen Hauptschulabschluss und sind ohne dieses schulische Zertifikat und durch die Etikettierung »Förderschulbesuch« auf dem berufsbildenden Markt, etwa gegenüber Absolventen der Hauptschule, benachteiligt.

Aktuelle empirische Befunde zur Wirksamkeit der inklusiven Beschulung hinsichtlich der Kompetenzentwicklung sind auf nationaler Ebene rar (Ausnahmen bilden die Untersuchungen in der BELLA-Studie, Lehmann und Hoffmann 2009; und die Untersuchungen auf Klassenebene in KESS, Rauer und Schuck 2007). Befunde aus anderen Ländern zeigen, dass die gesondert unterrichteten Schülerinnen und Schüler in der Leistungsentwicklung gegenüber denen benachteiligt sind, die

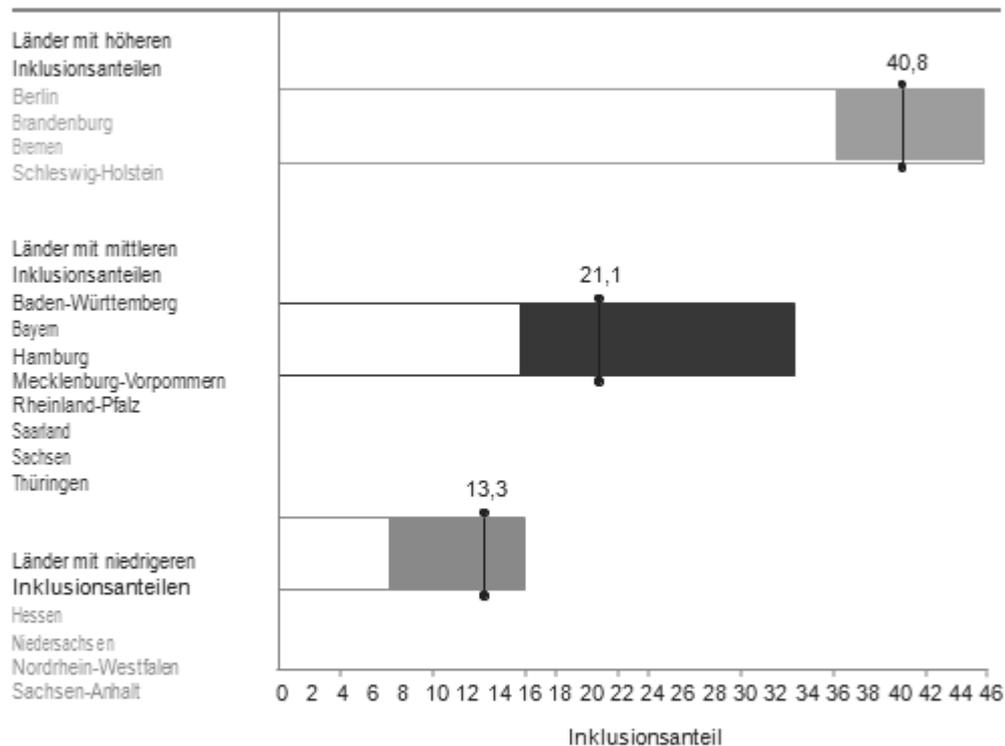
in inklusiven Klassenverbänden unterrichtet werden: So erreichen in einer norwegischen Studie 35 Prozent der Schüler in Sonderklassen die allgemeinen Leistungsziele gegenüber 60 Prozent der Schüler aus Klassen mit gemeinsamem Unterricht (Myklebust 2006; Übersicht zum Forschungsstand in Klemm und Preuss-Lausitz 2008). In einer umfassenden Studie konnten Haeblerin et al. bereits 1990 zudem aufzeigen, dass das Leistungsvermögen im Fach Deutsch von Schülern mit besonderem Förderbedarf höher ist, wenn sie in den Schulen des Regelschulsystems unterrichtet werden.

Wirkt sich inklusives Unterrichten negativ auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf aus? Empirisch ergeben sich durch das inklusive Unterrichten hier keine Beeinträchtigungen, weder für die Leistungsstarken noch für die Leistungsschwächeren. Vielmehr zeigen die Schülerinnen und Schüler aus inklusiv unterrichteten Klassen erhebliche soziale Kompetenzen im Vergleich zu denjenigen aus den Klassen ohne gemeinsamen Unterricht (Feyerer 1998, 2003). Untersuchungen verdeutlichen zudem, dass ehemalige Schülerinnen und Schüler aus inklusiv unterrichteten Klassen signifikant häufiger in die Berufsausbildung einmünden (Ginnold 2007). Bemerkenswert ist auch, dass mehrere Studien schlussfolgern: Besonders der Einfluss der heterogenen Lernklassen und die damit verbundenen Maßnahmen der individuellen Förderung können als lernförderlich für alle Kinder und Jugendlichen innerhalb inklusiver Beschulung gelten (ebd.; Feyerer 1998).

Die Notwendigkeit der inklusiven Beschulung ergibt sich aus dem ratifizierten politischen Willen, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, dessen Umsetzung mit der Anerkennung der UN-Konvention für die Bundesländer verpflichtend ist. Zugleich zeigt die Forschung bislang keinen Hinweis, der auf Nachteile für die Entwicklung von Leistung und sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen hindeutet, die durch inklusive Beschulung entstehen. Eher wird auf förderliche Auswirkungen des gemeinsamen Lernens verwiesen.

Der in den Ländern erreichte Stand der Realisierung von Inklusion unterscheidet sich erheblich (vgl. Abb. 3). Während in der oberen Ländergruppe ein Inklusionsanteil von 40,8 Prozent besteht, weisen Länder in der unteren Gruppe einen deutlich geringeren Anteil von 13,3 Prozent inklusiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler auf. Erneut liegen diesem differenten Bild weitere Unterschiede zwischen den Ländern zugrunde. Sie beziehen sich zum einen auf die Berechnungsgrundlagen der Inklusionsanteile (teils werden auch inklusive Organisationsformen, in denen Schüler mit besonderem Förderbedarf nur teilweise oder aber gar nicht mit Schülern ohne besonderen Förderbedarf unterrichtet werden, statistisch als inklusiv geführt, etwa sogenannte Außenklassen), zum anderen auf generelle Unterschiede im Stand der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011). Mit Blick auf das Ziel der inklusiven Beschulung und angesichts des Umstands, dass im Schuljahr 2009/2010 in Deutschland von knapp 500.000 Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf rund vier Fünftel nach wie vor in gesonderten Schulen unterrichtet werden (79,9 %),

Abbildung 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2009/2010



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

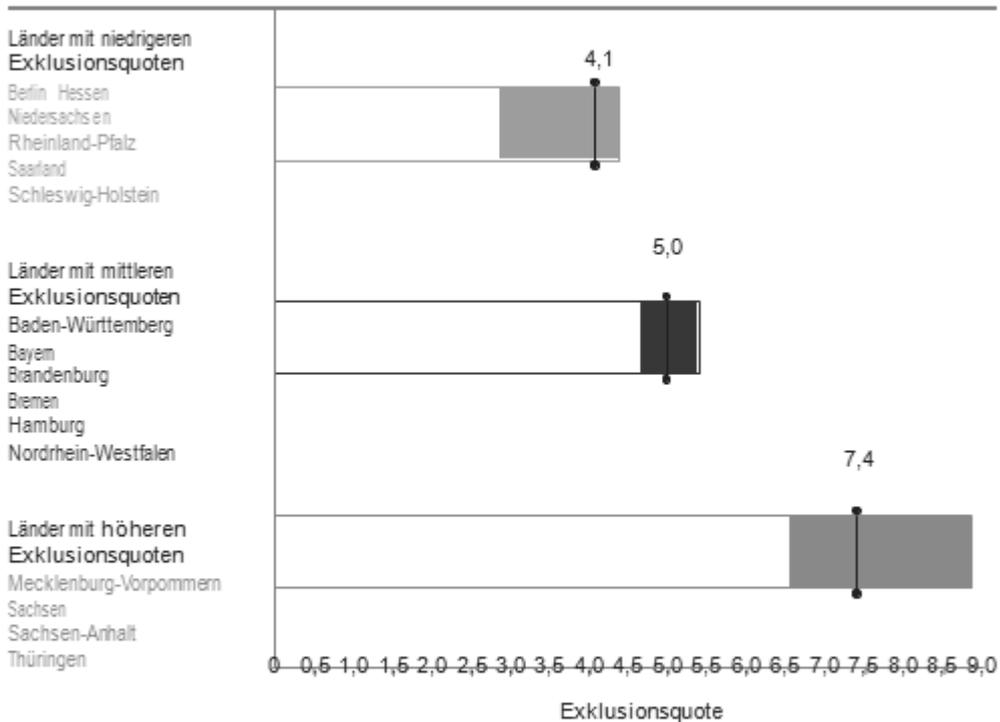
Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; eigene Berechnungen

besteht ein deutlicher Handlungsbedarf, die Inklusionsanteile auszubauen. Weitergehende Untersuchungen zeigen, dass besonders der Sekundarbereich deutlich hinter den Inklusionsanteilen im Vorschul- und Primarbereich zurückliegt und verstärkt ausgebaut werden müsste, um inklusive Bildungsbiografien zu fördern (Klemm 2010a).

Zusammenführung von Inklusionsanteilen und Förderquoten

Angesichts der erheblichen Unterschiede zwischen den Ländergruppen in den Anteilen der Förderquoten und den Inklusionsanteilen sollen hier diese beiden Kennzahlen zusammengeführt werden. Hintergrund ist die Frage, ob Länder mit höheren Förderquoten es gleichzeitig auch schaffen, ihre Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf inklusiv zu unterrichten – oder anders formuliert: Wie hoch

Abbildung 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010



Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10; KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert von den allgemeinen Schulen in Förderschulen unterrichtet werden, und wie steht dies im Verhältnis zu der Höhe des Anteils an inklusiv unterrichteten Schülern?

Um darüber Auskunft zu geben, kann die sogenannte Exklusionsquote herangezogen werden, die den Anteil der Schüler anzeigt, die separat in Förderschulen unterrichtet werden, gemessen an allen Schülern. Will man gemäß der UN-Konvention ein inklusives Schulsystem schaffen, könnte somit eine niedrige Exklusionsquote (also wenige Schüler, die gesondert beschult werden, im Verhältnis zu allen Schülern) bei hohen Inklusionsanteilen (also möglichst vielen Schülern mit besonderem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden) als wünschenswert gelten. Tatsächlich stellt sich dies jedoch ganz unterschiedlich dar.

Bei den ermittelten Exklusionsquoten fallen zunächst generelle Unterschiede zwischen den Ländergruppen auf (vgl. Abb. 4). Einer durchschnittlichen Quote von 4,1 Prozent in der oberen Gruppe der Länder (aufgrund identischer Werte befinden

sich hier im Unterschied zu den bisherigen Gruppenbildungen nicht vier, sondern sechs Länder) steht in der unteren Gruppe eine weitaus höhere Quote von durchschnittlich 7,4 Prozent gegenüber. Daraus lässt sich zunächst festhalten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von den allgemeinen Schulen separiert unterrichtet werden, also gesondert in Förderschulen lernen, zwischen den Ländern unterschiedlich hoch ist.

Berücksichtigt man nun die erreichten Inklusionsanteile (vgl. Abb. 3) und die ausgewiesene Förderquote (vgl. Abb. 2), zeigt sich, dass einzelne Länder beispielsweise bei den Inklusionsanteilen in der oberen Gruppe eingeordnet werden konnten, im Hinblick auf die Exklusionsquote jedoch in der unteren Gruppe. Dies bedeutet: Einzelne Länder zeigen vergleichsweise einen hohen Inklusionsanteil, infolge ihrer hohen Förderquote (also eines hohen Anteils an Schülern mit besonderem Förderbedarf) liegt jedoch auch der Anteil der Schüler, die gesondert unterrichtet werden, vergleichsweise hoch. Umgekehrt verdeutlicht diese Zusammenführung, dass einzelne Länder zwar im Vergleich einen geringen Inklusionsanteil aufweisen, allerdings infolge einer relativ niedrigen Förderquote auch insgesamt weniger Schüler gesondert beschulen, also eine im Vergleich niedrigere Exklusionsquote aufweisen. Dass beide Varianten auf einzelne Länder zutreffen, zeigt sich in den drei Visualisierungen zu Förderquoten, Inklusionsanteilen und Exklusionsquoten, anhand derer zu erkennen ist, dass einzelne Länder sich jeweils in unterschiedlichen Ranggruppen befinden.

Die bereits durch die Förderquoten und Inklusionsanteile verdeutlichten Differenzen zwischen den Ländergruppen werden durch die Exklusionsquote noch einmal differenzierter ins Verhältnis gesetzt: Mit einem hohen Inklusionsanteil geht im Vergleich nicht immer auch ein niedriger Anteil an Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf einher, die separat unterrichtet werden.

1.2 Ausbau und Besuch von Ganztagschulen

Seit 2003 unterstützen Bund und Länder gemeinsam den Ausbau ganztagsschulischer Angebote im Zuge des Investivprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung«, durch das die Bundesregierung den Aus- und Aufbau der Ganztagsinfrastruktur mit insgesamt vier Milliarden Euro fördert. Schon diese Fördersumme ist ein Hinweis auf die großen Hoffnungen, die mit Ganztagschulen verbunden werden: An die Ganztagschule richtet sich die Erwartung, dass sie die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit unterstützt (sozialpolitische Dimension), zur Entwicklung von Lernkultur und pädagogischer schulischer Praxis beiträgt (bildungspolitische Dimension), Lernchancen verbessert, den Erwerb kognitiver und sozialer Fähigkeiten fördert sowie soziale Benachteiligung kompensiert (Holtappels 2009; Radisch und Klieme 2004).

Sie kann zudem als Reaktion auf die Verletzung des zweiten Gerechtigkeitsprinzips nach Rawls verstanden werden: Der Ganztags hat das Potenzial, dafür zu sorgen, dass Kinder, die durch ihre Herkunft zufällig schlechtere Voraussetzungen

mitbringen, keine Nachteile erfahren. Ganztagschulen bieten für Kinder und Jugendliche auch eine Möglichkeit, außerunterrichtliche Bildungserfahrungen zu machen. Weitergehend ist damit die Hoffnung verknüpft, dass Ganztagschulen einen Beitrag zu abgestimmten Kooperationen und Partnerschaften der relevanten Bildungsakteure vor Ort leisten (Rauschenbach 2009).

Gerade angesichts des zugeschriebenen Potenzials, sich um den Ausgleich schwacher sozialer Herkunftsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu bemühen, werden Ganztagschulen hier verstanden als ein Instrument zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit, die über die Verlängerung der schulischen Lernzeit in den Nachmittag und neu entwickelte Lernkulturen im Rahmen der ganztägigen Angebote angestrebt wird. Der Aus- und Aufbau der Ganztagschule kann anhand dieser Ziele explizit als eine Antwort auf gesellschaftlich veränderte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen verstanden werden (Rollett und Holtappels 2010).

Vor dem Hintergrund der ambitionierten Zuschreibungen an Ganztagschulen und angesichts der hohen Ressourcen, die in deren Ausbau investiert werden, interessiert nun im folgenden Abschnitt, wie weit es den Ländern gelingt, innerhalb ihrer Schulsysteme die Ganztagsangebote auf- und auszubauen und inwieweit diese von Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Inwiefern sich diese Hoffnungen auch empirisch bestätigen, was also die Wirksamkeit von Ganztagschulen in Bezug auf die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen kennzeichnet, wird in Kapitel 3 behandelt.

Der quantitative Ausbau schulischer Ganztagsangebote

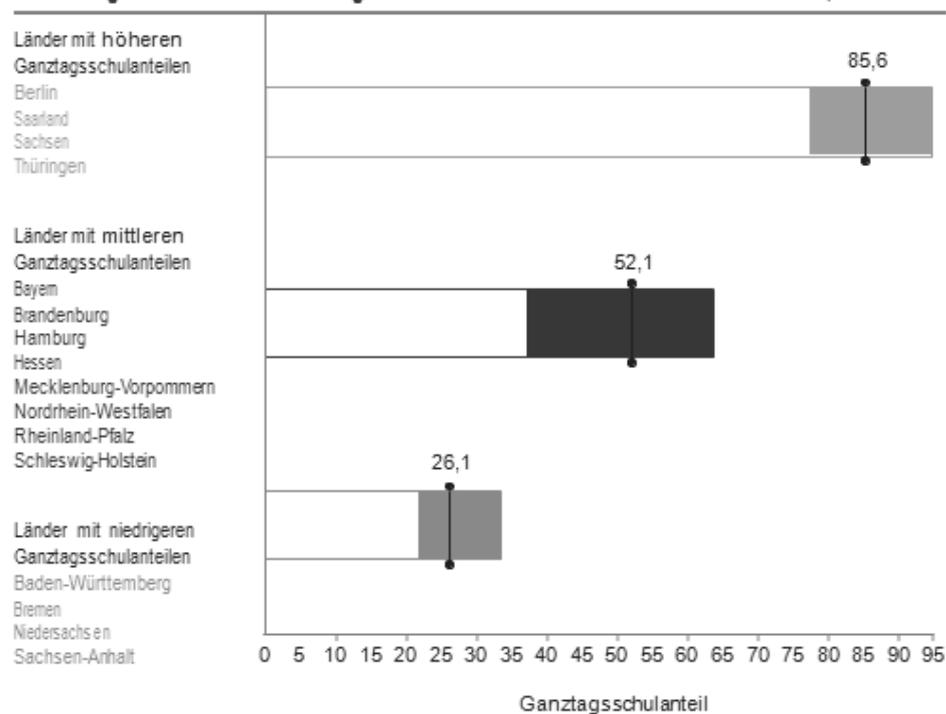
Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2003 festgelegt, was unter einer Ganztagschule zu verstehen ist: Demnach müssen diese Schulen an mindestens drei Wochentagen ein ganztägiges Angebot bereitstellen, das pro Tag wenigstens sieben Zeitstunden umfasst. Ganztagschulen bieten ihren Schülerinnen und Schülern außerdem ein Mittagessen. Sämtliche Angebote werden unter Aufsicht und Einbindung der Schulleitung durchgeführt und stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht. Dabei gibt es unterschiedliche Organisationsformen: In der offenen Form nehmen lediglich einzelne Kinder und Jugendliche die Angebote wahr und es besteht keine Teilnahmepflicht; in der teilgebundenen Form sind nur einige Schüler zur Teilnahme verpflichtet; und in dem voll gebundenen Modell nehmen alle Schülerinnen und Schüler bindend an mindestens drei Tagen wöchentlich am Ganztag teil. Generell wird angenommen, dass durch die erweiterte Lernzeit in außerunterrichtlichen Angeboten, die in einem pädagogischen Gesamtrahmen stehen, »die Ganztagschuleteilnahme leistungsrelevante Fähigkeiten (z. B. Lernfähigkeiten wie Arbeitstechniken oder Lernstrategien) und damit auch die fachlichen Kompetenzen und überfachlichen Schlüsselkompetenzen der Schülerinnen und Schüler steigern kann« (Holtappels et al. 2010: 166).

Betrachtet man die von der KMK herausgegebenen Zahlen zu Ganztagschulen, zeichnet die Entwicklung über die letzten Jahre einen deutlichen Ausbau an Ganztagschulen nach: Für 2009 bieten 46,8 Prozent aller Verwaltungseinheiten ganztagsschulische Angebote gegenüber noch 28,3 Prozent im Jahr 2005, wobei der Ausbau offener Formen den höchsten Anteil aufweist (70,2 % an allen Ganztagschulen). Verwaltungseinheiten umfassen hier immer eine Schuleinheit (also auch mehrere Schularten unter einem Dach), während die Ausweisung nach Schulen sich auf die einzelne Schulart bezieht.

Insgesamt kann für die letzten Jahre ein erheblicher Ausbau ganztagsschulischer Angebote festgestellt werden; allerdings sind gebundene Angebote bislang nicht die Regel. Diese Entwicklung kann als Indiz genommen werden, dass die Gerechtigkeitstheoretischen Potenziale von Ganztagschulen nicht in dem Umfang ausgeschöpft und die unterschiedlichen Fähigkeiten nicht in dem Maße gefördert werden, wie es das Organisationsmodell zulassen könnte.

Im Ländergruppenvergleich ergibt sich ein differenziertes Bild zum Stand des Ausbaus schulischer Ganztagsangebote (vgl. Abb. 5):

Abbildung 5: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2009



Aus Berechnungsgründen wurden die Zahlen zu den Einzelschulen zugrunde gelegt.
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

In den Ländern der oberen Gruppe sind durchschnittlich 85,6 Prozent aller Schulen Ganztagschulen, während sich der Ausbau in den Ländern der unteren Gruppe erst auf 26,1 Prozent beläuft. Dieser heterogene Stand wird auch auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Länder im Aufbau von Ganztagschulen zurückgeführt, was sich ebenfalls in einer erheblichen Spanne hinsichtlich der Länderanteile an den verschiedenen Schularten niederschlägt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Berücksichtigt werden muss bei der Interpretation außerdem, dass die Datenlage nicht offenbart, was jeweils in den Ländern rechnerisch bereits als Ganztagschule erfasst wird (etwa ob die Anbindung an einen Hort dafür ausreicht), und somit unklar ist, ob einzelne Länder unterschiedliche Vorgehensweisen in der statistischen Zählung haben. Ein einheitliches Meldeverfahren gibt es hier nicht. Da wir die Ausweisung des Ganztags nach Schulen und nicht nach Verwaltungseinheiten gewählt haben, sind zudem einige Doppelerfassungen inbegriffen.

Die Nutzung schulischer Ganztagsangebote

Die Ganztagsangebote in Schulen umfassen unterschiedliche Elemente: von der Hausaufgabenbetreuung über fachbezogene Förderangebote und Arbeitsgemeinschaften bis hin zu Freizeitangeboten. In der Grundschule haben ungebundene Freizeitelemente eine größere Bedeutung als in der Sekundarstufe I, in der die fächerübergreifenden Angebote (AGs, Kurse, Projekte) von etwa zwei Drittel der Ganztags teilnehmenden besucht werden (StEG-Konsortium 2010). Dabei ist es – abgesehen von der verpflichtenden Teilnahme in gebundenen Formen – kein selbstverständlicher Bestandteil schulischer Laufbahnen, Ganztagschulen zu nutzen: Befunde aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigen, dass die Teilnahme in den höheren Jahrgängen abnimmt (Steiner und Fischer 2011). Die Ursachen können unter anderem in der größeren Bedeutung von Betreuungsaspekten im Primarbereich gesehen werden, da die Betreuungserwartungen von Eltern an Ganztagsangebote mit dem Alter ihrer Kinder zusammenhängen (StEG-Konsortium 2010).

Betrachten wir die Ganztags teilnahme unter dem Gesichtspunkt, wie zugänglich die Angebote für nach soziostrukturellen Merkmalen unterscheidbare Schülergruppen sind, fällt auf: In der dritten Jahrgangsstufe nehmen Kinder mit Migrationshintergrund und geringem sozioökonomischem Status seltener am Ganztags teil als in der fünften Jahrgangsstufe, wo gerade diese Gruppen die Angebote nutzen. Begründet wird dieser Unterschied damit, dass speziell an Haupt- und integrierten Gesamtschulen der Ganztags häufiger in voll gebundener oder teilgebundener Form organisiert wird als in Grundschulen (ebd.).

Eine Möglichkeit, die Nutzung schulischer Ganztagsangebote zu erkunden, ist die Betrachtung des Anteils der Schüler, die am Ganztags teilnehmen. Analog zum fortschreitenden Ausbau von Ganztagschulen berichtet die KMK-Statistik auch für die Nutzung der Angebote steigende Quoten: Demnach nehmen in Deutschland 26,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009 am Ganztagsbetrieb teil

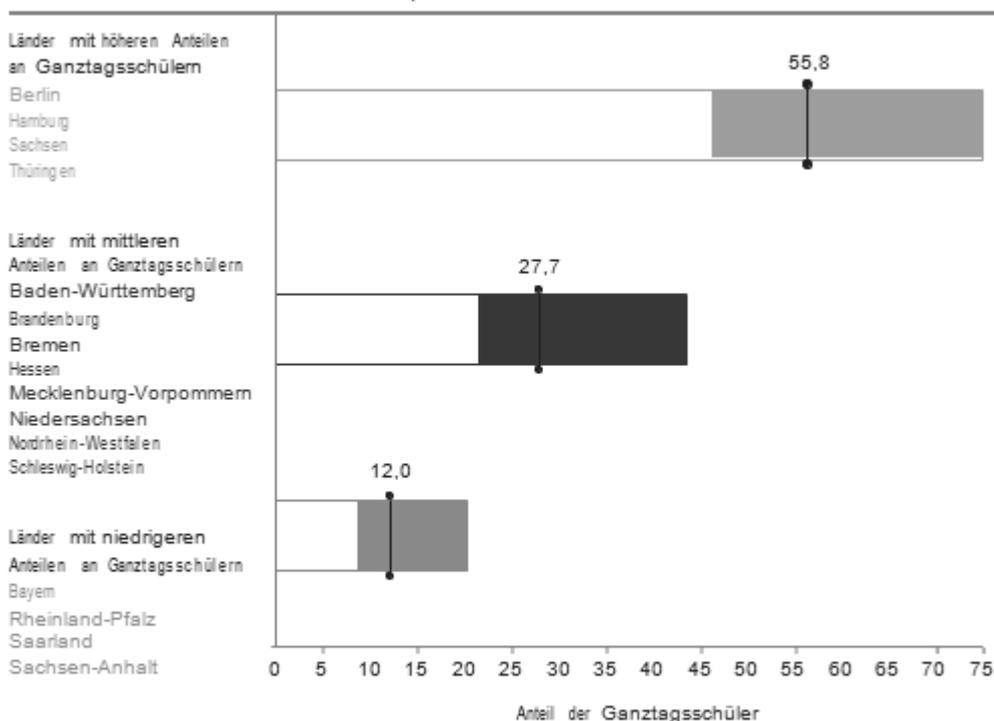
– gegenüber 15,2 Prozent im Jahr 2005. In jedem Bundesland erhöhte sich 2009, soweit in der KMK-Statistik ausgewiesen, der Anteil an Ganztags Schülerinnen und -schülern gegenüber dem Vorjahr.

Die Ländergruppenbetrachtung spiegelt wiederum Unterschiede in erheblichem Ausmaß (vgl. Abb. 6):

Die untere Ländergruppe weist einen Anteil der Schüler im Ganztags von 12,0 Prozent aus, während sich der entsprechende Anteil in der oberen Ländergruppe auf 55,8 Prozent beläuft. Allerdings muss gerade bei diesen beiden Gruppen berücksichtigt werden, dass es eine erhebliche Spanne zwischen den Einzelwerten gibt (von 8,5 bis 19,9 % in der unteren Gruppe und 45,0 bis 72,7 % in der oberen Gruppe). Trotz dieser Varianz signalisieren die Gruppendifferenzen deutlich den unterschiedlichen Stand der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an schulischen Ganztagsangeboten in den Ländern.

Der differenziertere Blick auf die Anteile der Schülerinnen und Schüler, nach Ganztagsformen unterteilt, erscheint wichtig, da sich gezeigt hat, dass insbesondere die vollen und teilgebundenen Angebote lernförderlichere Voraussetzungen bieten – wie eine günstigere soziale und leistungsgemäße Durchmischung in den

Abbildung 6: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009



Angaben in Prozent

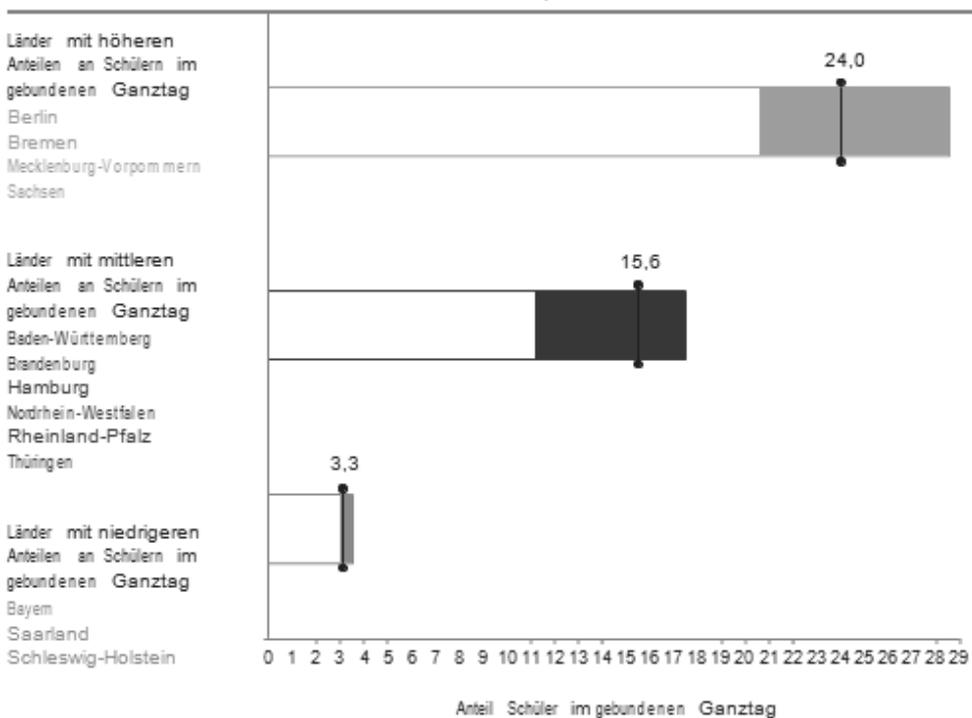
Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

Lerngruppen –, als das in offenen Angeboten der Fall ist (Holtappels et al. 2010). Zudem wirkt sich die häufigere Teilnahme am Ganztag in den voll gebundenen Formen so aus, dass sich beispielsweise das Risiko reduziert, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen (StEG-Konsortium 2010).

Insgesamt liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Ganztagsangeboten der gebundenen Form bei 11,9 Prozent im Jahr 2009 und damit hinter dem Anteil derjenigen, die an offenen Formen teilnehmen (15 %, bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler). Zwischen den Ländern ergeben sich hinsichtlich der Anteile in gebundenen Formen jedoch erhebliche Unterschiede (vgl. Abb. 7).

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die an gebundenen Ganztagsangeboten teilnehmen, variieren in den Ländergruppen von durchschnittlich 3,3 Prozent bis hin zu durchschnittlich 24 Prozent. Angesichts der zitierten Befunde zu der gerade in gebundenen Formen entfalteten Wirkung von Ganztag erscheinen diese Unterschiede bedenklich. Um über etwaige Versorgungsdefizite tatsächlich Auskunft geben zu können, müssten jedoch die realen Angebotskapazitäten der einzelnen Schulen berücksichtigt werden, um sie dann der jeweiligen Nachfrage vor Ort gegenüberzustellen.

Abbildung 7: Anteil der Schüler in gebundenen Ganztagsformen an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009



Für diesen Vergleich wurden nur 13 Länder berücksichtigt, da für drei Länder die entsprechenden Angaben in der Statistik fehlen. Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009; KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; eigene Berechnungen

Die KMK-Statistik erlaubt hierüber bislang keinerlei Aussagen und die Erfassung einer solchen Relation erscheint auch aus vielerlei Gründen schwierig: In StEG konnte gezeigt werden, dass zumindest für fast die Hälfte der untersuchten Schulen keine feste Zahl an Plätzen im Ganztage existiert, welche sich abfragen ließe, sondern die Schulen flexibel auf die Nachfrage reagierten (Dieckmann, Höhmann und Tillmann 2007).¹¹ Gleichzeitig wurde jedoch sichtbar, dass für ein Fünftel der Schulen die Nachfrage nicht gedeckt werden konnte, also tatsächlich auch Unterschiede in der Versorgungsrelation bestehen können, die für die differenzierte Analyse berücksichtigt werden müssten. Bei Knappheitsproblemen werden dann auch etwaige damit einhergehende soziale Selektionsmechanismen relevant (Steiner 2009). Für eine differenzierte statistische Erfassung der Ganztagsnutzung wirkt sich zudem erschwerend aus, dass einige Schülerinnen und Schüler die Angebote nur zeitweise wahrnehmen und dass manche Schulen generell die Ganztagesträgerschaft und damit auch die Organisation des Angebots an andere Einrichtungen ausgelagert haben (Stecher 2011).

Vor dem Hintergrund der fehlenden Informationen zur konkreten Nutzung der Angebote wird hier auch auf eine Berechnung des Verhältnisses von schulischem Ganztageausbau und seiner Nutzung verzichtet.

Zusammenfassung

Die Integrationskraft der Schulsysteme bezog sich in diesem Kapitel auf zwei Bereiche: Inklusive Beschulung soll das separierte Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen und ihre Ausgrenzung vermeiden und so allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an den regulären Wegen zum Bildungserfolg ermöglichen; als ein besonderes Bildungsangebot soll die Teilnahme am Ganztage auch mehr Chancengerechtigkeit schaffen, indem sie zusätzlichen Raum und mehr Angebote für die individuellen Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen bietet. Die Befunde zeigen, dass es sowohl hinsichtlich der inklusiven Beschulung als auch mit Blick auf die ganztage schulischen Angebote um die Integrationskraft in den Schulsystemen unterschiedlich bestellt ist.

Den Schulsystemen der Länder gelingt es bisher sehr unterschiedlich, für das Recht aller Menschen auf inklusive Bildung – zu deren Schaffung sie verpflichtet sind – zu sorgen. Wird ein besonderer Förderbedarf diagnostiziert, zieht dies in der Regel eine gesellschaftliche Ausgrenzung in Form der Sonderbeschulung und damit eine Etikettierung nach sich. Die kaum überschaubare Praxis der Feststellungsverfahren zum Förderbedarf kann als ein Verstoß gegen das Gleichheitspostulat gewertet werden und sollte nicht mit dem Verweis auf die Entscheidungshoheit der Länder begründet werden dürfen. Vor diesem Hintergrund scheint es umso mehr geboten, dass die Umsetzung der UN-Konvention in den Ländern forciert wird und damit die Integrationskraft ihrer Schulsysteme zunimmt. An dieser Stelle soll jedoch auch nicht der Hinweis auf die erforderlichen Ressourcen für einen Umgestal-

tungsprozess hin zu stärker inkludierenden Schulsystemen fehlen: Neben der Notwendigkeit der personellen und sächlichen Ausstattung bedarf es entsprechender methodisch-didaktischer Konzeptionalisierungen für ein gemeinsames Lernen. Dies verweist auch auf möglicherweise unterschiedliche mit den Förderschwerpunkten einhergehende Anforderungen für die praktische Umsetzung der UN-Konvention.

Für die Schulsysteme bedeutsam ist zudem das bei den Bemühungen um inklusive Beschulungen zu erwartende Ungleichgewicht: Besonders Schularten wie die Hauptschule, welche ohnehin mit einem niedrigen Leistungsniveau konfrontiert sind, werden vermutlich den Hauptteil der Inklusionsleistungen bewältigen müssen (Bos, Müller und Stubbe 2010). Auf dem Weg zu einer inklusiven Beschulung aller Kinder und Jugendlichen stehen den Schulsystemen der Länder somit insgesamt vielfältige Anforderungen und Ressourceneinsatz bevor (Klemm und Preuss-Lausitz 2011). Erste länderübergreifende Bemühungen zur Umsetzung finden sich in der Formulierung gemeinsamer Empfehlungen (KMK 2011b).

Mit der ganztagschulischen Ausgestaltung von Schulsystemen werden zahlreiche Erwartungen verknüpft, die vor allem darauf abzielen, für Kinder und Jugendliche Angebote bereitzustellen, die ihnen in anderen Lebensbereichen möglicherweise fehlen. Ganztagschulen sollen sowohl für benachteiligte Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien kompensatorische Wirkungen entfalten als auch den Förderbedarfen von leistungsstärkeren wie -schwächeren Schülern begegnen. Die hier referierten Befunde spiegeln die seit Jahren zu beobachtende Entwicklung der quantitativen Zunahme des Ganztags im schulischen Bereich in allen Ländern wider, wenngleich zwischen den Ländern teils deutliche Unterschiede bestehen. Mit diesem Trend der Zunahme kann jedoch derzeit noch keine Aussage über die Qualität der schulischen Ganztagsangebote und ihre Wirksamkeit getroffen werden.

2. Zur Durchlässigkeit der Schulsysteme und über Anschlüsse schulischer Bildung

Die gegenwärtigen Schulsysteme sind eine zentrale Instanz, die Teilhabechancen an späteren sozialen und beruflichen Positionen vergibt. Berufskarrieren und Arbeitsmarktchancen werden durch zuvor stattgefundene Übergänge in und zwischen den Schulsystemen und Anschlussystemen sowie durch den Erfolg oder Misserfolg von Schullaufbahnen mitbestimmt. Deren Erfolg hängt von unterschiedlichen Ereignissen ab, die während der Schullaufbahnen eintreten (können): beispielsweise von der Übergangsentscheidung von der Grundschule in die weiterführende Schule, dem Wechsel zwischen den Schularten, den Möglichkeiten des Erwerbs von Abschlüssen oder auch dem Erleben von schulischem Versagen im Fall einer Klassenwiederholung. Damit rücken die Durchlässigkeit in den Schulsystemen und zu den sich anschließenden Bildungsangeboten wie Berufsbildungssystem und Hochschule sowie Disparitäten an Übergangsstellen in den Fokus.

Durchlässigkeit im Bildungswesen bezieht sich dabei auf zwei Aspekte: die horizontale Durchlässigkeit, also den Wechsel von Schülerinnen und Schülern zwischen Schularten in parallele Bildungsgänge, und die vertikale Durchlässigkeit, also den Übertritt in andere Schulstufen, etwa von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe (Bellenberg 1999; zur Entkopplung von Schularten und Schulabschlüssen siehe auch Kapitel 4).

Konkret wird in diesem Kapitel der Blick auf den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gerichtet sowie auf die jeweiligen Wechselanteile zwischen Schularten auch nach dem erfolgten Übergang aus der Grundschule sowie auf Klassenwiederholungen. Da Letztere oft mit Schulwechselln einhergehen, werden sie als Risiko für einen Schulabstieg verstanden und damit ebenfalls als ein Aspekt von Durchlässigkeit behandelt. Schließlich werden zwei Anschlussbereiche des Übergangs von den allgemeinbildenden Schulsystemen in die berufliche Bildung betrachtet: das Berufsbildungssystem und die Hochschulbildung.

2.1 Übergänge und Durchlässigkeit

Die meisten deutschen Schulsysteme sind im internationalen Vergleich noch stark gegliedert. Nachdem bereits bei der Einschulung Kinder durch Zurückstellungen aussortiert werden, greift in den Schulsystemen meist schon nach vier Jahren eine potenziell lebensentscheidende Selektion durch die Zuweisung der Grundschulkin-der auf unterschiedliche Schularten, die vorrangig jeweils unterschiedliche Abschlüsse ermöglichen.

Einschulung und der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulformen

In der Regel beginnt das Schulleben für alle Kinder in Deutschland mit der Einschulung in die Grundschule. Unter anderem als Folge bildungspolitischer Bemühungen, Kinder früher schulisch zu fördern, ist der Anteil Sechsjähriger in den Schulsystemen gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). In Deutschland gab es im Schuljahr 2009/2010 knapp 85 Prozent fristgerechte Einschulungen in Grundschulen, denen rund 5,2 Prozent Nichteinschulungen gegenüberstehen (die Differenz zu 100 % ergibt sich aus dem Anteil der vorzeitig Eingeschulten). Es wurden 37409 Kinder von der Einschulung zurückgestellt oder befreit, die nun im Unterschied zu den meisten Gleichaltrigen voraussichtlich erst ein Jahr später ihre Schullaufbahn beginnen.

Die Schulsysteme in den Ländern sehen nach der vierjährigen Grundschulzeit (in Berlin und Brandenburg sechsjährig) einen Wechsel auf die weiterführenden Schulformen vor, die schließlich zu einem Schulabschluss führen sollen. Dies sind im öffentlichen Bereich die Hauptschule, die Realschule oder Schularten mit mittleren Bildungsgängen, das Gymnasium sowie die Förderschule.¹² Diese internatio-

nal gesehene Besonderheit der frühen Selektion stellt eine zwingende Schnittstelle dar, die alle Kinder erfahren und die bedeutsam für ihren weiteren bildungsbiografischen Werdegang ist. Dabei gilt: »Im Bildungssystem darf nicht jeder nach freiem Willen jede Laufbahn wählen« (Ditton und Krüsken 2009: 77); vielmehr ist die Entscheidung, wohin es nach der Grundschule geht, formal an das Leistungsniveau und die erreichten Noten geknüpft.

In den meisten Bundesländern wird die Wahl der weiterführenden Schule durch die Grundschulempfehlung bestimmt, in anderen Ländern liegt sie in den Händen der Eltern, auch wenn diese durch die Empfehlung der Grundschule gelenkt werden. Demnach folgen Eltern häufig der Grundschulempfehlung oder diese wird in Abstimmung mit den Eltern ausgesprochen (van Ophuysen 2006). Gerade mal 17 Prozent der Eltern weichen von der Empfehlung nach oben ab, wie IGLU-Daten zeigen (Bos et al. 2003).

Als besonders problematisch erweist sich, dass Grundschulempfehlungen sachfremden Einflüssen unterliegen und zugunsten der status- und bildungshöheren Gruppe und somit nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien ausfallen (Maaz und Nagy 2010). Anhand von IGLU-Daten konnte gezeigt werden, dass Kinder aus den oberen Dienstklassen eine höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder aus einem Facharbeiterhaushalt – bei gleicher Leistung und gleicher kognitiver Ausgangslage (Bos et al. 2004). Ähnliches zeigte sich anhand von PISA-Daten, wonach ein Jugendlicher aus einer oberen Dienstklasse eine rund dreimal höhere Chance hat, auf das Gymnasium zu gelangen, als ein Jugendlicher aus einer Arbeiterfamilie – bei gleichem Kompetenzstand (Ehmke und Baumert 2007).

Auch Kindern mit Migrationshintergrund gelingt im Vergleich seltener der Wechsel auf das Gymnasium oder die Realschule, wobei sich diese Unterschiede ebenfalls auf die unterschiedlichen sozialen Hintergrundbedingungen und die Differenzen in der schulischen Leistung zurückführen lassen (Kristen und Dollmann 2009). Somit ist festzuhalten: »Als offizielles Kriterium für diese Übergangsentcheidung galt (und gilt) die Leistungsfähigkeit und die Begabung der Kinder, tatsächlich ist jedoch der massive Einfluss der sozialen Herkunft immer wieder nachgewiesen worden« (Horstkemper und Tillmann 2008: 287).

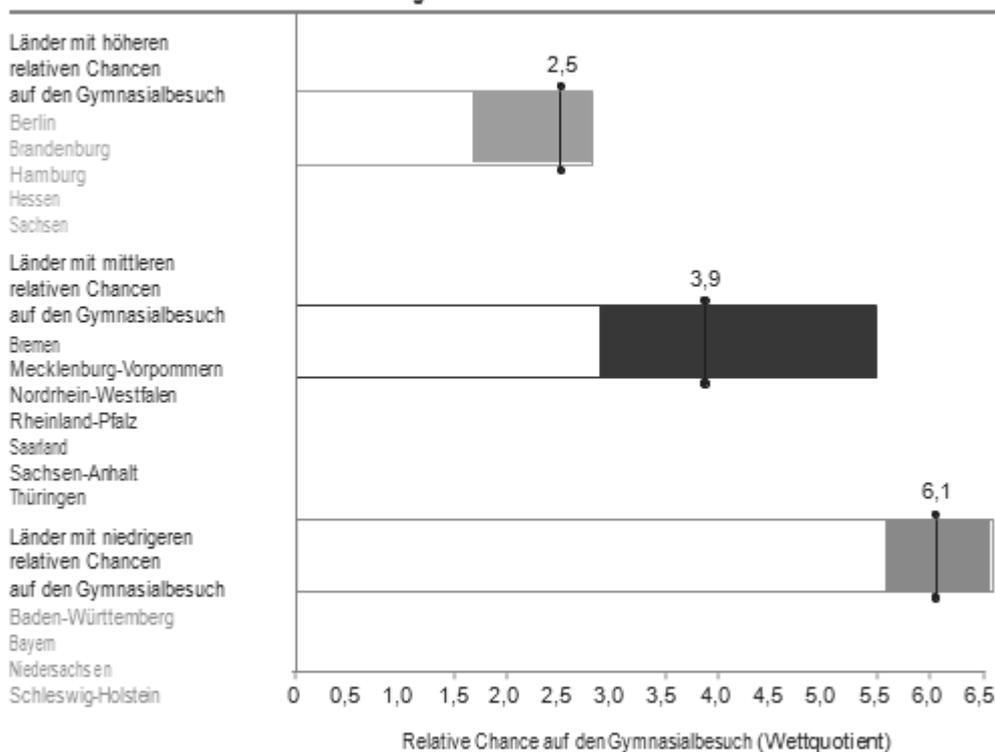
Der Zusammenhang zwischen den Chancen auf einen Gymnasialbesuch und der sozialen Herkunft wurde in allen großen Schulleistungsstudien wie IGLU und PISA gezeigt. Die jüngsten ländervergleichenden Analysen bieten die Untersuchungen zu den Bildungsstandards, welche deutliche Unterschiede in den Chancen auf einen Besuch des Gymnasiums nach sozialer Herkunft ermitteln (Knigge und Leucht 2010). Hierzu wurde unter anderem über sogenannte Wettquotienten unter Kontrolle der Fachleistung in Deutsch die relative Chance für einen Gymnasialbesuch unter Berücksichtigung der jeweiligen Sozialschicht ermittelt (die sogenannten EGP-Klassen), aus der die Jugendlichen stammen. Für Deutschland insgesamt wurde ein Quotient von 4,5 errechnet. Das bedeutet, dass ein Kind aus der oberen Dienstklasse eine 4,5-mal höhere Chance hat, das Gymnasium zu besuchen, als ein

Kind aus einem Arbeiterhaushalt (ebd.). Im Ländergruppenvergleich stellen sich die Unterschiede dieser Chancen wie folgt dar (Abb. 8): In allen Ländergruppen zeigt sich die höhere Chance für Kinder aus oberen Dienstklassen auf den Besuch des Gymnasiums gegenüber den Kindern, die aus unteren Dienstklassen stammen. Diese Chancen unterscheiden sich aber nochmals zwischen den Ländergruppen: So liegen sie in der oberen Gruppe bei durchschnittlich 2,5; dagegen ist die Chance auf einen Gymnasialbesuch in der unteren Gruppe für ein Kind aus oberen Dienstklassen durchschnittlich 6,1-mal höher als für Kinder aus den unteren Dienstklassen – bei Kontrolle von Lesekompetenz.

Die Forschung zum Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich zeigt neben sozialen Disparitäten weitere Problemlagen, etwa hinsichtlich der Übergangsgestaltung, wie die oft fehlende Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen abgebender und aufnehmender Schule, und auch bezüglich des individuellen Erlebens dieses Lebensereignisses, durch das Kindern die Bewältigung neuer Anforderungen und grundsätzliche Umstellungsleistungen abverlangt werden (Helsper et al. 2009).

Insgesamt ergibt sich aus vielen Bereichen der Forschung, dass der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine durchaus kritische Schnittstelle mit hoher lebensgeschichtlicher Bedeutung darstellt.

Abbildung 8: Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Betrachtet man, wie sich Fünftklässler, die zuvor die Grundschule besucht haben, auf die verschiedenen weiterführenden Schularten verteilen, so zeigt sich für das Schuljahr 2009/2010, dass sich ein Trend aus den vergangenen Jahren fortsetzt: hin zu steigenden Anteilen des Gymnasiums und sinkenden Anteilen der Hauptschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Insgesamt wechselten im Jahr 2009 hierzulande 748.876 Kinder von der Grundschule in die weiterführende Schulart, von denen allein 41,6 Prozent auf das Gymnasium gingen (Tab. 3). Der Gymnasialanteil weist hier in den meisten Ländern den höchsten Anteil aus. Betrachtet wurden auch die Förderschulanteile: Bundesweit mussten 4.078 Kinder nach der Grundschulzeit auf eine Förderschule wechseln. Dies ist umso bedeutsamer, da diese Schüler bereits mit dem Übergang zur Förderschule geringere Erfolgsaussichten haben, diese Schulart mit mindestens einem Hauptschulabschluss zu verlassen (Solga 2009).

Tabelle 3: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2009/2010

	Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Förderschule	alle Übergänge
absolut	10.219	113.789	57.306	168.302	311.295	83.887	4.078	748.876
in %	1,4	15,2	7,7	22,5	41,6	11,2	0,5	100,0

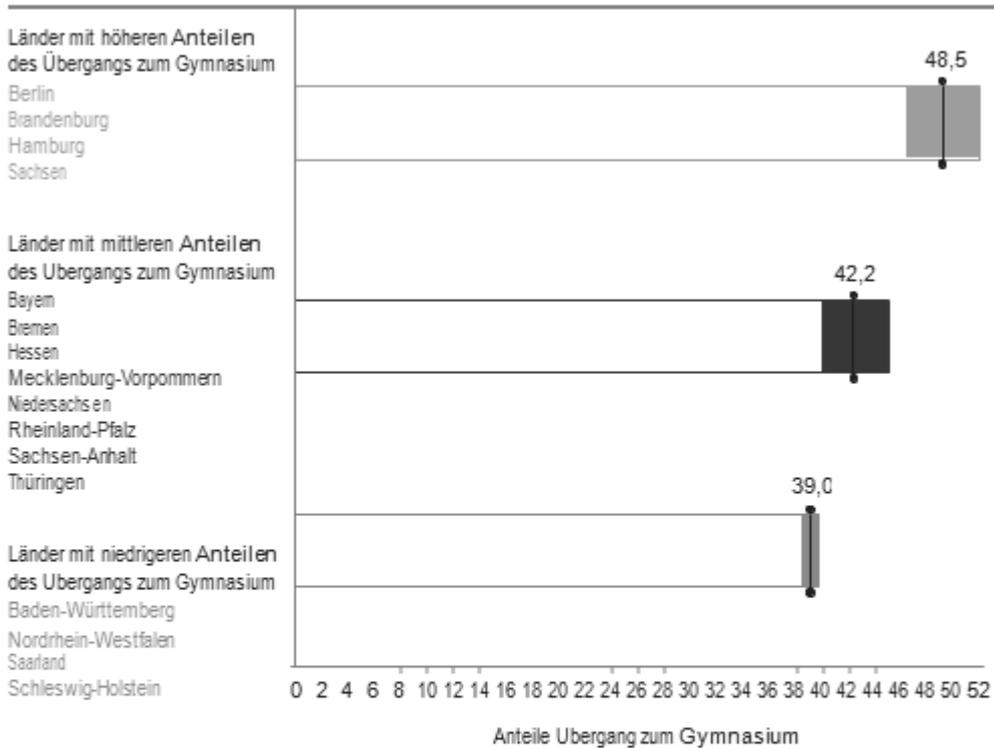
In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen. Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10

Der zunehmende Wechsel auf ein Gymnasium wird zum einen durch den demographischen Wandel erklärt, in dessen Folge besonders die Hauptschulen von rückläufigen Schülerzahlen betroffen sind. Zum anderen lassen die gestiegenen Bildungsaspirationen von Eltern wie auch von Schülern das Gymnasium besonders attraktiv erscheinen – als die Schulform, die in allen Ländern zu dem höchsten Schulabschluss führt.

Mit diesem Fokus auf das Gymnasium werden ländergruppenbezogene Unterschiede in den Anteilen dieser Schulart sichtbar (Abb. 9): von 48,5 Prozent in der oberen Gruppe der Länder zu 39 Prozent in der unteren Gruppe. Dabei berücksichtigt diese Betrachtung zwar nicht die jeweilige landesspezifische Schulstruktur mit Besonderheiten wie einem stark ausgeprägten Gesamtschulsystem oder beruflichen Gymnasien, signalisiert aber gleichwohl die bestehenden Unterschiede in den Übergangsquoten bezogen allein auf die Schulform, die in allen 16 Ländern vorhanden ist und in der Regel zum höchsten schulischen Abschluss führt. Dass jedoch dieser Abschluss, also die Hochschulreife, in einigen Ländern tatsächlich nicht nur auf dem klassischen Weg über den Besuch des Gymnasiums erworben wird, zeigen die Ausführungen zu den schulischen Zertifikaten in Kapitel 4.

Abbildung 9: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, Schuljahr 2009/2010



* In Berlin und Brandenburg wurden die Siebtklässler zugrunde gelegt, die aus der sechsjährigen Grundschule kommen, Besonderheiten wurden auch in Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt:
 In MV besuchen die Schülerinnen und Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen). Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jg. 5) auf eine Sekundarschulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind (vgl. zu diesem Vorgehen: Nationaler Bildungsbericht 2010, Tab. D1-1A-web).
 Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

Wechsel zwischen den Schularten und Übergang in die Sekundarstufe II

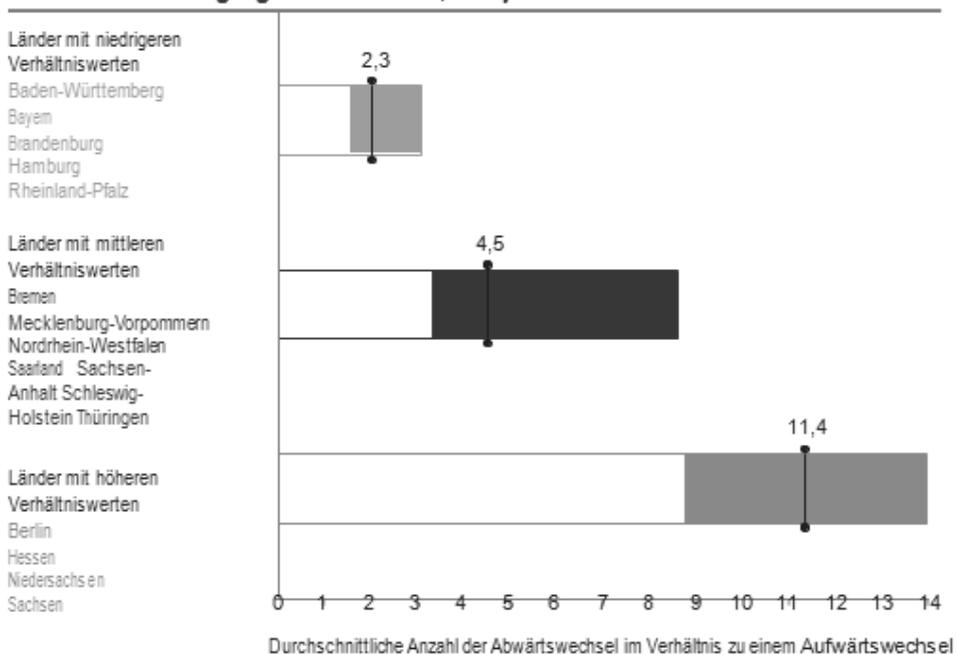
Prinzipiell ist es in Deutschland auch nach dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule möglich, zu einem späteren Zeitpunkt die Schulart zu wechseln, wenn sich die vorherige Wahl als nicht passend erweist oder die Leistungsentwicklungen des Kindes dies nahelegen. Wechsel, aufwärts wie abwärts, sind in allen Ländern zum Teil an unterschiedliche Regelungen und Voraussetzungen geknüpft, wie etwa einen bestimmten Notenspiegel, Klassenkonferenzbeschlüsse und Aufnahmeprüfungen (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004). Die Möglichkeit des Schulartwechsels soll somit ein entscheidendes Korrektiv falscher Bildungsgangentscheidungen darstellen

Tatsächlich aber wird vorwiegend nach unten korrigiert, da die meisten Schulartwechsel in Richtung einer kognitiv weniger anspruchsvollen Schulart erfolgen. Betrachtet man die Schularten – die Anteile werden ohne die aus der Förderschule berichtet –, so fanden im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 71.885 Wechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 statt. Die Wechseldynamik in den Ländern ist hier unterschiedlich: Die Spannweite reicht von 1,1 bis zu 12,3 Prozent Wechselanteil (Tab. 33, Anhang).

Von allen Wechseln sind etwas mehr als die Hälfte Abwärtswechsel, die Schüler also auf eine weniger anspruchsvolle Schulart vollziehen, wovon wiederum rund 30 Prozent vom Gymnasium kommen. Der Anteil der tatsächlichen Aufwärtswechsel (also Wechsel zu Schularten, die vorrangig einen höheren Abschluss anbieten) beläuft sich hingegen auf 11,9 Prozent.

Betrachtet man die tatsächlichen Aufwärts- und Abwärtswechsel im Verhältnis, so kommen in Deutschland auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 4,3 Wechsel in eine niedrigere Schulart. Dieses Verhältnis stellt sich im Ländergruppenvergleich unterschiedlich dar (Abb. 10): In der oberen Gruppe der Länder kommen auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 2,3 Abwärtswechsel, wogegen sich dieses Verhältnis in der unteren Gruppe deutlich verschärft: Hier stehen einem Aufwärtswechsel durchschnittlich 11,4 Abwärtswechsel gegenüber. Auch wenn wiederum schulstrukturelle Besonderheiten in den Ländern zu berücksichtigen sind, wie ein

Abbildung 10: Verhältnis von Aufwärts- und Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2009/2010



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; eigene Berechnungen

stark ausgebautes Gesamtschulsystem oder berufliche Gymnasien – bei der Interpretation dieser insgesamt geringen Anteile an Aufwärtswechseln zeigt sich, dass die horizontale Durchlässigkeit vor allem als Durchlässigkeit nach unten Anwendung findet. Die Ursachen für die Differenz zwischen hohen Abwärts- und niedrigen Auf-

wärtswechseln werden vor allem darin gesehen, dass schlechte Leistungen hinsichtlich einer Nichtversetzung (und damit einher geht oft der Schulartwechsel) geprüft werden und weniger die guten Leistungen dahingehend, ob ein Wechsel in eine anspruchsvollere Schulart erfolgen kann (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004).

Ein besonderer Indikator für die horizontale Durchlässigkeit der Schulformen ist der Wechsel von Schülern aus den Förderschulen in das allgemeine Schulsystem, da sich hierüber abbildet, inwiefern es Förderschülern gelingt, in das Regelschulsystem einzutreten. Es handelt sich dabei aber nicht nur um Schüler, die es in die inklusive Beschulung an den allgemeinen Schulen schaffen, also weiterhin einen besonderen Förderbedarf aufweisen, sondern hierunter fallen auch diejenigen, die keinen besonderen Förderbedarf mehr aufweisen und daher in die allgemeinen Schulen wechseln. Für das Schuljahr 2009/2010 vollzogen diesen Wechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 in Deutschland insgesamt 1.743 Schüler. Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen aus Förderschulen in den Klassenstufen 7 bis 9 insgesamt ergibt dies für Deutschland einen Wechselanteil von 7,7 Prozent. Zwischen den Ländern besteht hier eine Spanne von 0,5 Prozent Wechseln aus Förderschulen in die allgemeinen Schulen bis zu 7,9 Prozent Wechseln (Tab. 34, Anhang).¹³

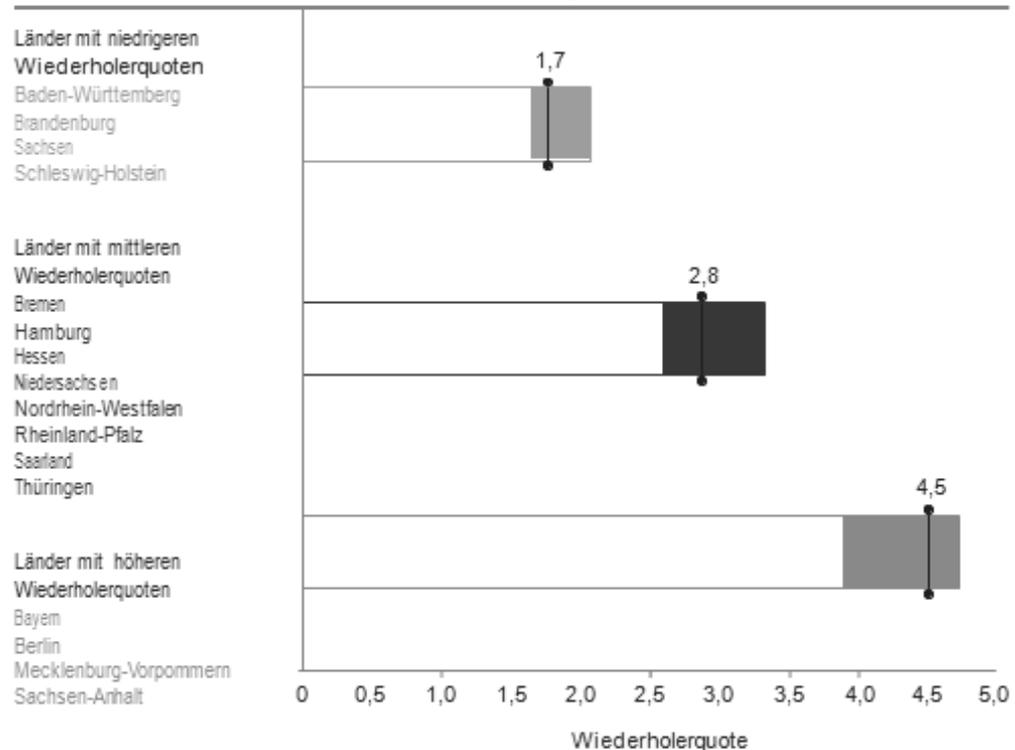
Viele Schülerinnen und Schüler wechseln hierzulande am Ende der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9 oder 10) in die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schularten. Dieser Eintritt in den Bildungsbereich, der unter anderem auf den höchsten Schulabschluss vorbereitet (allgemeine Hochschulreife), erfolgt entweder aus einem Übergang innerhalb der Schulart, also von Schülerinnen und Schülern, die sich zum Beispiel schon auf dem Gymnasium befinden, aber auch als Aufwärtswechsel aus anderen Schularten, also etwa von mittleren Schulen auf das Gymnasium.

In die Sekundarstufe II traten in Deutschland 354.949 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/2010 ein. Hierunter befanden sich zu 8,3 Prozent noch diejenigen, die von anderen Schularten kommen, wobei sich das neunjährige Gymnasium insgesamt als durchlässiger erweist als das achtjährige (10,1 zu 2,8 % Wechsleranteil). Eine Möglichkeit des Übertritts in die Sekundarstufe II bieten auch die beruflichen Schulen: Diese verzeichnen für 2009 in der Sekundarstufe II 167.907 Anfängerinnen und Anfänger zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (z.B. in Fachgymnasien, beruflichen Gymnasien oder entsprechenden Bildungsgängen der Fachoberschule; BIBB und Bertelsmann Stiftung 2011). Der Erwerb der schulischen Abschlüsse wird gesondert in Kapitel 4 behandelt.

Klassenwiederholungen

Die bereits thematisierten hohen Anteile an Wechslern in weniger anspruchsvolle Schularten rekrutieren sich zum Teil aus einem zentralen Merkmal schulischen

Abbildung 11: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der allgemeinen Schulen an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10; Eigene Berechnungen

Misserfolgs, dem sogenannten Sitzenbleiben. Dieses wird bildungspolitisch wie auch wissenschaftlich immer wieder kontrovers diskutiert, wobei inzwischen die skeptischen Einschätzungen möglicher positiver pädagogischer Effekte überwiegen. Die zentrale Kritik bezieht sich zum einen auf die infolge der Nichtversetzung verlängerte Schulzeit und damit den verzögerten Eintritt in den Arbeitsmarkt, zum anderen auf die langfristig fehlenden leistungssteigernden Effekte (Tillmann und Meier 2001).

Die Nichtversetzung in die nächsthöhere Klassenstufe aufgrund mangelhafter Leistungen »stellt eine im internationalen Vergleich auffallend häufig ergriffene Maßnahme dar« (Bellenberg, Hovestadt und Klemm 2004: 59), wogegen weit seltener Klassen wegen besonders hervorstechender Leistungen übersprungen werden. Dabei soll Nichtversetzung – so die Erwartung – ein Instrument sein, um leistungshomogenere Klassen zu schaffen. Tatsächlich aber zeigt die Forschung keine nachhaltige Leistungsverbesserung der betroffenen Kinder und Jugendlichen (Ehmke, Drechsel und Carstensen 2008), allerdings gesamtgesellschaftlich zu tragende Kosten von knapp einer Milliarde Euro jährlich, die durch Klassenwiederholungen entstehen (Klemm 2009a).

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden bildungspolitischen Willens der Länder, die Wiederholerquote zu senken (im Brahm 2011), ist in den letzten Jahren zu beobachten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen müssen, zurückgeht. Belief sich dieser 2007/2008 noch auf 2,7 Prozent, ist er im Folgejahr auf 2,2 Prozent gesunken und liegt im Schuljahr 2009/2010 bei 2,1 Prozent. Dahinter verbergen sich aber immer noch 173.597 Kinder und Jugendliche, deren Schulzeit sich durch die Wiederholung verlängern wird. Bezogen auf die Bildungsbereiche weist der Primarbereich¹⁴ (in dem durch die flexible Schuleingangsphase keine Klassenwiederholungen im Jahrgang 1 oder 2 stattfinden) eine Wiederholerquote von 0,5 Prozent im Schuljahr 2009/2010 auf; im Sekundarbereich I müssen 2,9 Prozent der Schüler eine Klasse wiederholen und im Sekundarbereich II sind dies 2,8 Prozent. Schularbezogen ist die Wiederholerquote der Realschulen mit 4,5 Prozent am höchsten.¹⁵

Auffallend sind die Unterschiede in den Wiederholerquoten zwischen den Ländern, betrachtet man die Sekundarstufe I und II zusammengefasst, also die Bildungsbereiche mit den höchsten Wiederholeranteilen (Abb. II).

Zwischen den Ländergruppen ergibt sich eine Spanne von 1,7 Prozent (obere Gruppe) bis zu einem 4,5-prozentigen Anteil in der unteren Gruppe. Scheint es somit zwar bundesweit einen rückgängigen Trend an Klassenwiederholungen zu geben, signalisieren diese deutlichen Länderdifferenzen jedoch, dass die Praxis des Nichtversetzens unterschiedlich ist.

2.2 Anschlüsse

Jugendliche verlassen nach Erwerb eines Schulabschlusses und zum Teil auch ohne Abschluss (Kap. 4) die allgemeinbildende Schule, um meist in die anschließenden Bildungsangebote wie Berufsbildungssystem oder Hochschule einzutreten, zu einem geringen Teil auch direkt in den Arbeitsmarkt.

Neuzugänge in das Duale System als ein Bereich der Berufsbildung

Eine Definition des Berufsbildungssystems unterteilt dieses in drei Sektoren (Baethge 2008a): Duales System, Berufsschulsystem und Übergangssystem. Diese drei Systeme weisen eine unterschiedliche innere Kohärenz auf. Während das Übergangssystem weniger ein System als vorrangig ein loses Bündel an Maßnahmen ohne Berufsabschluss ist, bereitet das vollzeitschulische Schulberufssystem vor allem auf Berufe im Dienstleistungssektor vor und steht gleichwertig neben dem Dualen System. Das Duale System, das den größten Sektor im Berufsbildungssystem ausmacht, hat ein hohes nationales wie internationales Ansehen (ebd.), was sich auch in der Nachfrage widerspiegelt: Die Mehrzahl (51 %) der Schulabgänger mit und ohne Schulabschluss wünscht sich einen Ausbildungsplatz im Dualen System,

wobei dies – bezogen auf die Schularten – am häufigsten die Abgänger aus den mittleren Schularten anstreben (BIBB und Bertelsmann Stiftung 2011).

Für das Jahr 2009 stellen sich die tatsächlichen Übergänge auf die Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischem Vorbildungsniveau wie folgt dar:

Tabelle 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2009

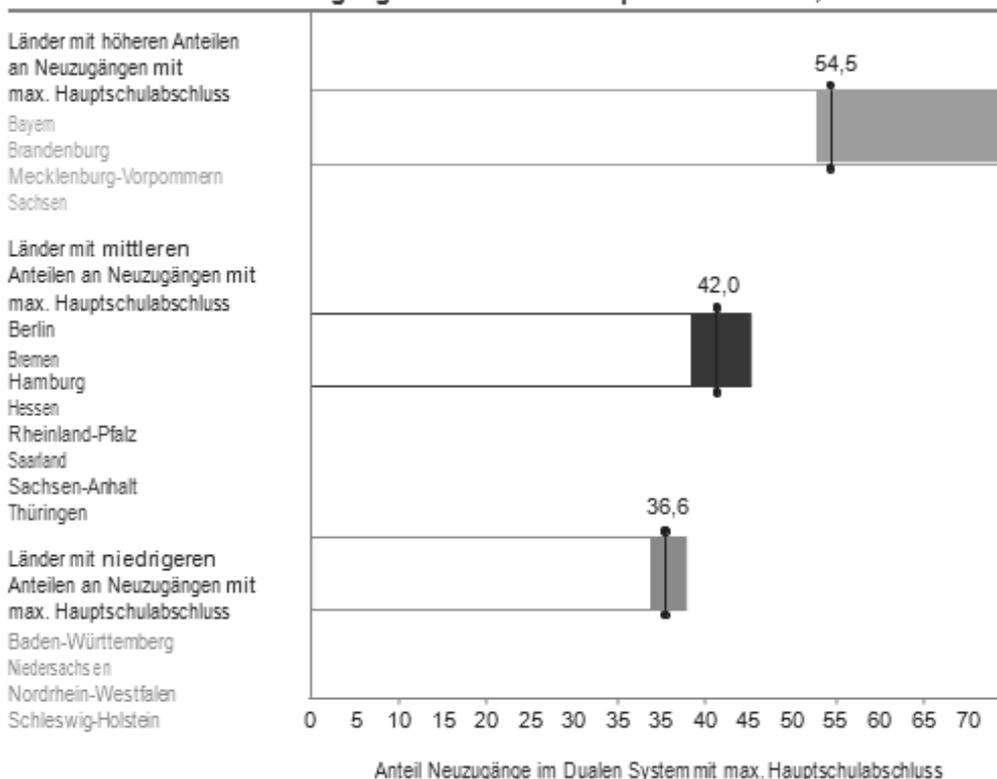
	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Duales System	22.928	27,1	152.181	45,2	232.161	54,8	98.358	68,0
Schulberufssystem	455	0,5	34.856	10,3	125.835	29,7	43.278	29,9
Übergangssystem	61.278	72,4	149.843	44,5	65.924	15,6	2.937	2,0
Summen	84.661	100,0	336.880	100,0	423.920	100,0	144.573	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10

Obwohl im Dualen System inzwischen auch die Neuzugänge mit fehlendem und vorhandenem Hauptschulabschluss steigende Anteile aufweisen, besteht nach wie vor ein nach schulischer Vorbildung auszumachendes Ungleichgewicht in den drei Sektoren. Dies geht im Wesentlichen zulasten der Jugendlichen, die maximal einen Hauptschulabschluss haben. So erreichen die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss nur zu etwas mehr als einem Viertel das Duale System direkt, Jugendliche mit Hauptschulabschluss immerhin zu 45,2 Prozent, wohingegen mehr als zwei Drittel der Neuzugänge mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife (68 %) in das Duale System einmünden. Fokussiert man die Jugendlichen ohne schulischen Abschluss und diejenigen mit Hauptschulabschluss, also die Gruppe, die bundesweit am stärksten von einer Polarisierung nach schulischem Vorbildungsniveau im Berufsbildungssystem betroffen ist, so ergibt der Ländergruppenvergleich gravierende Unterschiede in den Anteilen am Dualen System (Abb. 12).

Gegenüber den Ländern in der oberen Gruppe mit einem durchschnittlichen Anteil an Neuzugängen von 54,5 Prozent beträgt dieser Anteil in der unteren Gruppe fast 20 Prozentpunkte weniger (36,6 %). Bei der Interpretation gilt es zu berücksichtigen, dass gerade das Duale System stark gekoppelt ist an die unterschiedlichen Dynamiken der Arbeitsmärkte in den Ländern sowie an die jeweiligen regionalen wirtschaftlichen Strukturen und Entwicklungen. Zudem ist seine Bedeutung vor allem im Ost-West-Vergleich unterschiedlich: Das Duale System hat im Osten eine geringere Bedeutung als die außerbetrieblichen Bildungsangebote (Funcke, Oberschachtsiek und Giesecke 2010). Es bleibt festzuhalten, dass neben der generellen Benachteiligung von Schulabgängern mit maximal Hauptschulabschluss, in das Duale System zu gelangen, die Problemlage in den Ländern sehr unterschiedlich ist.

Abbildung 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2009



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2009/10; eigene Berechnungen

Die Differenzen der Beteiligung im Dualen System nach schulischer Vorbildung verschärfen sich, betrachtet man die ausländischen Jugendlichen und ihre Anteile im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen: Bezogen auf die Neuzugänge erreicht die Gruppe der ausländischen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss lediglich einen Anteil von 27 Prozent im Dualen System gegenüber 43,7 Prozent der vergleichbaren deutschen Jugendlichen. Kaum ein Land weist hier ausgewogene Anteilsgrößen auf. In jedem Bundesland schaffen es die deutschen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss eher in das Duale System als die ausländischen Jugendlichen. Diese Disparität bezeichnete bereits der Nationale Bildungsbericht als ein großes Problem hinsichtlich der Schaffung von Chancengleichheit und Sicherung von Arbeitskräftepotenzial (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Trotz der inzwischen (vorrangig demographisch bedingten) zunehmenden Entspannung des Ausbildungsmarktes kann von einer ausreichenden Integration ausländischer Jugendlicher in das Duale System nicht die Rede sein (Gericke und Uhly 2010).

Neuzugänge in das Übergangssystem als ein Bereich der Berufsbildung

Die strukturellen Verschiebungen der Anteile in den drei Sektoren des Berufsbildungssystems gehen mit einer Expansion des Übergangssystems seit den 1990er Jahren einher, dessen Nutzung jedoch seit 2007 leicht rückläufig ist. Nach der vom Nationalen Bildungsbericht 2006 vorgenommenen Einteilung in die Sektoren stellt das Übergangssystem gegenüber dem Dualen System und dem Schulberufssystem eine Besonderheit dar, weil es keinen berufsqualifizierenden Abschluss bietet. Vielmehr handelt es sich um ein nicht strukturiertes Gefüge von Bildungsangeboten, die vorwiegend auf die Verbesserung der Kompetenzen von Jugendlichen für die Aufnahme einer späteren Berufsausbildung abzielen oder aber das Nachholen schulischer Abschlüsse ermöglichen. Hinzu kommt ein kleinerer Teil an verpflichtenden berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, wie beispielsweise das Praktikum vor der Erzieherausbildung.

Funktion und Effizienz des Übergangssystems werden insgesamt kontrovers diskutiert: Zwar wird die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nachzuholen, als ein positives Leistungsmerkmal hervorgehoben; dagegen steht allerdings die Kritik an dem mit fast allen Maßnahmen des Übergangssystems verbundenen Zeitverlust und in der Folge erst einem verzögert stattfindenden Eintritt in den Arbeitsmarkt (Baethge 2008b; Baethge, Solga und Wieck 2007). Andere Einschätzungen verschärfen diese Ressourcenproblematik noch dahingehend, dass Jugendliche im Übergangssystem auch der Gefahr ausgesetzt sind, demotivierende Warteschleifen und Maßnahmenkarrieren zu durchlaufen, und gleichzeitig das Übergangssystem hohe Kosten verursacht (Werner, Neumann und Schmidt 2008). Untersuchungen von Bildungsverläufen konnten zeigen, dass fast die Hälfte der Jugendlichen im Anschluss an die durchlaufene Maßnahme eine Berufsausbildung aufnahmen, gleichwohl aber immer noch knapp ein Drittel auch drei Jahre nach der Maßnahme ohne voll qualifizierende Berufsausbildung blieben oder sie abbrachen (Beicht 2009).

Insgesamt gelten die durch das Nachholen schulischer Abschlüsse verbesserten Chancen auf zukünftige Bildungsmöglichkeiten wie einen Ausbildungsplatz als ein Mehrwert des Übergangssystems (Werner, Neumann und Schmidt 2008). Dies verweist jedoch vorrangig auf die kompensatorische Funktion, nämlich dem erheblichen Anteil an Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Schulsysteme ohne einen Abschluss verlassen haben, eine Nachholoption zu bieten. Dagegen stehen der zu befürchtende Motivationsverlust der Jugendlichen durch die (unfreiwillige) Teilnahme an nicht berufsqualifizierenden Maßnahmen im Übergangssystem, Misserfolg bei der Ausbildungsplatzsuche auch nach dem Besuch des Übergangssystems und eine deutlich verspätete etwaige Teilhabe am Arbeitsmarkt.

Dass das Übergangssystem insgesamt die Schwierigkeiten beim Eintritt in die Berufsausbildung ausdrückt, verdeutlichen die hohen Anteile bezogen auf das schulische Vorbildungsniveau der Neuzugänge: Etwas weniger als die Hälfte aller Neuzugänge mit Hauptschulabschluss (44,5 %) und deutlich mehr als zwei Drittel

aller Neuzugänge ohne einen Hauptschulabschluss (72,4 %) münden in das Übergangssystem ein (Tab. 40, Anhang).

Seit 2007 ist eine rückgängige Teilnahme am Übergangssystem zu verzeichnen, die vorwiegend auf den demographischen Wandel zurückgeführt wird (BIBB und Bertelsmann Stiftung 2011). Immer noch aber gingen in Deutschland 346.781 Menschen 2009 in die Ersatzmaßnahmen des Übergangssystems – das sind knapp ein Drittel (32,6 %) aller Neuzugänge in den Sektoren des Berufsbildungssystems. Vor allem für Schulabgänger ohne Abschluss, welche besonders schwierige Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung haben, dürfte es nach wie vor eine zentrale Anlaufstelle sein.

Zwischen den Ländern variieren die Anteile der Neuzugänge im Übergangssystem erheblich, doch wird hier ein Vergleich erschwert, weil die Länder die Personengruppen dem Übergangssystem unterschiedlich zuordnen. Zudem ergeben sich regionale Besonderheiten und unterschiedliche »Traditionen«, die zugrunde gelegt werden, etwa ein stärker ausgeprägter Rückgriff auf das öffentlich geförderte Ausbildungswesen in den ostdeutschen Ländern bei nicht hinreichenden Angeboten des Dualen Systems. Hier hat das Übergangssystem also eine geringe Bedeutung. Zudem gibt es Länderspezifika dahingehend, dass ein hoher Anteil im Übergangssystem unter anderem auch deshalb entsteht, weil sich ein Teil der Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsfachschule befindet und dort zum Übergangssystem gezählt wird. Diese Unterschiede in den statistischen Zählweisen erschweren einen Ländervergleich.

Neuzugänge in die Hochschulbildung

Neben der Möglichkeit des Übergangs in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems haben Schulabgängerinnen und Schulabgänger, nämlich die mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die Option, ein Studium aufzunehmen. Die Hochschulen und Fachhochschulen rekrutieren dabei ihre Studienanfängerinnen und -anfänger vorwiegend aus diesen Absolventinnen und Absolventen mit den klassischen Hochschulzugangsberechtigungen Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife. Daneben kann in allen Bundesländern jedoch auch über andere Qualifikationen das Studium aufgenommen werden, etwa über den sogenannten dritten Weg. Dieser ermöglicht beispielsweise durch Anerkennung vorausgegangener beruflicher Erfahrungen den Hochschulzugang. Jedoch wird der dritte Weg im internationalen Vergleich hierzu kaum wahrgenommen (Orr und Riechers 2010). Diese geringe Nutzung anderer Eintrittsmöglichkeiten in ein Studium ist verknüpft mit unterschiedlichen Regelungen in den Ländern und einer geringen Transparenz (Döbert und Weishaupt 2010).

Die Entscheidung für ein Studium hängt stark von Bildungs- und sozialer Herkunft ab: Kinder aus Beamtenfamilien oder solchen, deren Vater oder Mutter bereits über einen Hochschulabschluss verfügt, entscheiden sich weit häufiger zur Aufnahme eines Studiums als Kinder aus Arbeiterfamilien bzw. deren Eltern keinen

Hochschulabschluss haben (Becker 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Studienzuversicht und Studienintention vgl. auch Bornkessel und Kuhnen 2011).

Im Studienjahr 2010/2011 nahmen in Deutschland 652.252 junge Menschen ein Studium neu auf (Stand Juni 2011). Der bereits in den vergangenen Jahren beobachtete Anstieg von Studienanfängern setzt sich hierbei fort. Dieser Trend lässt sich neben doppelten Abiturientenjahrgängen auch über die enge Koppelung von Bildung und Lebenschancen, welche das Interesse an höherer Bildung steigen lässt, begründen (Becker 2009). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass nicht alle Studienanfänger ihr Studium auch erfolgreich beenden: Etwa jeder vierte Studierende beendet das Studium ohne einen Abschluss, die Studienabbruchquote beläuft sich für 2008 auf 24 Prozent (bezogen auf den Absolventenjahrgang 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Hierzu scheint es aus Abbrecherbefragungen Hinweise zu geben, wonach Studierende aus finanziell schwächeren Elternhäusern etwas häufiger das Studium abbrechen (ebd.).

Zusammenfassung

Schullaufbahnen sind von unterschiedlicher Dauer, Linearität und richtungsweisenden Schnittstellen geprägt. Das verdeutlicht die Betrachtung der Durchlässigkeit in den Schulsystemen und der schulischen Anschlüsse, wie etwa das Berufsbildungssystem. In fast allen Ländern setzt eine frühe Allokation der Kinder in den Schulsystemen ein, zumeist nach Jahrgang 4, welche zwar theoretisch später noch korrigiert werden könnte, faktisch aber, wenn überhaupt, dann eher nach unten als nach oben geändert wird. Die Bedeutsamkeit von sozialer Selektivität im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zeigen die berichteten Zusammenhänge von sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit auf einen Gymnasialbesuch: Kinder aus unteren Dienstklassen sind aufgrund ihrer Herkunft gegenüber Kindern aus oberen Dienstklassen benachteiligt, wenn es um die Chance auf einen Gymnasialbesuch geht. Zwischen den Ländern bestehen hier und auch bei den Anteilen der Bildungsbeteiligung nach dem Übergang auf das Gymnasium Unterschiede. Ebenfalls ländergruppenbezogene Differenzen ergibt die Betrachtung des Verhältnisses von Aufwärts- zu Abwärtswechseln – die horizontale Durchlässigkeit zwischen den Schularten drückt sich dabei vorrangig in einer Abwärtsmobilität aus, da weit weniger Jugendliche den Wechsel in eine höhere Schulart schaffen als in eine niedrigere.

Hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen müssen, kann die seit Jahren beobachtbare Abnahme auch für das Schuljahr 2009/2010 bestätigt werden. Die Abwärtstendenz darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Wiederholerquote in den Ländern stark variiert und zum Teil immer noch sehr hoch ist. Zukünftig wird sich zeigen, inwiefern etwa die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern gerade in heterogenen Lerngemein-

schaften auch in der Schulpraxis gegenüber einer hohen Kosten verursachenden Praxis des Nichtversetzens in allen Ländern (weiter) zunimmt und sich so der positive Trend geringer werdender Wiederholerquoten fortsetzt.

Die Bedeutsamkeit von erfolgreichen Schullaufbahnen zeigt sich auch beim Übergang in die Anschlussysteme: Besonders die jungen Menschen ohne einen schulischen Abschluss und diejenigen mit Hauptschulabschluss sind gegenüber den Trägern höherer Abschlussarten benachteiligt und die ausländischen Jugendlichen sind dabei noch verschärfter betroffen. Die Befunde zum Dualen System und Übergangssystem offenbaren die Wichtigkeit erfolgreicher Schullaufbahnen, welche idealerweise mit dem Erwerb eines Schulabschlusses an den allgemeinbildenden Schulen enden. Denn dieser Abschluss wiederum ermöglicht einen günstigeren Übergang in die berufliche Bildung und vermeidet, in ein kostenintensives und nur teilweise als erfolgreich erachtetes Übergangssystem einzumünden.

3. Zur Kompetenzförderung der Schulsysteme

Spätestens seit PISA 2000 ist es ein gängiges Verfahren des Bildungsmonitorings und der Qualitätssicherung im Bildungswesen, die Leistungsfähigkeit des Schulsystems durch die Ermittlung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in zentralen Leistungsdomänen (Fächern) zu analysieren. In international vergleichenden Studien (z. B. IGLU, TIMSS, PISA) wie auch in nationalen Studien wird auf die Erfassung der Schülerkompetenzen gesetzt, die eine zentrale Outputgröße des Schulsystems darstellen. Die Definition von Kompetenzen wird hier am Beispiel der Lesekompetenz gegeben. Lesekompetenz meint »die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen« (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 22).

Für die Vergleichbarkeit der Bundesländer und auch für den internationalen Vergleich sind Schulleistungsstudien besonders aussagekräftig, da sie sich auf international abgestimmte fachbezogene Kompetenzniveaus beziehen. Diese Studien sollen die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme von Staaten im internationalen Vergleich und die der Schulsysteme der Bundesländer im nationalen Vergleich feststellen.

Die vergleichende Messung hat den Vorteil, dass mit diesem Verfahren objektiv etwas über die tatsächlichen Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern, zumindest für bestimmte Domänen zu einem bestimmten Zeitpunkt, ausgesagt werden kann und somit eine wichtige Zusatzinformation im Bereich des Systemoutputs zur Verfügung gestellt wird. Dies gilt insbesondere, wenn Zertifikate allein oder Informationen über die Besuchsdauer nicht hinreichend darüber informieren, ob Schüler über bestimmte Fähigkeiten verfügen. Gerade aber basale Fähigkeiten des Lesens und Rechnens sind eine unabdingbare Grundlage für gesellschaftliche

Teilhabe. Eine besondere Leistung der Schulleistungsstudien ist sicherlich der Hinweis, dass eine große Gruppe von Schülern über die Kompetenzstufe I nicht hinauskommt oder diese nicht einmal erreicht (PISA 2000 ca. 23 %, PISA 2009 ca. 18 %; Naumann et al. 2010) – ein Befund, der andeutet, dass der Schulbesuch offenbar nicht das Erlernen basaler Fähigkeiten garantiert.

Während also durch Sekundäranalysen mit Daten aus der amtlichen Statistik (die in den Kapiteln 1, 2 und 4 vorwiegend die Datengrundlage darstellen) vor allem Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung aufgezeigt werden können, fokussieren Schulleistungsstudien den Leistungsstand spezifischer Schülergruppen. Zudem bieten sie den Vorteil, dass mit statistischen Analyseverfahren nun auch Bedingungen untersucht werden können, die auf die Erreichung von Kompetenzen günstig oder ungünstig wirken. Diese Analysen zeigen, dass Merkmale wie ein Migrationshintergrund und insbesondere die soziale Herkunft Leistung und Leistungsunterschiede in den Studien größtenteils erklären können.

In diesem dritten Kapitel steht mit dem Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich eine Dimension im Mittelpunkt, die sich durch ihre besonders gute Vergleichbarkeit auszeichnet. Allerdings soll auch daran erinnert werden, dass Leistungsstudien nur spezifische Outputdimensionen berücksichtigen (können) und entsprechend immer nur über einen bestimmten Leistungsausschnitt der Schulsysteme gesprochen werden kann. In Kompetenztests erhobene Leistungen sind somit weder absolute Größen noch randständige Einzelinformationen. Vielmehr stellen sie eine wesentliche Dimension neben anderen dar. Erst die Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsdimensionen des Schulsystems ermöglicht ein umfassenderes Bild.

Im Einzelnen untersuchen wir die generelle Förderfähigkeit der Schulsysteme sowie den Kompetenzerwerb in Ganztagschulen. Bei der Förderfähigkeit geht es um solche Effekte, die aufgrund der spezifischen Schulsystemarchitektur eines Bundeslandes zustande kommen. Es sind also institutionelle Effekte. So wie Schulformen differenzielle Lernmilieus darstellen (Baumert, Stanat und Watermann 2006), ist auch anzunehmen, dass Schulsysteme als eben solche verstanden werden können. Als ein weiterer Schwerpunkt werden die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb in den Blick genommen. Gerechtfertigt wäre ein Schulsystem in diesem Zusammenhang, wenn es ihm gelänge, Herkunft und Schulleistung zu entkoppeln.

3.1 Die Förderfähigkeit der Schulsysteme

Vor allem die Befunde aus PISA 2000 hatten eine große Resonanz in Medien, Bildungspolitik und -administration und lösten eine bis heute anhaltende Diskussion über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems und auch des deutschen Bildungssystems insgesamt aus. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 zeigten, dass die deutschen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur Plätze im unteren Mittelfeld erreichten und damit weit abge-

hängt wurden von »PISA-Siegerländern« wie Finnland, Japan oder Kanada. Besser stellten sich die Leistungen von Grundschulkindern ein Jahr später bei IGLU 2001 dar. Sie erreichten einen Platz im oberen Leistungsdrittel, allerdings immer noch mit signifikantem Abstand zu den Spitzenländern (Bos et al. 2003).

Im vergangenen Jahrzehnt haben Schüler an weiteren Schulleistungstests teilgenommen, und die aktuellen Befunde zeigen einen Trend zu verbesserten Kompetenzwerten: Im Vergleich zu 2000 haben die deutschen Schülerinnen und Schüler bei PISA 2009 ihre Leistungen signifikant gesteigert (Klieme et al. 2010), ohne aber damit schon große Schritte in Richtung der Spitzenplätze zu machen.

Die hier thematisierte Förderfähigkeit der Schulsysteme bezieht sich auf die unterschiedlichen Kompetenzwerte von Schülern in den Schulsystemen der Länder und versteht dabei Unterschiede in den Ländern auch als institutionell bedingte Unterschiede. Es wird somit argumentiert, dass nicht nur kognitive Voraussetzungen, ökonomische, kulturelle oder soziale Ressourcen die Leistungsentwicklungen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, sondern auch institutionelle Merkmale. Mit der Betrachtung des Kompetenzerwerbs in Ganztagschulen wird außerdem eine konkrete organisational verankerte Förderleistung der Schulsysteme behandelt.

Kompetenzerwerb im Bereich Lesen

Die Lesekompetenz von Menschen gilt als eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Zum Stellenwert des Lesens findet sich in der Veröffentlichung zu PISA-E 2006 folgende Formulierung: »Kompetente Leserinnen und Leser sind demnach in der Lage, Lesen als Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele und als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten einzusetzen. PISA betrachtet das Lesen als eine grundlegend wichtige Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« (Drechsel und Artelt 2008: 108).

Dabei ist es auch in Deutschland nicht selbstverständlich, dass alle Menschen lesen und schreiben in dem Ausmaße können, wie es für eine angemessene Form der gesellschaftlichen Teilhabe erforderlich wäre: 7,5 Millionen Menschen sind hierzulande vom funktionalen Analphabetismus betroffen; das entspricht 14,5 Prozent der erwerbsfähigen, deutsch sprechenden Bevölkerung (Grotluschen und Riekmann 2011).

Angesichts der Bedeutung, die der Lesekompetenz für das gesellschaftliche Leben und für den Erfolg von Bildungsverläufen zukommt, wird hier vorwiegend auf die erreichten Kompetenzwerte von Kindern und Jugendlichen im Lesen (Deutsch) zurückgegriffen. Lediglich unsere neu vorgenommenen Analysen zur Ganztagschule und zum Kompetenzerwerb stellen eine Ausnahme dar; hier haben wir auch andere Fachdomänen berücksichtigt. Es muss jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass ein Ländervergleich zur Kompetenz von Schülerinnen und Schülern

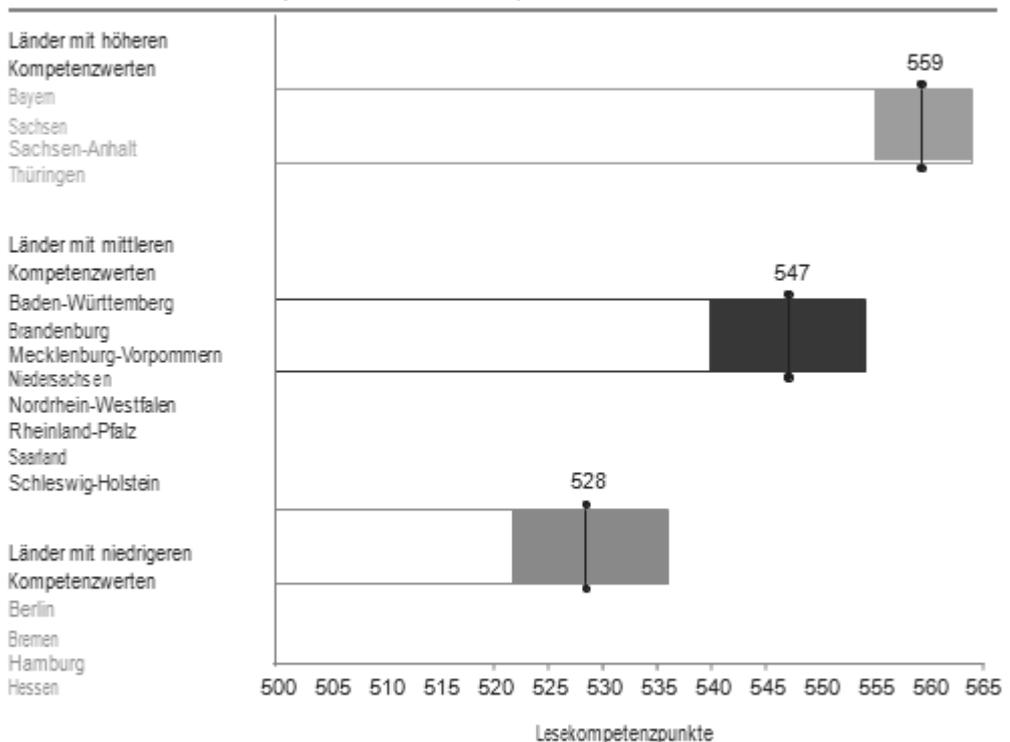
in anderen Fachdomänen teilweise durchaus unterschiedlich ausfällt, wie etwa der Vergleich Deutsch und Englisch zeigt (Köller, Knigge und Tesch 2010).

Betrachtet man jeweils den Primarbereich (Daten aus IGLU 2006) und den Sekundarbereich (Daten aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009) hinsichtlich der erreichten Mittelwerte, so ergibt das zur Leseleistung von Viertklässlern folgendes Bild (Abb. 13 und 14):

Gegenüber einem durchschnittlichen Kompetenzwert von 559 Punkten bei der Leseleistung von Viertklässlern in der oberen Gruppe der Länder steht in der unteren Ländergruppe ein durchschnittlicher Wert von 528 Punkten. Der Mittelwert für Deutschland liegt bei 548 Punkten und damit gegenüber der Studie 2001 um neun Punkte signifikant höher, womit Deutschland sich auch im internationalen Vergleich verbessert hat (Bos et al. 2007). Trotz dieser positiven Entwicklung ist jedoch anzumerken, dass es einzelne Bundesländer gibt, deren Schülerinnen und Schüler in der Leseleistung am Ende der vierten Klassen deutlich unter dem deutschen Mittelwert liegen (Valtin et al. 2008).

Im Sekundarbereich bieten sich – als jüngste Erhebung der Kompetenzleistungen von Schülerinnen und Schülern – für eine ländervergleichende Betrachtung die Untersuchungen zu den Bildungsstandards an, in denen die Kompetenzen von

Abbildung 13: Erreichte mittlere Kompetenzwerte von Schülern am Ende der Klasse 4, Gesamtskala Lesen, 2006



Quelle: IGLUE 2006, vgl. Bos et al. 2008b; eigene Berechnungen

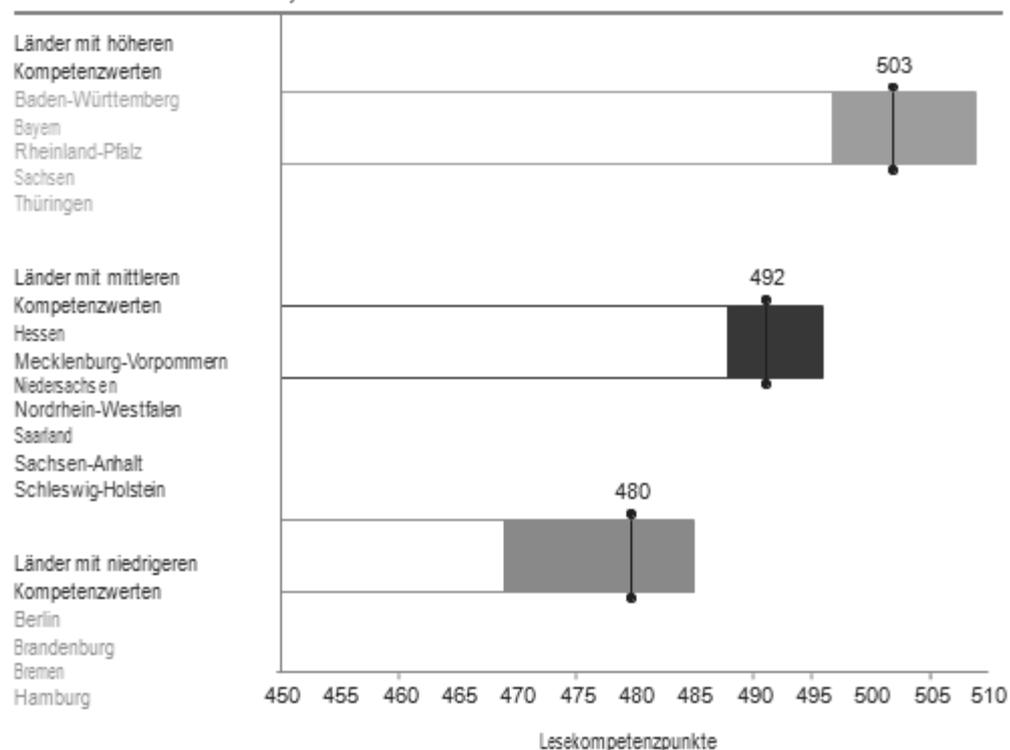
Neuntklässlern getestet wurden (Köller, Knigge und Tesch 2010). Da diese Untersuchung erstmals 2009 durchgeführt wurde, können hier noch keine Entwicklungen benannt werden. Für den Ländergruppenvergleich zeigen sich die Unterschiede wie folgt (Abb. 14):

Zwischen den Ländergruppen ergibt sich eine erhebliche Spanne: So liegt der durchschnittliche Kompetenzwert in der oberen Gruppe bei 503 Punkten, die Länder der unteren Gruppe erreichen dagegen nur durchschnittlich 480 Punkte. Der gesamtdeutsche Mittelwert beläuft sich auf 496 Punkte. Es gibt Länder, die signifikant sowohl über als auch – im Vergleich häufiger – unter diesem Mittelwert liegen.

Kompetenzerwerb der leistungsstärksten und der leistungsschwächsten Schüler im Bereich Lesen

Die verbesserten Leistungen bei der letzten PISA-Studie 2009 resultieren vor allem aus dem besseren Abschneiden von Schülerinnen und Schülern der unteren

Abbildung 14: Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 9, 2009

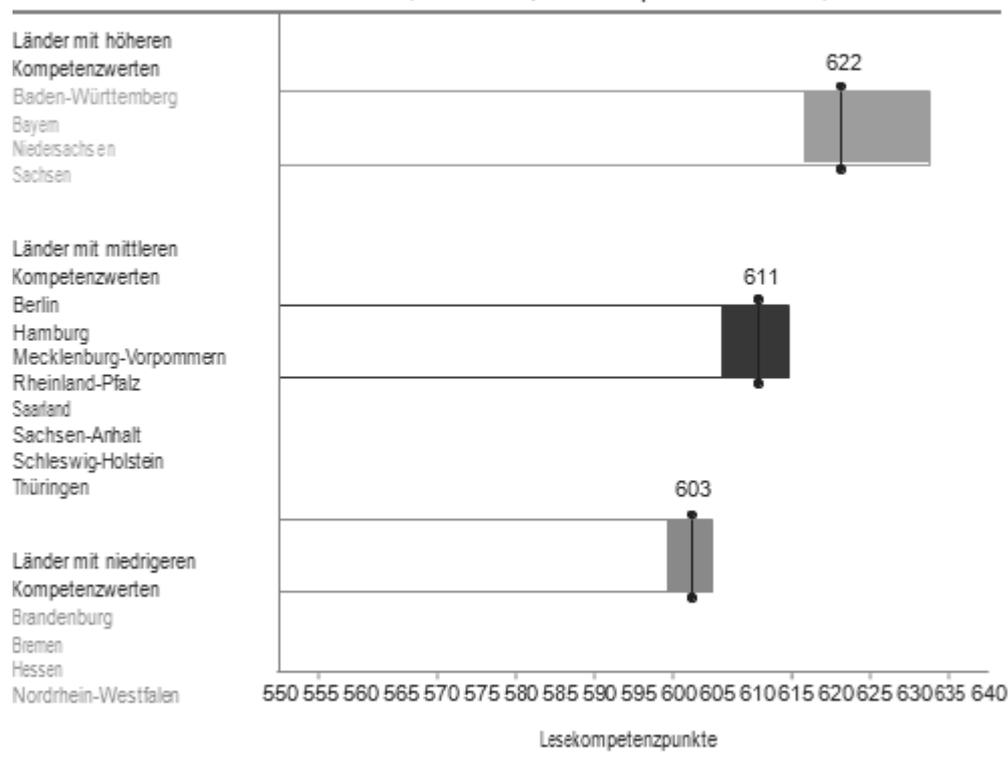


Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Leistungsbereiche. So konnte die Spanne zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern und Jugendlichen insgesamt reduziert werden. Im obersten Kompetenzniveau hingegen wurden kaum Veränderungen gemessen (Naumann et al. 2010). Wird allgemein davon ausgegangen, dass Schulsysteme dann erfolgreich sind, wenn es gelingt, ein hohes Niveau der schulischen Leistungen bei gleichzeitig geringer Streuung – also einer möglichst geringen Spanne zwischen leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern – zu erreichen, zeigt sich hier eine für die Bundesrepublik Deutschland positive Entwicklung (Valtin et al. 2008).

Für die Bundesländer wurden im Rahmen der Untersuchungen zu den Bildungsstandards (Köller, Knigge und Tesch 2010) im Ländervergleich die Spannweite der Leistungsverteilung und das Abschneiden der leistungsschwächsten und leistungsstärksten Gruppen analysiert (im Unterschied zu PISA handelt es sich hierbei nicht um eine Stichprobe untersuchter 15-Jähriger, sondern um Neuntklässler und andere Testkonstruktionen). Betrachtet man die Gruppe der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler im Ländergruppenvergleich, werden Unterschiede zwischen den Kompetenzwerten sichtbar (Abb. 15):

Abbildung 15: Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten zehn Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009

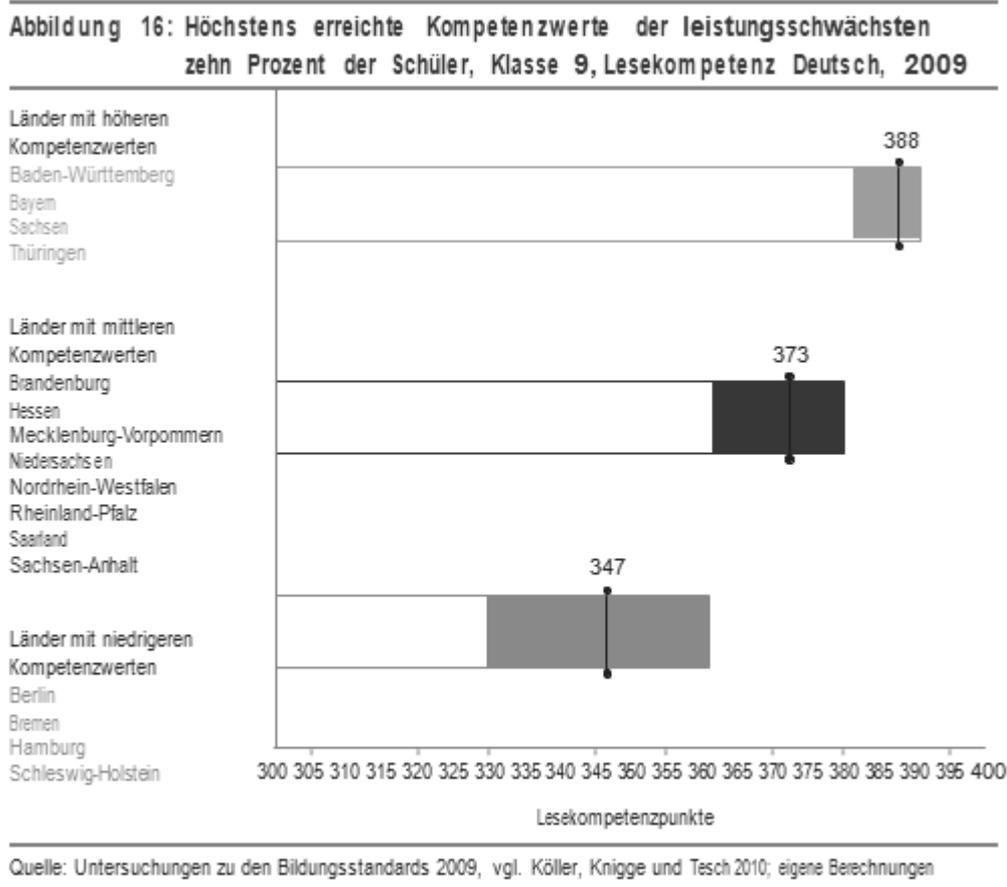


Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Der durchschnittliche Kompetenzwert in der oberen Gruppe der Länder beträgt

622 Punkte; dies sind 19 Punkte Vorsprung vor dem mittleren Wert in der unteren Gruppe (603 Punkte).

Noch größer sind die Spannen zwischen den Ländergruppen, wenn wir die Kompetenzwerte der leistungsschwächsten Schüler (die Gruppe der unteren 10 %) in den Blick nehmen (Abb. 16):



Die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in den Ländern der oberen Gruppe weisen im Durchschnitt 388 Leistungspunkte auf; die Leistungsschwächsten in der unteren Gruppe erreichen durchschnittlich einen Kompetenzwert von 347 – haben also einen Leistungsrückstand von 41 Punkten. Diesen mittleren Gruppenwerten liegen zum Teil deutliche Unterschiede innerhalb der gebildeten Gruppe zugrunde. In der unteren Gruppe reichen die erzielten Kompetenzwerte von 330 bis 361 Punkten und streuen somit weiter als die der anderen beiden Ländergruppen. Die Gruppenvergleiche verdeutlichen insgesamt jedoch die gravierenden Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler in den Schulsystemen der Länder, sowohl bezogen auf die jeweilige Leistungsspitze als auch im Hinblick auf die Gruppe der Leistungsschwächsten.

Ganztagsschule und Kompetenzerwerb

Die Ausführungen in Kapitel 1 haben bereits auf den politisch unterstützten und finanziell durch Bund und Länder geförderten Ausbau sowie die zunehmende Nutzung des Ganztags schulbetriebs hingewiesen. Ganztags schulen haben erweiterte Bildungs- und Betreuungspotenziale; sowohl seitens der Bildungspolitik als auch von Eltern wird mit ihnen die Hoffnung verbunden (Höhmann, Holtappels und Schnetzer 2004), dass sie lernförderliche und fachgebundene Angebote bereitstellen und eine intensivere Lernförderung leisten, die sich auch auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern positiv auswirkt. Nicht zuletzt diese Potenzialzuschreibungen werfen die Frage nach der Wirksamkeit von Ganztags schulen auf: Inwiefern verbessern sich also die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch zusätzliche Lerngelegenheiten im Ganztags schulbetrieb?

Die Forschungsbefunde hierzu sind bislang eher rar. Auswertungen diverser Studien, die die Fachleistungen mit in den Blick genommen haben, konnten diesbezüglich keine Wirkungen nachweisen (Radisch und Klieme 2004). Mit den IGLU-Daten von 2001 konnte für den Primarbereich gezeigt werden, dass sich die Kompetenzen von Halbtags- und Ganztags schülern nicht signifikant unterscheiden (Radisch, Klieme und Bos 2006). Anhand der IGLU-Daten von 2006 wurde ein nicht signifikanter Unterschied in der Leseleistung zwischen Schülerinnen und Schülern aus Halbtags- und Ganztags schulen festgestellt. Ganztags schüler erzielen hier niedrigere Kompetenzwerte als die Schülerschaft aus den Halbtags schulen (Holtappels et al. 2010). Die Autoren führen dies auf die unterschiedlichen kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zurück. Die These ist also, dass Ganztagsangebote besonders von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund genutzt werden (ebd.).

Für den Chancenspiegel konnten eigene Berechnungen mit Daten aus IGLU 2006 und TIMSS 2007 sowie für den Sekundarbereich mit Daten aus PISA 2006 durchgeführt werden. Dabei sollte insbesondere geprüft werden, ob die Ganztags schule kompensatorische Effekte auf die Lernleistung zeigt. Um die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus Halbtags schulen mit denen aus Ganztags schulen zu vergleichen, wurden in einem ersten Schritt die sozialen Hintergrundmerkmale der Halbtags schüler mittels des Verfahrens des Propensity Score Matchings (Rosenbaum und Rubin 1983) statistisch kontrolliert. So wurde gewährleistet, dass nur Halbtags schulen verglichen wurden, die sich in Bezug auf ein Set an Variablen zur Schülerkomposition nicht von den Ganztags schulen unterschieden. In einem nächsten Schritt wurde in Mehrebenenanalysen ermittelt, inwiefern sich die Leistungen zwischen Ganztags- und Halbtags schulen unterscheiden und die Ganztags schule einen Effekt auf den Zusammenhang von Herkunft und Leistung hat. Für die Analysen wurden die Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler herangezogen sowie Informationen aus den Hintergrundfragebögen, die Schülern und Eltern vorgelegt wurden.¹⁶

Tabelle 5 zeigt die Übersicht zu den Befunden der Leistungsunterschiede an Ganztags- und Halbtags schulen.

Tabelle 5: Mittlere Kompetenzwerte von Schülern in Ganztags- und in Halbtags-schulen

	Mittlerer Kompetenzwert der Halbtags-schüler	Mittlerer Kompetenzwert der Ganztags-schüler	Differenz des mittleren Kompetenzwerts der Ganztags-schüler zu den Halbtags-schülern
Primarbereich			
IGLU 2006 (Lesen)	543,94	535,32	-8,62
TIMSS 2007 (Mathematik)	527,79	518,78	-9,01
TIMSS 2007 (Naturwissenschaften)	529,29	521,75	-7,54
Sekundarbereich*			
PISA 2006 (Lesen)	493,35	488,62	-4,73
PISA 2006 (Mathematik)	500,25	492,51	-7,74
PISA 2006 (Naturwissenschaften)	513,61	505,78	-7,83

* Die PISA-Daten wurden für die Analyse vom Forschungsdatenzentrum am IQB bereitgestellt.

Keine unserer Analysen der genannten Stichproben kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Ganztagschule besuchen, signifikant besser in den Kompetenztests abschneiden. Vielmehr schneiden Halbtags-schüler im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften etwas – jedoch nicht signifikant – besser ab. Das gilt sowohl für Grundschulen als auch für die Sekundarstufe. Offenbar gelingt es auch Ganztags-schulen bisher nicht, den viel zitierten straffen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Schüler und deren Leistung zu entkoppeln. Der Einfluss des sozioökonomischen Status ist an beiden Organisationsformen gleich hoch (Tab. 58, Anhang).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden in allen Stichproben und untersuchten Fachdomänen deutlich schlechter ab als diejenigen ohne Migrationshintergrund. An Ganztagsgrundschulen ist der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund größer als an Halbtagsgrundschulen, wobei der Unterschied konsistent im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften beobachtet wird. In der Sekundarstufe gilt das Gegenteil: Der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist an Ganztags-schulen hinsichtlich der getesteten Fächer etwas geringer. Die Unterschiede sind allerdings weder in der Grundschule noch in der Sekundarstufe signifikant, können also nur als Tendenzen gedeutet werden.

Die Ergebnisse bestätigen die schon genannten Befunde von Holtappels et al. (2010) in den Leistungsunterschieden bei Schülerinnen und Schülern an Ganztags- und Halbtags-schulen. Sie deuten zudem darauf hin, dass auch Ganztags-schulen es (noch) nicht schaffen, Herkunft und Schulleistung zu entkoppeln. Dass auch unter

Kontrolle sozialer Hintergrundmerkmale Ganztagschulen keine Effekte auf Leistung und/oder die Entkopplung von Herkunft und Leistung haben, muss zu kritischen Rückfragen führen. Jedenfalls scheint es nicht auszureichen, auf den Ganztags zu verweisen, wenn Effekten wie der Kopplung von Herkunft und Leistung entgegengewirkt werden soll.

Im Hinblick auf die Förderleistung von Ganztagschulen gibt es inzwischen viele Belege für ihre positiven Auswirkungen, etwa auf die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen (Holtappels et al. 2007). Dass Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten ihre Kompetenzen verbessern, ist nicht nachgewiesen. Die Befunde drängen die Frage auf, inwiefern die Potenziale des Ganztags genutzt werden, um die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen auch individuell zu fördern.

3.2 Migrationshintergrund und soziale Herkunft

Zwei zentrale Herkunftsmerkmale und ihr Zusammenhang mit Schülerleistungen sind regelmäßig Bestandteil in Leistungsstudien, seit die Befunde aus PISA und IGLU vor rund einem Jahrzehnt auf zwei eklatante Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem aufmerksam machten: den hohen Rückstand im Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber denen aus Familien ohne Migrationshintergrund sowie die hierzulande bestehende enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg – also den Nachweis dafür, dass die Leistung von Schülern auch von ihrer sozialen Herkunft abhängt. So schneiden Kinder aus Arbeiterfamilien schlechter in den Schulleistungstests ab als Kinder aus Beamtenfamilien oder Familien der oberen Dienstklassen. Beide Disparitäten – der migrationsbedingte Zusammenhang und die Kopplung der sozialen Herkunft mit dem Bildungserfolg – waren in den ersten Studien, wie PISA 2000 und IGLU 2001, besonders im internationalen Vergleich frappierend (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb

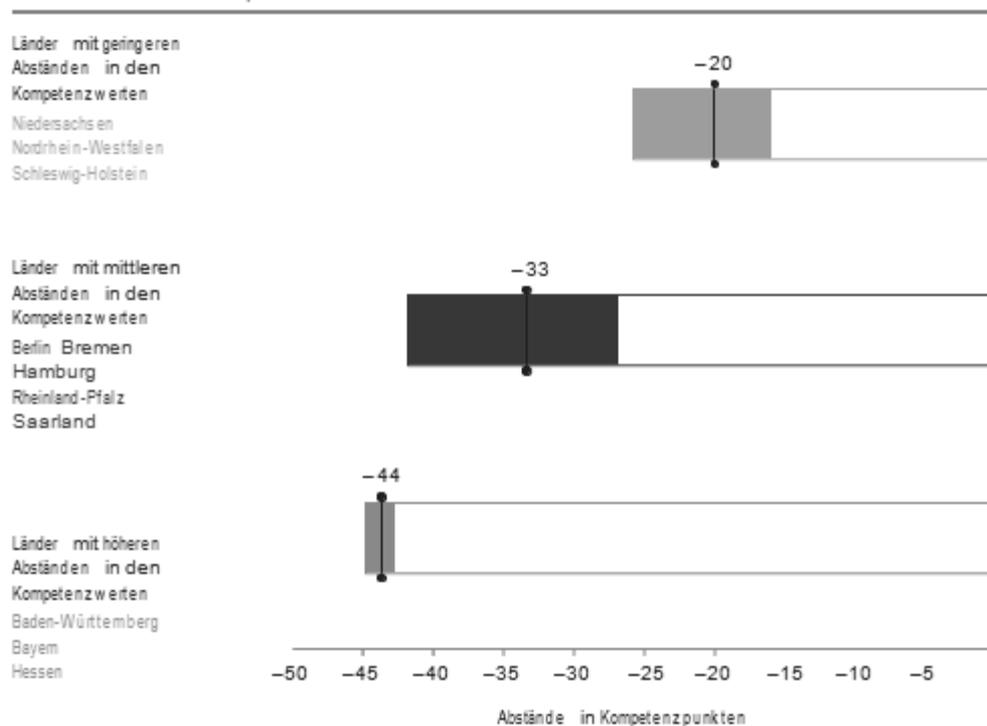
Neben Schulleistungstudien wie PISA oder IGLU zeigen bereits die Analysen der Bildungsbeteiligung und der Bildungsabschlüsse, dass Kinder mit Migrationshintergrund¹⁷ das Bildungssystem weniger erfolgreich durchlaufen als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Mit den Befunden aus den Studien konnte zudem gezeigt werden, dass Kinder aus zugewanderten Familien deutlich geringere Kompetenzen aufweisen als Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte. Diese Disparität ist in Deutschland erheblich größer als in den meisten anderen untersuchten OECD-Ländern (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003).

Die Diskrepanz blieb in den Folgestudien des letzten Jahrzehnts bestehen: Für die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse konnte IGLU auch 2006 nachweisen, dass Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, einen

deutlichen Vorsprung in der gemessenen Lesekompetenz von 48 Punkten (Leseskala) gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund haben (Schwippert et al. 2007). Dieser Abstand entspricht etwa einem Lernjahr. Vergleicht man die Kompetenzwerte entsprechend auf der Ebene der Bundesländer, so zeigen sich ebenfalls fast durchgängig in allen Ländern Leistungsvorsprünge der Kinder ohne Migrationshintergrund vordenen mit Migrationsgeschichte (Schwippert, Hornberg und Goy 2008).

Für den hier vorgenommenen Ländergruppenvergleich wurden die Daten von IGLU 2006 (IGLU-E, Bos et al. 2008b) zugrunde gelegt und der Abstand der Kinder mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund abgetragen. In IGLU wird zwischen zwei Migrationsgruppen unterschieden: den Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, und denjenigen, bei denen nur ein Elternteil aus dem Ausland stammt. Diese beiden Gruppen wurden hier als eine Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund zusammengefasst, deren durchschnittlich erreichter Kompetenzwert ermittelt wurde. Für den Vergleich der Kompetenzwerte von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wurden die ostdeutschen Länder nicht berücksichtigt, da dort die entsprechenden Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund unter zehn Prozent liegen und hier den Untersuchungen zu den Bildungsstandards gefolgt wurde, für solche Länder diesbezüglich keine Ergebnisse zu berichten (Abb. 17).

Abbildung 17: Abstand in den Kompetenzwerten der Viertklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, Gesamtskala Lesen, 2006



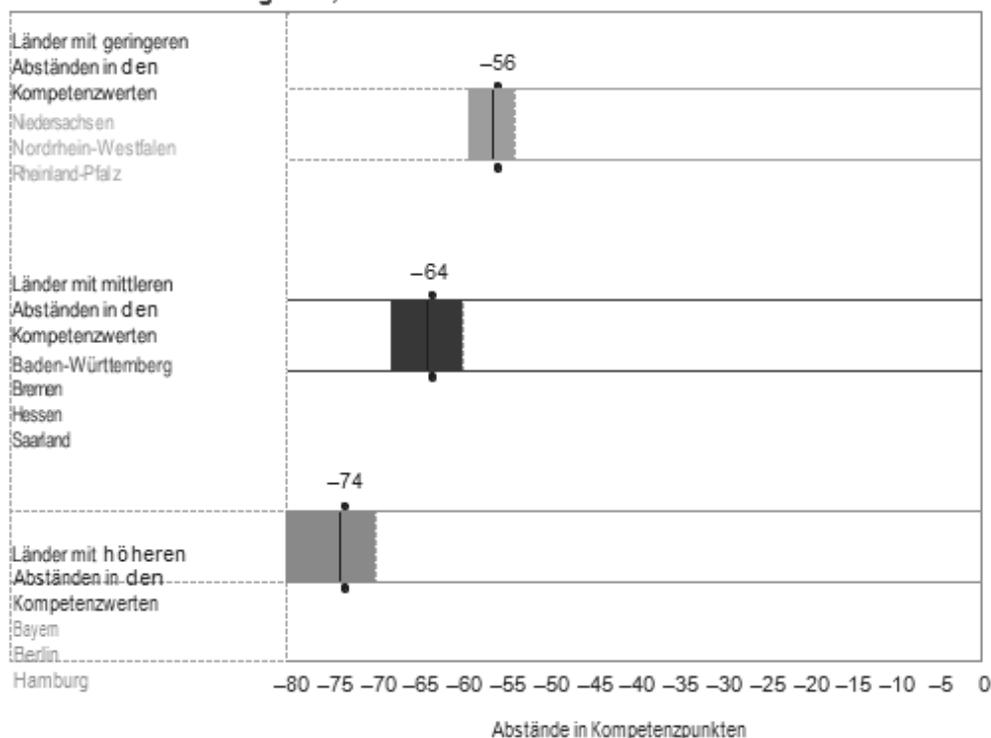
Quelle: IGLU-E 2006, vgl. Bos et al. 2008b; eigene Berechnungen

In allen Ländergruppen haben Kinder mit Migrationshintergrund einen Leistungsrückstand gegenüber den Kindern, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden. Dieser Rückstand fällt in den einzelnen Ländergruppen jedoch unterschiedlich hoch aus: In der oberen Gruppe beläuft er sich auf durchschnittlich 20 Punkte, während er in der unteren Gruppe mehr als doppelt so hoch ist (44 Punkte).

Für den Sekundarbereich konnten mit der jüngsten PISA-Studie 2009 die Schülerleistungen mit denen von PISA 2000 verglichen werden. Demnach hat sich die Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland signifikant (um 26 Punkte) verbessert, doch nach wie vor existieren deutliche Kompetenzunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Stanat, Rauch und Segeritz 2010).

Über die Ergebnisse auf Bundesländerebene im Sekundarbereich geben die Befunde aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards Auskunft (Köller, Knigge und Tesch 2010). Fasst man die erreichten Kompetenzwerte der beiden Migrationsgruppen (ein Elternteil im Ausland geboren/beide Elternteile im Ausland geboren) zusammen, zeigen sich folgende Abstände zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Abb. 18):

Abbildung 18: Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Neuntklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, 2009



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Für diese Betrachtung wurden wiederum einzelne Länder nicht berücksichtigt, da die zugrunde gelegte Studie für Länder mit Migrantenanteilen unter zehn Prozent keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet (Böhme et al. 2010). Gegenüber den Befunden für den Primarbereich ergibt sich noch einmal ein deutlich verschärftes Bild für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Sie haben durchschnittlich in der oberen Gruppe der Länder einen Kompetenzrückstand auf die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund von 56 Punkten, der in der unteren Gruppe bei 74 Punkten liegt.

Diese Vergleiche unterscheiden ausschließlich zwei Gruppen: die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Abstand zu den Kindern und Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Die herangezogenen Studien wie PISA, IGLU und auch die Untersuchungen zu den Bildungsstandards bieten darüber hinaus vertiefende Analysen, die noch einmal Differenzen zwischen den unterschiedlichen Generationen an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zwischen den unterschiedlichen Herkunftsländern zeigen (Schwippert et al. 2007; Stanat, Rauch und Segeritz 2010; Böhme et al. 2010). Auch andere Studien untersuchten die Schulleistung differenziert nach Herkunftsgruppen und konnten hier noch mal Unterschiede aufzeigen (Helmke und Jäger 2002; Ditton und Krüsken 2007; Ditton und Aulin-ger 2011).

Weitere Analysen der Leistungsstudien zeigen zudem, dass der Migrationshintergrund nicht allein als Ursache für die Leistungsrückstände gesehen werden kann, sondern andere Variablen bedeutsam sind, wie etwa die soziale Herkunft (hier besonders der Bildungsabschluss der Eltern) und die Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen in der Landessprache (Baumert und Schümer 2001; Müller und Stanat 2006). Es gilt also: »Ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund lässt sich [...] über die soziale Lage dieser Familien erklären« (Schwippert et al. 2007: 264). Ergänzend zeigen auch Studien zur Bildungsbeteiligung, dass am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule für Kinder mit Migrationshintergrund neben schulischer Leistung die soziale Herkunft entscheidend ist – und hier stellenweise Migrantinnen und Migranten sogar zunächst Vorteile haben, etwa durch eine höhere Bildungsaspiration der Eltern (Kristen und Dollmann 2009).

Festzuhalten ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Ländergruppen bedenkliche Rückstände im Kompetenzerwerb zu Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund haben: sowohl im Primar- als auch besonders im Sekundarbereich. Die Verteilung der Schüler nach der Grundschule auf die weiterführenden Schulen wirkt sich keinesfalls günstig auf den Leistungsabstand von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aus. Dies ist aus der Rawls'schen Gerechtigkeitsperspektive problematisch, weil hier offensichtlich institutionelle Regelungen Ungleichheit verschärfen.

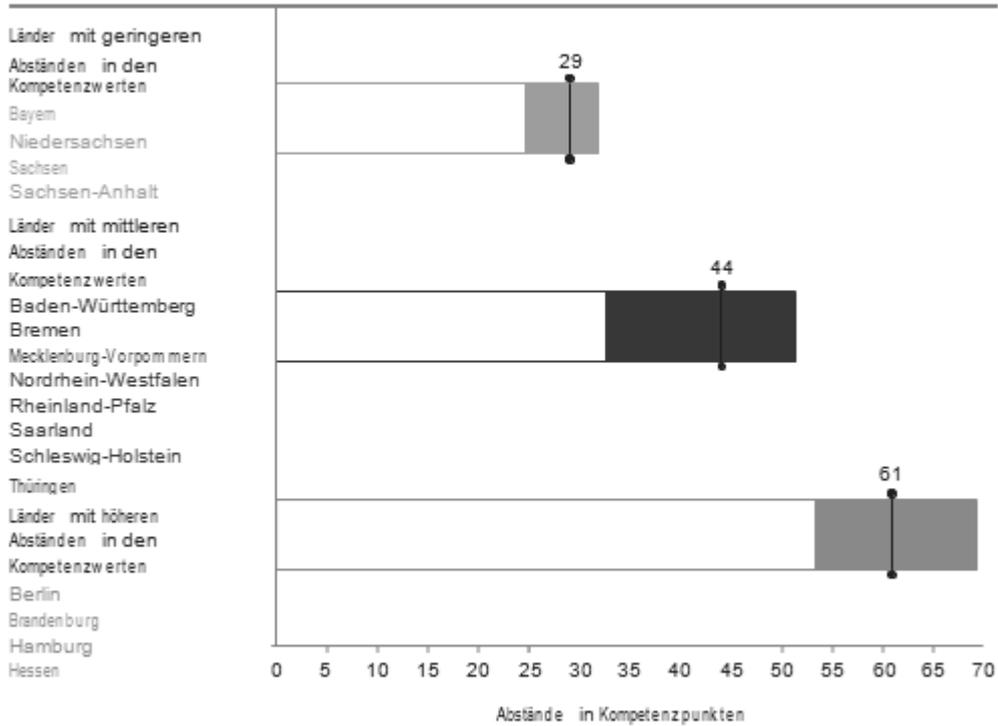
Besondere Aufmerksamkeit der PISA-Studie 2000 wurde dem Befund gewidmet, der den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung belegt. Vereinfacht gesprochen lässt sich dabei feststellen: Je höher der sozioökonomische Status eines Kindes ist, desto höher sind die Leistungen dieses Kindes. Darum wird von einem positiven Zusammenhang von Sozialstatus und Leistung gesprochen. Dies ist vor dem Hintergrund der anzustrebenden Institutionengerechtigkeit besonders problematisch. Den Befunden zufolge war vor einem Jahrzehnt dieser Zusammenhang in keinem der untersuchten Staaten so stark ausgeprägt wie in Deutschland (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Auch im Primarbereich konnte mit IGLU gezeigt werden, dass Kinder aus niedrigeren Sozialschichten tendenziell schlechter in der Leseleistung abschneiden (Schwippert, Bos und Lankes 2003). Damit wurde auf ein zentrales Problem sozialer Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem hingewiesen. Kurzum: Die Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Bildungserfolg hängen hierzulande maßgeblich von ihrer sozialen Herkunft ab.

Die jüngste PISA-Untersuchung zeigt, dass sich dieser Zusammenhang gegenüber dem Jahr 2000 etwas abgeschwächt hat, wenngleich nach wie vor deutliche Kompetenzunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten bestehen (Ehmke und Jude 2010). Für die Grundschul Kinder zeigt sich dieser Positivtrend bisher nicht: Der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schülerleistung ist in IGLU 2006 nicht signifikant gegenüber 2001 zurückgegangen (Bos, Schwippert und Stubbe 2007). Allerdings sind die in der Grundschule beobachteten Effekte auch nicht so stark wie in der Sekundarstufe I.

In den Schulleistungsstudien werden verschiedene Hintergrundmerkmale von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, um ihre soziale Herkunft zu beschreiben. Diese Merkmale werden meist als verschiedene Arten von Kapital, das in der Familie vorhanden ist, unterschieden: ökonomisches Kapital, wie das Einkommen der Eltern, kulturelles Kapital, wie etwa der Besitz von Büchern, Musikinstrumenten oder schulischen Abschlüssen, und das soziale Kapital, das sich beispielsweise in dem jeweiligen Beziehungsgeflecht von Kindern und Jugendlichen, etwa zu den Eltern oder Gleichaltrigen, ausdrückt (Bos, Stubbe und Buddeberg 2010).

In diesem Sinne gilt die Anzahl der Bücher im Haushalt als eine zuverlässige Variable, die über Unterschiede des sozialen Hintergrunds Auskunft gibt. Darüber wird implizit sowohl das kulturelle Kapital (z. B. Hinweise auf das Bildungsniveau der Eltern) als auch ökonomisches Kapital (also Hinweise auf Besitz) in den Familien erfasst. In IGLU wird diese Variable verwendet, um die Abstände in der Leseleistung zu verdeutlichen: zwischen Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern und den Kindern aus Familien mit weniger als 100 Büchern. Insgesamt zeigt sich hier für das deutsche Bildungssystem eine Leistungsdifferenz von 40 Punkten zwischen Kindern aus Familien, die weniger bzw. mehr als 100 Bücher besitzen (Bos et al. 2007). Dieser Unterschied bedeutet einen Rückstand von fast einem Lernjahr (Stubbe, Bos und Hornberg 2008). Diese Differenz verschärft sich noch einmal bei Betrachtung der Länderebene (Abb. 19):

Abbildung 19: Vorsprung in den Kompetenzpunkten im Leseverständnis – Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern, Klasse 4, 2006



Quelle: IGLUE 2006, vgl. Bos et al. 2008b; eigene Berechnungen

In der unteren Gruppe der Länder beträgt der Vorsprung der Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern durchschnittlich 61 Punkte. Dieser Unterschied fällt in der oberen Gruppe mit 29 Punkten deutlich geringer aus.

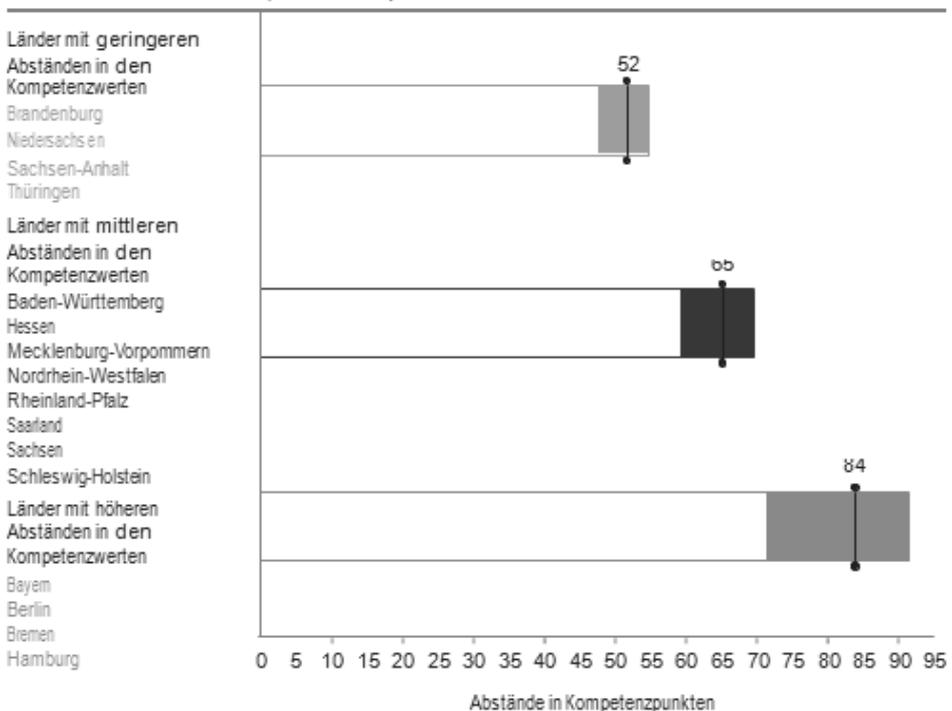
Um die herkunftsbedingten Unterschiede im Kompetenzerwerb im Sekundarbereich zu beschreiben, wird ein weiteres Maß der Bestimmung von sozialen Disparitäten herangezogen: die Unterscheidung der Kompetenzwerte nach der Zugehörigkeit zu den Sozialschichten. Diese werden definiert über das sogenannte EGP-Klassenschema, das von der beruflichen Tätigkeit als einem Maß für die soziale Lage in modernen Gesellschaften ausgeht (Erikson, Goldthorpe und Portocarero 1979). Unterschieden wird dabei etwa zwischen Arbeitgebern, Selbstständigen und den Arbeitnehmern; außerdem ist die Art der Tätigkeit bedeutsam und auch, ob man Weisungsbefugnisse innerhalb der beruflichen Stellung ausübt. Mit dieser Einteilung werden qualitative Unterschiede zwischen den Sozialschichten berücksichtigt, die etwa in den Bildungshintergründen ausgemacht werden. Es wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Sozialschichten unterschiedliche Entwick-

lungsmilieus darstellen, welche Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben (Ehmke und Baumert 2008).

Fasst man die Kompetenzwerte von Jugendlichen aller oberen Sozialschichten zusammen sowie die aller unteren Sozialschichten, lassen sich Abstände zwischen den erreichten Kompetenzwerten von Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer Zugehörigkeit zur jeweiligen Sozialschicht feststellen. Im Rahmen der Untersuchungen zu den Bildungsstandards zeigen sich diese Abstände für Neuntklässler wie folgt (Abb. 20):

Der Vorsprung von Jugendlichen aus oberen Sozialschichten beträgt in der oberen Gruppe der Länder durchschnittlich 52 Punkte. Dieser schon deutliche (und für einzelne Länder signifikante) Abstand fällt in der unteren Gruppe noch gravierender aus: Jugendliche aus den unteren Sozialschichten liegen hier durchschnittlich um 84 Kompetenzpunkte hinter denjenigen aus sozial stärker gestellten Elternhäusern zurück. Auffällig ist zudem, dass einzelne Länder sich in diese Gruppen ganz anders einordnen als beim Büchervariablen-Indikator zum Grundschulbereich. Auch wenn die beiden Studien aufgrund unterschiedlicher Testkonstruktionen nicht direkt vergleichbar sind, gibt es offenbar einzelne Länder, die im Grundschulbereich noch einen vergleichsweise geringeren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung als im Sekundarbereich aufzeigen und umgekehrt.

Abbildung 20: Abstände in den Kompetenzpunkten im Lesen von Jugendlichen aus den oberen Sozialschichten zu denen aus den unteren Sozialschichten, Klasse 9, 2009



Quelle: Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010; eigene Berechnungen

Neben den hier verwendeten Indikatoren zur Beschreibung des Zusammenhangs von Herkunft und Kompetenzerwerb liefern die Schulleistungsstudien weitere Variablen und Analysen, die über soziale Disparitäten in der Leistung von Kindern und Jugendlichen Auskunft geben. Insgesamt zeigt sich für sämtliche Indikatoren: Sie alle zeigen eindeutige Hinweise auf bestehende soziale Ungleichheiten für Kinder und Jugendliche im Kompetenzerwerb. Dass zwischen den einzelnen Schulsystemen der Länder noch einmal gravierende Unterschiede bestehen, verdeutlichen die Ländergruppenvergleiche.

Zusammenfassung

Betrachtet man die Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme im Hinblick auf den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen, so werden unterschiedlich ausfallende Disparitäten sowohl in Bezug auf die Leistungsverteilung als auch im Hinblick auf den Zusammenhang von ethnischer bzw. sozialer Herkunft und Bildungserfolg sichtbar. Ein Ergebnis aus Schulleistungsstudien wie PISA 2009 ist, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler ihren Kompetenzerwerb gesteigert haben. Und dieser Anstieg ist besonders auf die Gruppe der leistungsschwächsten Kinder und Jugendlichen zurückzuführen, die ihre Kompetenzen verbessert haben. Gerade im Hinblick auf diese Gruppe und auch auf die, die sich an der Spitze der Verteilung befinden, also die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler, zeigen sich jedoch zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede in den erzielten Kompetenzwerten. Dies kann als ein Signal für deutliche Förderbedarfe sowohl der leistungsschwachen als auch der leistungsstarken Kinder und Jugendlichen in einzelnen Schulsystemen gewertet werden.

Als eine besondere, schulorganisatorisch verankerte Förderleistung können ganztags schulische Angebote verstanden werden: Ihr Ausbau wurde programmatisch in allen Schulsystemen Deutschlands gefördert und forciert. Dass das Ganztags schulprogramm zur Verbesserung von Schülerleistungen beigetragen hat, ist nicht nachgewiesen. Ähnlich wie andere Studien zeigten auch die im Chancenspiegel vorgenommenen Analysen gleichermaßen für den Primar- und Sekundarbereich in allen getesteten Domänen geringere Kompetenzwerte von Ganztags schülern gegenüber den Halbtags schülern, wobei diese Unterschiede allerdings nicht signifikant sind. Auch an Ganztags schulen bleibt der Einfluss der sozialen Herkunft – ebenso wie an Halbtags schulen – für den Bildungserfolg bedeutsam.

Der Blick auf die Zusammenhänge von Migrationshintergrund sowie sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb macht für alle Schulsysteme deutlich, dass die aufgezeigten Disparitäten gravierende soziale Ungleichheiten signalisieren. Nach wie vor bestehen deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den Kindern und Jugendlichen, die aus Familien ohne Migrationsgeschichte stammen. Diese Differenzen fallen zudem im Ländervergleich unterschiedlich hoch aus. Um diese Ungleichheiten zu

erklären, darf jedoch nicht das Merkmal »Migrationshintergrund« allein herangezogen werden, kommt doch vor allem der meist schlechteren sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte eine große Bedeutung zu.

Für den Einfluss der sozialen Herkunft auf den schulischen Erfolg zeigt sich im Sekundarbereich zwar der erfreuliche Trend einer abnehmenden Kopplung; doch bestehen auch nach einem Jahrzehnt weiterhin deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen Kindern und Jugendlichen aus den verschiedenen sozialen Schichten. Und auch diese Differenzen stellen sich in den Ländern wiederum unterschiedlich hoch dar. Damit bleibt die Behebung der sozialen Ungleichheiten nach wie vor eine der zentralen Herausforderungen für die Länder und ihre Schulsysteme, um gerechte Chancen für das Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen.

4. Zur Zertifikatsvergabe der Schulsysteme

Eine zentrale Funktion der deutschen Schulsysteme ist die Vergabe von Zertifikaten (Abschlüssen). Diese attestieren die individuellen Qualifikationswege und berechtigen die abgehenden Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Formen der weiteren Teilnahme am Bildungsprozess. Der Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses ist eine wichtige Voraussetzung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie – der Übergang in die Berufsbildung oder das Studium ist vom Besitz eines solchen Zertifikates abhängig. Der Erwerb oder Nichterwerb von Abschlüssen als Endpunkt von Schullaufbahnen wird als Wert für Chance und Risiko in der Gestaltung des zukünftigen Erwerbslebens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben »umgemünzt« (Kuper 2004). Darum muss eine »faire« (Rawls 2006) Allokation oberstes Gebot der Institution Schule sein. Im Rahmen der Gerechtigkeitsdimension Kompetenzförderung wurde bereits auf die institutionell verantwortete Ungerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule hingewiesen. Schulische Abschlüsse werden von potenziellen Arbeitgebern als Signal für Leistungsfähigkeit verstanden (Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010) und sie erfüllen somit eine entscheidende gesellschaftliche Funktion: die Möglichkeit, am zukünftigen Erwerbsleben teilzunehmen.

Versteht man den Erwerb von schulischen Abschlüssen demnach als eine bedeutsame »Eintrittskarte« für einen Übertritt in die berufliche Bildung, rückt die jeweilige Zertifikatsvergabe der Schulsysteme in den Blick. Damit meinen wir die Anteile der erfolgreichen Jugendlichen, die mit einem Schulabschluss, und die Anteile der Jugendlichen, die ohne Bildungserfolg in Form eines Schulabschlusses die verschiedenen Schularten verlassen. Nach einem Überblick zu den Anteilen der Schulabsolventen aller Abschlussformen wird vertiefend der Erwerb niedriger und hoher schulischer Zertifikate behandelt: die Schülerinnen und Schüler mit Fachhochschulreife bzw. allgemeiner Hochschulreife und die Gruppe derjenigen, die die allgemeinbildende Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Die Wichtigkeit der mittleren Abschlüsse (die zugleich den größten Anteil ausmachen)

soll hierbei nicht außer Acht gelassen werden.

Wir beschränken uns an dieser Stelle jedoch vor allem auf das untere und obere Ende der möglichen schulischen Zertifikate, weil sich einerseits für Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Schulabschlüssen auch die vergleichsweise größte Chance auf den unverzögerten Eintritt in alle weiteren Bildungsangebote ergibt – und sich dagegen für die Gruppe der Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, ein lückenloser Anschluss an die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten als besonders problematisch darstellt.

4.1 Erworbene Abschlüsse

Zu den regulären Schulabschlüssen, die man in den Schulen aller Bundesländer erwerben kann, gehören der Hauptschulabschluss, der Realschulabschluss oder mittlere Schulabschluss sowie die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife. Schulische Abschlüsse sind dabei zunehmend von den Schularten entkoppelt, sodass verschiedene Abschlüsse auf unterschiedlichen Schularten erworben werden (Trautwein et al. 2010). Insgesamt haben 2009 in Deutschland von 885.235 Abgängern und Absolventen rund 94 Prozent die allgemeinbildende Schule mit einem Abschluss verlassen.

Tabelle 6: Abschlüsse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland, 2009

Erreichter Abschluss	Anzahl	Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung
Hauptschulabschluss	186.126	22,4 %
Realschulabschluss/mittlerer Abschluss	359.545	42,4 %
Fachhochschulreife	13.006	1,4 %
Allgemeine Hochschulreife	268.253	27,9 %

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009

Bezogen auf die je alterstypische Bevölkerung zeigen die jeweiligen Anteile der Abschlussformen ein relativ gleichbleibendes Bild gegenüber den Vorjahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), wonach der mittlere Abschluss am häufigsten erworben wird und der Anteil der allgemeinen Hochschulreife mit 27,9 Prozent leicht ansteigt (zu 27,4 % im Jahr 2008). Angemerkt werden muss, dass hier – mit Fokus auf die Chancengerechtigkeit der allgemeinbildenden Schulsysteme – zunächst ausschließlich die Daten aus den allgemeinbildenden Schulsystemen berichtet und somit die beruflichen Schulen vernachlässigt werden. Letztere bieten Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit, den allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben, dessen Nutzung sich in steigenden Anteilen ausdrückt –

ebenso wie beim mittleren Abschluss, der inzwischen zu 20 Prozent an den beruflichen Schulen erworben wird (ebd.). Den beruflichen Schulen gelingt somit ein wichtiger Beitrag für die Entkopplung von Schularten und Schulabschlüssen.

Bei den folgenden Ausführungen zum Erwerb der höchsten Schulabschlüsse werden auch die beruflichen Schulen mitberücksichtigt, um vor allem im Vergleich zu zeigen, wie hoch der Anteil des Abiturientenjahrgangs in den einzelnen Ländern ist, zieht man zu den Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife die entsprechenden Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Schulen hinzu. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, geht es zunächst jedoch um den Erwerb der höchsten Schulabschlüsse allein aus den allgemeinbildenden Schulen.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen

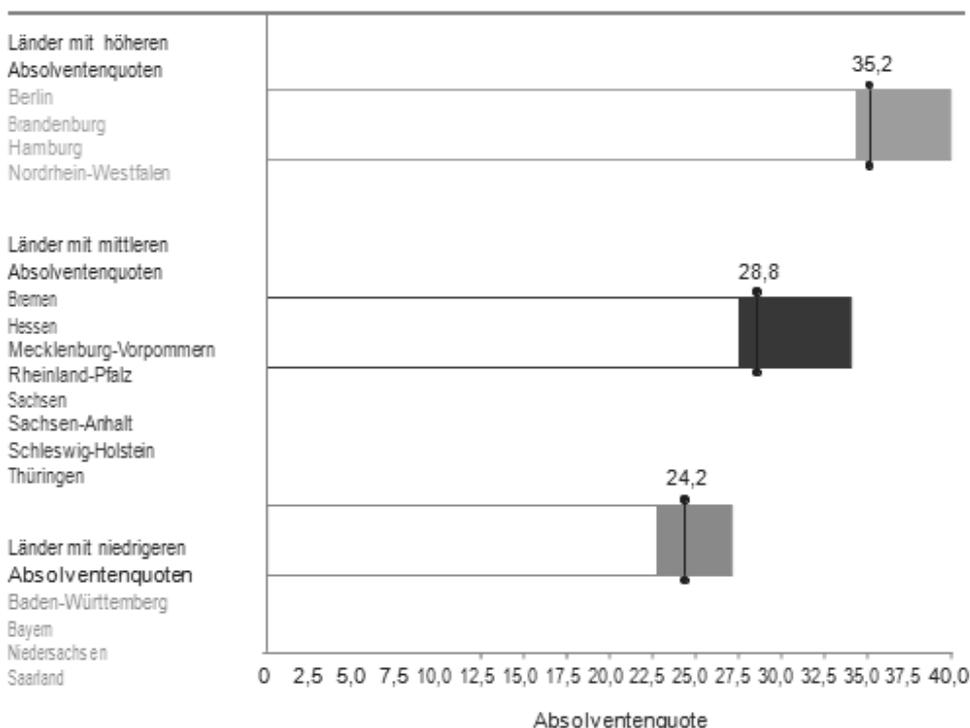
Am oberen Ende der erwerbbaeren schulischen Zertifikate stehen die beiden höchsten allgemeinbildenden Schulabschlüsse: die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife. In Deutschland werden diese Abschlüsse im Rahmen des allgemeinbildenden Schulwesens meist in Schularten wie dem Gymnasium und der Gesamtschule erworben (neben vielfältigen Möglichkeiten in den Anschlussstellen des Schulsystems, etwa in der gymnasialen Oberstufe beruflicher Schulen oder auf dem zweiten Bildungsweg).

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler zu betrachten, die die Schule mit diesem höchsten Bildungsgut, das das allgemeinbildende Schulsystem bietet, verlassen, ist bedeutsam: Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und den wachsenden Anforderungen einer Wissensgesellschaft an die Qualifikation und Bildung von Menschen geht auch eine Entwertung der Bildungsabschlüsse einher, die als niedrig angesehen werden (Ditton 2010). Dies bedeutet, dass besonders Menschen mit einem höheren Schulabschluss eine vergleichsweise bessere Chance auf einen unverzögerten Eintritt zu allen Bildungsangeboten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule haben.

In Deutschland erlangten 2009 insgesamt 281.259 Schülerinnen und Schüler in den allgemeinbildenden Schulsystemen die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife. Bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung entspricht dies einem Anteil von 29,3 Prozent. In den Ländern ist dieser Anteil an Absolventinnen und Absolventen unterschiedlich hoch (Abb. 2). Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife werden im Folgenden begrifflich als Hochschulreife zusammengefasst.

Die obere Gruppe der Länder weist einen durchschnittlichen Absolventenanteil mit Hochschulreife von 35,2 Prozent auf, während in der unteren Gruppe die 25-Prozent-Marke nicht erreicht wird. Auch wenn es deutliche Unterschiede in den Anteilen der Ländergruppen gibt, erzielt die Mehrzahl der Bundesländer einen An-

Abbildung 21: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009



Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs 2009 die Quoten für das Vorjahr verwendet.
Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

stieg ihrer Absolventenanteile mit Hochschulreife gegenüber dem Vorjahr. Dies wird vor allem auf die steigenden Übergangsquoten von der Grundschule auf das Gymnasium zurückgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Ein weiterer Erklärungsansatz könnten hier auch die zunehmenden Haltekräfte des Gymnasiums angesichts sinkender Schülerzahlen sein.

Angemerkt werden muss an dieser Stelle zudem, dass die miteinberechneten Anteile der erworbenen Fachhochschulreife generell in den allgemeinbildenden Schulen sehr gering sind. Zudem ist es in einigen Ländern gar nicht möglich, die Fachhochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen zu erwerben – und wenn, dann ausschließlich den schulischen Teil. Traditionell stammt die Mehrzahl der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife aus den beruflichen Schulen und die dort erworbene Fachhochschulreife vermittelt neben allgemeinen und fachtheoretischen auch fachpraktische Kenntnisse (KMK 2010a). Wie wichtig die beruflichen Schulen ebenfalls für den Erwerb der höheren allgemeinbildenden

schulischen Abschlüsse sind, wird daher auch in der Betrachtung der Absolventenanteile mit Hochschulreife unter Hinzunahme der Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen erkennbar.

Erwerb der Hochschulreife in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

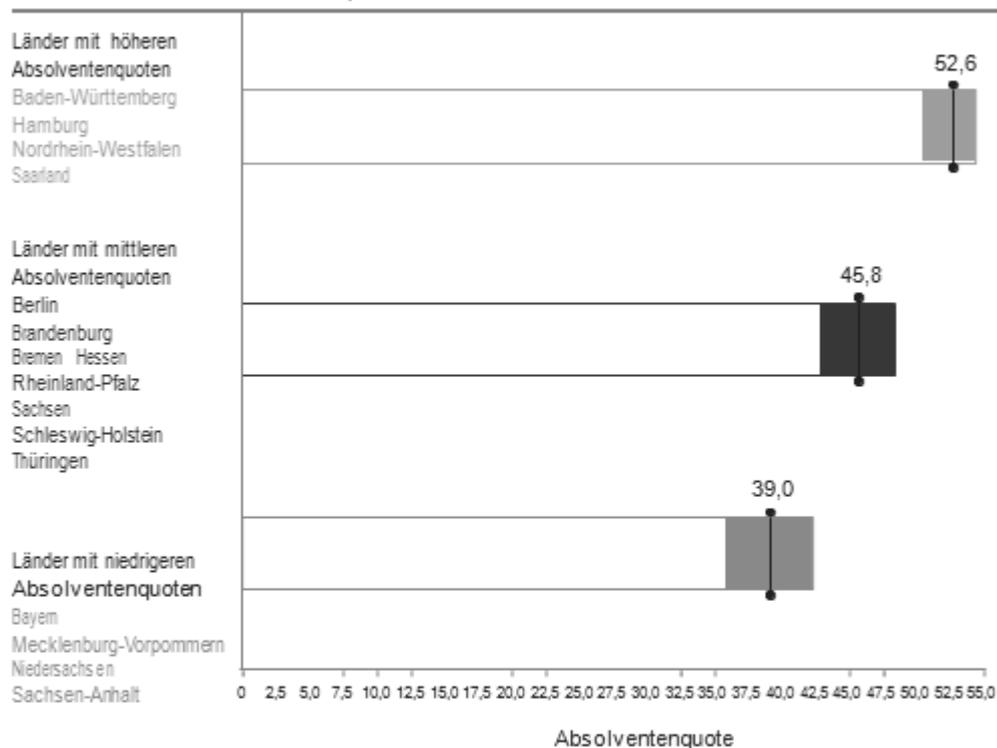
Die Bezeichnungen der beruflichen Bildungsgänge, in denen die Hochschulreife erworben werden kann, variieren in den Ländern: Berufliche Gymnasien, Fachgymnasien, berufliche Oberschulen sind Beispiele für die begrifflichen Unterschiede. Gemeinsam ist aber den meisten Ländern, dass die beruflichen Schulen mit ihrem Angebot der gymnasialen Oberstufe immer mehr auch für den Erwerb der höheren Schulabschlüsse genutzt werden. Die beruflichen Schulen scheinen zudem besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial schwächeren Familien eine Möglichkeit darzustellen, die Studienberechtigung zu erwerben. Dies wurde mithilfe von Daten aus der TOSCA-Studie beispielsweise für die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg gezeigt (Maaz et al. 2004).

Dass die beruflichen Schulen genutzt werden, um die Hochschulreife zu erwerben, spiegelt sich auch in den entsprechenden Absolventenanteilen wider. Im Vergleich zu der erreichten Ländergruppenzuordnung nach Absolventen mit Hochschulreife allein aus den allgemeinbildenden Schulen (Abb. 21) zeigt sich bei Hinzunahme der entsprechenden Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen, dass beispielsweise einzelne Länder vom unteren Viertel in das obere Viertel vorrücken (Abb. 22).

Im Vergleich zu den Anteilen ohne Absolventinnen und Absolventen aus beruflichen Schulen verdeutlicht diese Hinzunahme, dass sich in allen drei Ländergruppen die durchschnittlichen Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Hochschulreife erhöhen. Gleichwohl bleiben auch hier insgesamt beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländergruppen bestehen: Während die untere Gruppe der Länder einen durchschnittlichen Anteil an entsprechenden Absolventinnen und Absolventen von 39 Prozent aufweist, beläuft sich dieser in der oberen Gruppe auf deutlich mehr, nämlich 52,6 Prozent. Für Deutschland insgesamt liegt der Anteil bei 46,4 Prozent.

Einige Länder schaffen es also, die vergleichsweise geringe Zertifikatsvergabe hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses ihres allgemeinbildenden Schulsystems durch die beruflichen Schulen zu ergänzen, wie der Wechsel einzelner Länder von der unteren Gruppe in die obere Gruppe veranschaulicht. Andere Länder wiederum haben auch unter Berücksichtigung der Absolventenanteile aus den beruflichen Schulen im Vergleich mit den anderen Ländergruppen einen unverändert deutlich niedrigeren Anteil an Jugendlichen, die die Hochschulreife erwerben.

Abbildung 22: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2009



Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs 2009 die Quoten für das Vorjahr verwendet.
Angaben in Prozent

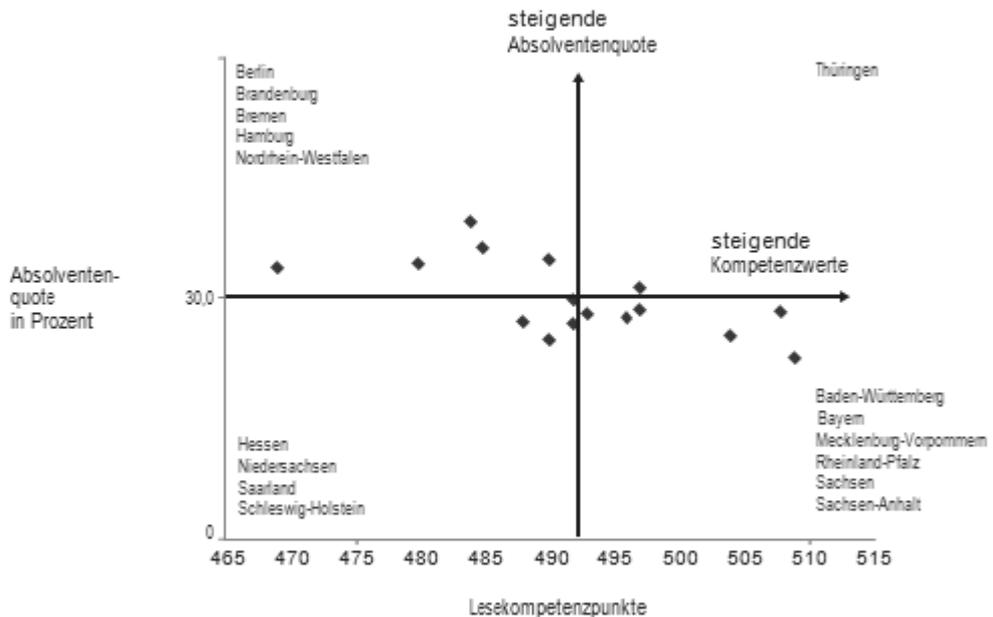
Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Hochschulreife und mittlere Kompetenzwerte in der Leseleistung nach Bundesländern

Bei der Betrachtung der Anteile erworbener Schulabschlüsse muss berücksichtigt werden, dass die Vergleichbarkeit der Länder teils als unzureichend gilt. Studien zeigen, dass Länder zwar vergleichbare Abschlussquoten aufweisen, jedoch deutliche Unterschiede in den gemessenen Kompetenzwerten von Kindern und Jugendlichen (Köller, Knigge und Tesch 2010; auch Klemm 2010b). Dies ist ein Hinweis darauf, dass trotz gleicher Schulabschlüsse Absolventinnen und Absolventen aus den Ländern zum Teil unterschiedlich leistungsstark sind. Vor diesem Hintergrund soll hier der Frage nachgegangen werden, inwiefern es den Schulsystemen der Länder gelingt, gleichermaßen Kompetenzen auszuschöpfen und höhere schulische Zertifikate zu vergeben. Hierfür werden die Leseleistungsergebnisse der Länder aus der Überprüfung der Bildungsstandards (Köller, Knigge und Tesch 2010) und die Ab-

solventenanteile mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulsystemen gegenübergestellt (Abb. 23):

Abbildung 23: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Neuntklässlern und Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009



Für das Saarland werden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs in 2009 die Daten aus dem Jahr 2008 verwendet.

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2009, vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010.

Diese Zusammenführung zeigt ein relativ deutliches Bild: Es gibt kaum Länder, die einen vergleichsweise hohen Anteil an Absolventen mit Hochschulreife und gleichzeitig einen höheren mittleren Kompetenzwert in der Leseleistung aufweisen. Deutlich häufiger hingegen besteht ein Zusammenfallen zwischen dem im Ländervergleich erreichten höheren Kompetenzwert und den ebenfalls im Ländervergleich erzielten niedrigeren Absolventenanteilen mit Hochschulreife. Diese Gegenüberstellung stellt keinen harten empirischen Zusammenhang dar und zugrunde liegen zudem auch unterschiedliche Schülerpopulationen (Neuntklässler sowie Absolventen der Sek. II mit Hochschulreife); außerdem wurde hier allein auf die Kompetenzwerte in der Leseleistung Deutsch zurückgegriffen. Auch wenn die Lesekompetenz fächerübergreifend bedeutsam ist, stellen sich hinsichtlich anderer Fachdomänen die erreichten Kompetenzwerte in den Ländern zum Teil anders dar.

Dennoch soll mit dieser Gegenüberstellung auf zwei Erträge der Schulsysteme hingewiesen werden: Länder sind zum Teil unterschiedlich erfolgreich in der Zertifikatsvergabe einerseits und in der Kompetenzförderung andererseits. Vor dem

Hintergrund, dass für die Teilhabe an Bildungsangeboten wie Berufsausbildung und Hochschule nach wie vor das schulische Zertifikat – unabhängig aus welchem Land – vorrangig entscheidend ist, erscheint als ein problematisches Ungleichgewicht, dass es beispielsweise eine hohe Kompetenzförderung bei gleichzeitig niedrigem Anteil an Absolventinnen und Absolventen gibt, die die allgemeinbildende Schule mit Hochschulreife verlassen. Insgesamt bleibt unklar, wie dies sinnvoll auszubalancieren ist.

4.2 Fehlende Abschlüsse

Während am oberen Ende der Zertifikate, die in den Schulsystemen erworben werden können, die Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife stehen, befindet sich am unteren Ende die Kategorie »kein Abschluss«, also der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die allgemeinbildende Schule verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu erreichen.

Junge Menschen, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen, sind höheren Risiken hinsichtlich ihrer Erwerbschancen und weiteren Bildungswege ausgesetzt (Gaupp, Lex und Reißig 2008). Das fehlende schulische Zertifikat wird als unzureichende Bildung gewertet, mit bedeutsamen individuellen und gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen: »Die lebenslang wirksamen Folgen eines fehlenden Hauptschulabschlusses sowie die für den nachträglichen Erwerb dieses Schulabschlusses notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind erheblich« (Klemm 2010b: 26).

Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive gilt zudem eine hohe Zahl von Menschen, die jedes Jahr die Schule ohne einen Abschluss verlassen, auch vor dem Hintergrund der aktuellen demographischen Herausforderungen als problematisch. In der Folge unzureichender Qualifikation aufgrund fehlender Abschlüsse besteht zudem das große Risiko der Jugendarbeitslosigkeit. Hieraus können wiederum erhöhte gesamtgesellschaftliche Kosten durch Sozialleistungen, Nachholen schulischer Qualifikationen etc. entstehen (Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek 2007). Neuere Untersuchungen zeigen auch, dass sogar nach Absolvieren einer Ausbildung junge Menschen, die keinen Schulabschluss oder Hauptschulabschluss haben, überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Buch, Hell und Wydra-Somaggio 2011).

Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss

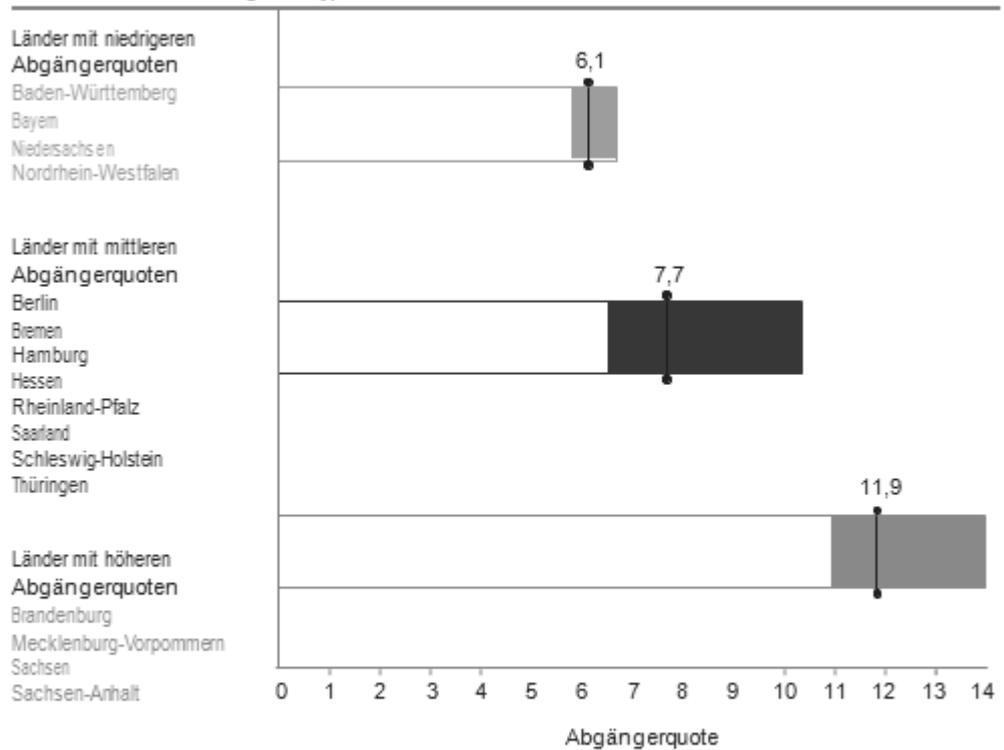
Aufgrund der bedeutsamen Folgen für die Teilhabe von Menschen an weiteren Bildungsangeboten und am künftigen Erwerbsleben sowie der daraus resultierenden gesellschaftlichen Folgekosten erscheint es nicht verwunderlich, dass sich sowohl die Bundeskanzlerin als auch die Regierungschefs der Länder dem Ziel verschrie-

ben haben, den Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss zu reduzieren: »Der Bund und die Länder streben an, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss von 8 auf 4 % zu halbieren« (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008: 8). Zwar ist der entsprechende Anteil in Deutschland tatsächlich in den letzten Jahren gesunken, hat aber die Vierprozentmarke bisher nicht unterschritten, sodass von einer deutlichen Reduzierung noch keine Rede sein kann.

Im Abgangsjahr 2009 verließen in Deutschland 58.305 Menschen ohne einen Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule. Bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter entspricht dies einem Anteil von sieben Prozent, was eine Verbesserung gegenüber dem Vorjahr darstellt (7,5 %). Der Ländergruppenvergleich zeigt deutliche Unterschiede in den Anteilen (Abb. 24).

Die obere Gruppe weist einen durchschnittlichen Anteil an Abgängerinnen und Abgängern ohne Hauptschulabschluss von 6,1 Prozent auf. Dagegen liegt der entsprechende Anteil in der unteren Gruppe beinahe doppelt so hoch bei 11,9 Prozent. In dieser Gruppe befinden sich ausschließlich ostdeutsche Länder.

Abbildung 24: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009



Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Die Kategorie »ohne Hauptschulabschluss« erweckt dabei den Anschein, dass diese Schüler vorwiegend aus Hauptschulen stammen. Tatsächlich aber kommen mehr als die Hälfte (56,9 %) der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den Förderschulen, in denen jedoch auch nicht immer ein Hauptschulabschluss erworben werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dieser Anteil ist gegenüber dem Vorjahr (54,6 %) sogar leicht angestiegen.

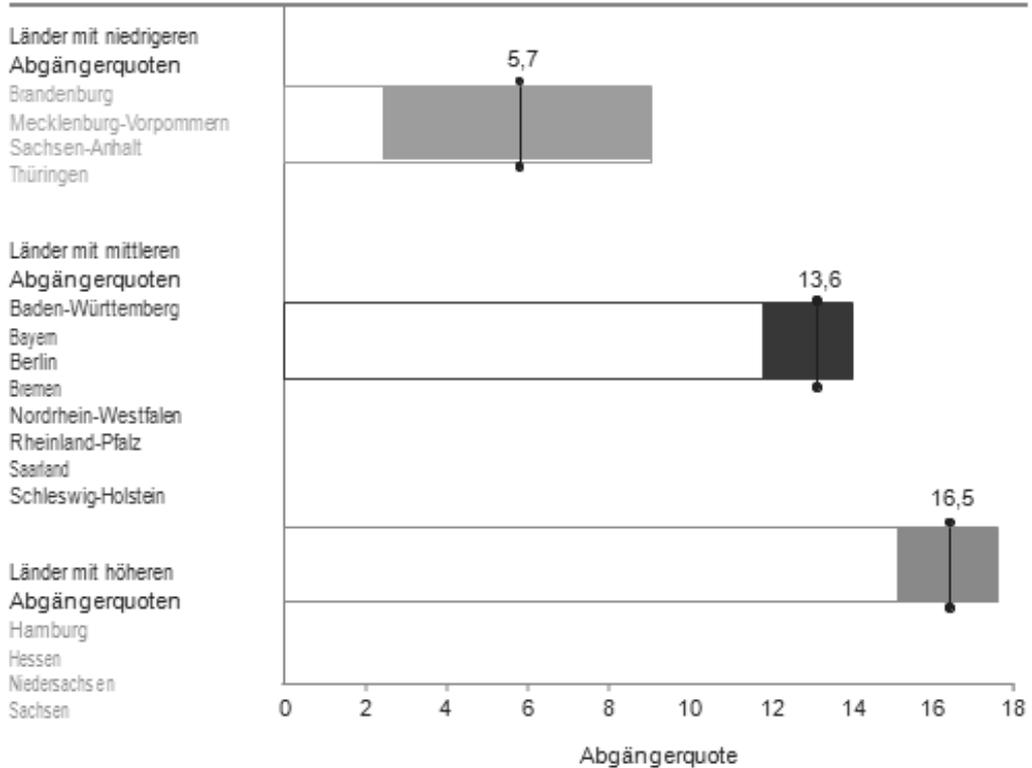
Ausländische Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

Die differenzierte Betrachtung der Anteile nach Staatsangehörigkeit zeigt ebenfalls seit Jahren einen deutlich höheren Anteil an ausländischen Jugendlichen, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen. Unter Rückgriff auf Daten aus den Abgangsjahren 1991 bis 2006 konnte mithilfe eines Relativen Risiko-Index errechnet werden, dass in jedem Jahr des Beobachtungszeitraums fünf deutschen Abgängerinnen und Abgängern ohne Schulabschluss der Sekundarstufe 13 ausländische Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss gegenüberstehen. Es gibt also eine deutliche Überrepräsentation an ausländischen Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen (Diefenbach 2011).

Im Abgangsjahr 2009 verlassen in Deutschland 11.602 ausländische Jugendliche ohne Hauptschulabschluss die Schule; das entspricht 14 Prozent der entsprechenden Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter. Dagegen fällt der entsprechende Anteil der deutschen Jugendlichen mit 6,2 Prozent deutlich geringer aus. Ähnlich der Gesamtentwicklung bezüglich aller Abgänge ohne Hauptschulabschluss ist auch der Anteil der ausländischen Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss im Vergleich zum Vorjahr (15,2 %) rückläufig (IntMK 2011). Dennoch verlassen ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig die allgemeinbildende Schule ohne einen Hauptschulabschluss wie ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.

Unterschiede in den Anteilen ausländischer Abgänger ohne Hauptschulabschluss zeigen sich im Ländergruppenvergleich wie folgt (Abb. 25): In der oberen Gruppe liegt der durchschnittliche Anteil der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss bei 5,7 Prozent, während er in der unteren Gruppe um mehr als zehn Prozentpunkte höher ist (16,5 %). In der oberen Ländergruppe befinden sich ausschließlich ostdeutsche Länder, in denen die Gesamtzahl der ausländischen Bevölkerung im entsprechenden Alter generell sehr niedrig ist. Wichtig ist hier zudem der Hinweis, dass die verfügbaren Daten aus der amtlichen Schulstatistik als ethnisches Hintergrundmerkmal bislang lediglich einheitlich die Staatsangehörigkeit ausweisen und nicht den aussagekräftigeren Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern. Andere Studien konnten jedoch zeigen, dass sich die Disparitäten zwischen ausländischen und deutschen Schulabgängern auch beim Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestätigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Abbildung 25: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009



Angaben in Prozent

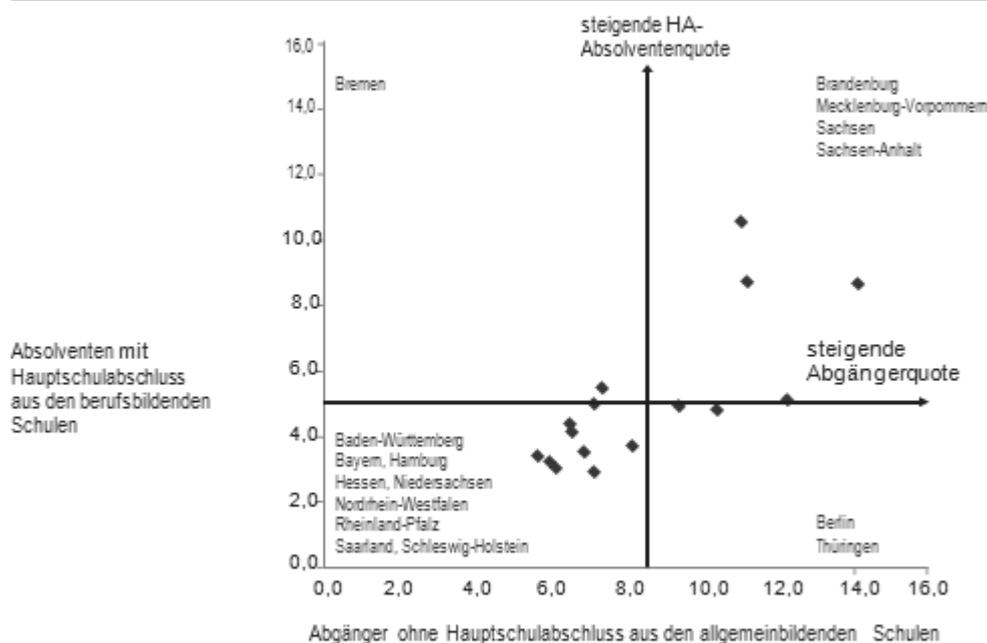
Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt, Statistische Landesämter: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Schulabgänger ohne Abschluss und Erwerb des Hauptschulabschlusses an den beruflichen Schulen

Oben wurde bereits die Rolle der beruflichen Schulen gezeigt, die für junge Menschen eine Chance bieten, die klassische Studienberechtigung zu erwerben. Den beruflichen Schulen kommt aber sowohl hinsichtlich des Erwerbs mittlerer Abschlüsse als auch für das Nachholen eines Abschlusses (z. B. Hauptschulabschluss) eine entscheidende Funktion zu. Dass generell Angebote, einen Schulabschluss nachzuholen, gerade von den jüngeren Heranwachsenden genutzt werden, zeigen Analysen aus Daten der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) zu Dynamiken des Zertifikatserwerbs im Lebensverlauf: Der Anteil der untersuchten Personen ohne Schulabschluss verringert sich bis zum Erreichen des 26. Lebensjahrs deutlich (Maaz 2010). Dass für das Nachholen eines Schulabschlusses die beruflichen Schulen eine zentrale Rolle spielen, lässt auch die Zusammenführung der jeweiligen Anteile der Abgänger vermuten, die ohne einen Haupt-

schulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen haben, mit den Anteilen der Absolventinnen und Absolventen, die an den beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erwerben (Abb. 26).

Abbildung 26: Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009



Angaben in Prozent

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

In der Abbildung zeigt sich tendenziell, dass bei hohem Anteil an Schulabgängen ohne Hauptschulabschluss auch ein hoher Anteil an Absolventinnen und Absolventen zu verzeichnen ist, die in den beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erworben haben. Selbst wenn dies keine Aussage darüber erlaubt, in welchem Verhältnis die Angebote der beruflichen Schulen (die in den Ländern durchaus unterschiedlich ausgestaltet sind) von Schulentlassenen genutzt werden, um einen Abschluss nachzuholen, wird deutlich, wie wichtig diese Schulen für den Zertifikatserwerb sind.

Zusammenfassung

Die Zertifikatsvergabe der Schulsysteme stellt sich in den Ländern unterschiedlich dar. In dieser Gerechtigkeitsdimension lassen sich ebenfalls erhebliche Dif-

ferenzen zwischen den Ländern finden. Während sich bei den höheren Schulabschlüssen in einigen Ländern der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife erst durch die beruflichen Schulen deutlich erhöht, bleibt der entsprechende Anteil in anderen Ländern auch unter Hinzunahme der beruflichen Schulen im Vergleich niedrig. Insgesamt zeigt sich die Bedeutsamkeit der beruflichen Schulen, die auch nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems die Chance bieten, höhere schulische Zertifikate zu erwerben, und somit auch einen erheblichen Beitrag zur Entkopplung von Schularten und Abschlüssen leisten. Dass Schulabschlüsse sich nicht ohne Einschränkungen länderweise vergleichen lassen, verdeutlicht der Vergleich mit den Kompetenzwerten, die die Schüler der verschiedenen Schulsysteme im Mittel erreichen. Für die Wahrung der Chancen auf einen möglichst lückenlosen Übertritt in Berufsbildung, Studium und spätere Erwerbstätigkeit erscheint gerade das aufgezeigte Ungleichgewicht zwischen Zertifikatsvergabe und gemessenen Kompetenzwerten in den Schulsystemen in einigen Ländern als zumindest erklärungsbedürftig.

Als eine Gruppe benachteiligter Menschen gelten die Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss. Bund und Länder haben sich gemeinsam dem Ziel verschrieben, diesen Anteil zu reduzieren. Auch wenn sich dies noch nicht in deutlich zurückgehenden Zahlen ausdrückt, zeigt sich hier angesichts der seit Jahren zu verzeichnenden Abnahme eine tendenziell positive Entwicklung. Zwar gehen auch die ausländischen Anteile zurück, gleichzeitig bleiben ausländische Jugendliche jedoch weit häufiger ohne einen Hauptschulabschluss gegenüber deutschen Jugendlichen. Für die Förderschüler zeigt sich einmal mehr ihre Benachteiligung gegenüber Schülern in den allgemeinen Schulen auch mit Blick auf den Zertifikatswerb: Sie stellen mehr als die Hälfte der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss.

Es besteht somit Handlungsbedarf, die Anschlussfähigkeit der Jugendlichen ohne Bildungszertifikat für die auf Schule folgenden Bildungsangebote, wie etwa Berufsausbildung, zu sichern. Hierfür kommt offenbar wiederum auch den beruflichen Schulen eine wichtige Funktion zu. Diese Bedeutsamkeit der beruflichen Schulen soll hier betont werden; gleichwohl darf der Hinweis nicht fehlen, dass das Nachholen schulischer Abschlüsse darauf verweist, dass das klassische Ziel, über den regulären Weg innerhalb der allgemeinbildenden Schulsysteme ein Bildungszertifikat zu erwerben, verfehlt wurde. Dass das spätere Nachholen von Abschlüssen auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration problematisch für die Betroffenen sein kann, zeigen Studien, die verdeutlichen, dass sich für diese Personengruppe die Möglichkeiten der Erwerbchancen als schwierig erweisen (Maaz 2010).

Die Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit sollten sich darauf konzentrieren, dass der Zertifikatswerb möglichst am Ende des regulären Durchlaufens der allgemeinbildenden Schulsysteme erfolgt, denn: »Letztlich sind es die Abschlüsse, die den Zugang zu weiteren schulischen und beruflichen Bildungsgängen

steuern und die Chancen beim Übertritt ins Arbeitsleben in hohem Maße beeinflussen« (Döbert 2010: 169).

5. Zur Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich

In den letzten vier Kapiteln wurden die Schulsysteme der Bundesländer indikatorenbasiert im Hinblick auf die von uns zugrunde gelegten Dimensionen »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« untersucht. Dabei haben wir zunächst in den Dimensionen Ländergruppen gebildet, um erste Hinweise auf Unterschiede in Bezug auf die Gerechtigkeit der Schulsysteme zu erhalten. Mit dieser Gegenüberstellung ließ sich zeigen, dass es teilweise erhebliche Differenzen zwischen den Ländern hinsichtlich der Indikatoren gibt, die für die verschiedenen Gerechtigkeitsaspekte stehen.

Nachfolgend betrachten wir die Länder nun zusammenfassend im Hinblick auf ihre Ausprägungen in allen vier Gerechtigkeitsdimensionen. Hier haben wir pro Dimension eine Auswahl an Indikatoren getroffen, die für eine solche Gesamtbeurteilung die jeweilige Dimension sinnvoll abzubilden vermag. Die Auswahl erfolgte nach drei Kriterien:

Erstens sollte möglichst jede von uns beschriebene Subdimension berücksichtigt werden. Zweitens sollte dabei jeweils immer nur ein Indikator ausgewählt werden, damit es nicht zu doppelten Bewertungen und damit zu einer ungleichen Gewichtung der Subdimensionen kommt, da theoretisch von der Annahme ausgegangen wird, dass alle Dimensionen und Subdimensionen für sich jeweils bedeutsam sind und darum nicht gewichtet werden sollen (z. B. wird nur ein Indikator zu den Schulabgängen ohne Abschluss einbezogen). Drittens sollten Indikatoren nur genutzt werden, wenn sie für alle Länder gleichermaßen eine vergleichbare Information enthalten (damit wurde z. B. der Indikator Kompetenzerwerb und Migrationshintergrund ausgeschlossen, da wir hier die Länder mit geringem Migrationsanteil von vornherein nicht betrachtet haben). In Tabelle 7 finden sich die für den Gesamtvergleich herangezogenen Indikatoren. Die erreichten Rangplätze je Bundesland in einer Dimension wurden summiert; hierbei entsprach Platz 1 = 1 Punkt, Platz 2 = 2 Punkte usw. bis zu Platz 16 = 16 Punkte. Die Länder wurden nun entsprechend von niedriger Punktzahl (also häufiger vergleichsweise gutes Abschneiden in der Dimension) zu hoher Punktzahl (also häufiger weniger erfolgreiches Abschneiden in der Dimension) in eine Rangfolge gebracht und der Gruppierungslogik im Chancenspiegel folgend so die vier Länder an der Spitze (obere Gruppe) und am unteren Ende (untere Gruppe) ermittelt. In der Dimension »Integrationskraft« kommt es vor, dass in der mittleren Gruppe vier Länder dieselben Plätze aufgrund derselben Punkte erreichen, was sich dahingehend auswirkt, dass in dieser Dimension so nur drei Länder in der unteren Gruppe verbleiben.

Für den Vergleich haben wir nun diese Information noch einmal reduziert, indem wir den Ländern gemäß ihrer Gruppenzugehörigkeit ein »+« (obere Gruppe)

Tabelle 7: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension

INTEGRATIONSKRAFT		
	Indikator	Subdimension
1	Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Förderquote)	Diagnose von Förderbedarf
2	Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem (Exklusionsquote)	Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf
3	Anteil Schülerinnen und Schüler im Ganztags an allen Schülerinnen und Schülern	Nutzung von Ganztags
DURCHLÄSSIGKEIT		
4	Relative Chancen auf Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen	Übergang Grundschule zu weiterführenden Schulen
5	Wechsel zwischen den Schulformen: Verhältnis Aufwärtswechsel zu Abwärtswechsel	Schulformwechsel in der Sekundarstufe
6	Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I und II	Klassenwiederholungen
7	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren im Berufsbildungssystem nach schulischer Vorbildung, Fokus Duales System und Neuzugänge mit max. Hauptschulabschluss	Disparitäten beim Einmünden in die Anschlussstelle Berufsbildungssystem
KOMPETENZFÖRDERUNG		
8	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Primarstufe (IGLU)	Generelle Kompetenzförderung in der Primarstufe
9	Erreichte Lesekompetenz in den Ländern, Sekundarstufe (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Generelle Kompetenzförderung in der Sekundarstufe
10	Erreichte Kompetenzwerte der unteren 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler
11	Erreichte Kompetenzwerte der oberen 10 % (Lesekompetenz) (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Kompetenzförderung der leistungstärksten Schülerinnen und Schüler
12	Vorsprung von Kindern in den Kompetenzwerten mit mehr als 100 Büchern im Haushalt (IGLU)	Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in der Primarstufe
13	Vorsprung der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzwerten aus den oberen EGP-Klassen zu Schülerinnen und Schülern aus den unteren EGP-Klassen (Untersuchungen zu den Bildungsstandards)	Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in der Sekundarstufe
ZERTIFIKATVERGABE		
14	Absolventinnen und Absolventen aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife	Höchster allgemeinbildender Abschluss
15	Abgängerinnen und Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss	Schulabgänge ohne Abschluss

oder ein »–« (untere Gruppe) zuordnen. Mittlere Rangplätze werden bei diesem kontrastiven Verfahren nicht gesondert betrachtet, weil wesentliche Einsichten eher aus dem Vergleich deutlicher Unterschiede zwischen der oberen und der unteren Gruppe zu erwarten sind (Tab. 8).

Als Ergebnis dieses Verfahrens zeigt sich: Keinem der Länder gelingt es, in allen vier Gerechtigkeitsdimensionen in der oberen Gruppe vertreten zu sein. Es gibt auch kein Land, welchem dies in drei der vier Dimensionen gelingt. Drei Länder (Hamburg, Saarland und Sachsen) sind zweimal in der oberen Gruppe vertreten.

Tabelle 8: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land

	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe
Baden-Württemberg				+
Bayern			+	
Berlin			-	-
Brandenburg	-	+	-	
Bremen			-	
Hamburg		+	-	+
Hessen	+			
Mecklenburg-Vorpommern	-			-
Niedersachsen	+	-		
Nordrhein-Westfalen		-		+
Rheinland-Pfalz	+			
Saarland		+		+
Sachsen		+	+	-
Sachsen-Anhalt	-	-	+	-
Schleswig-Holstein	+	-		
Thüringen			+	

+ obere Gruppe in der Dimension insgesamt mittlere Rangplätze
 - untere Gruppe in der Dimension insgesamt (werden nicht gesondert betrachtet)

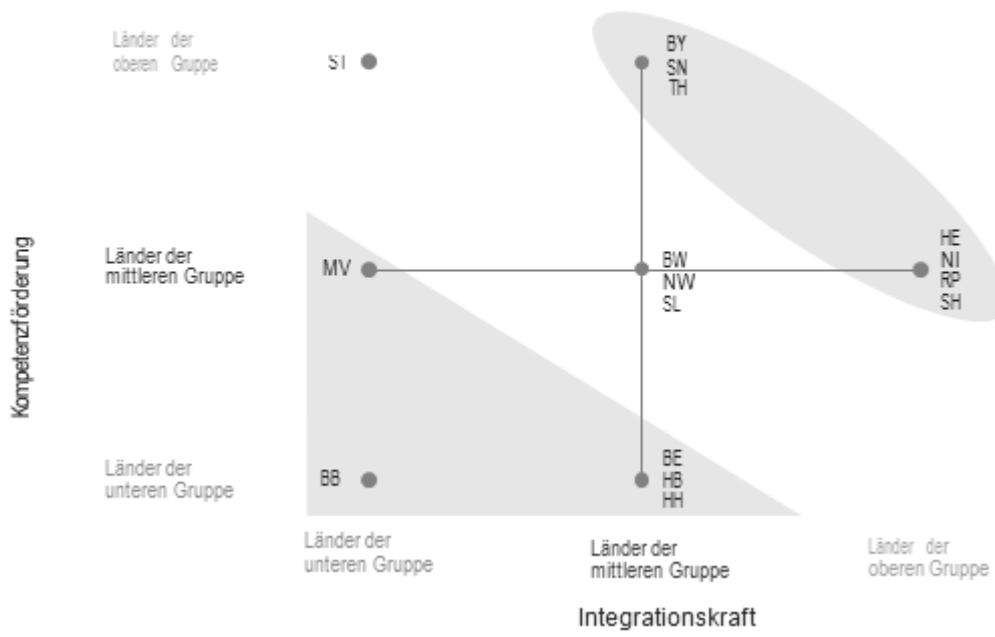
Allerdings ist nur das Saarland zugleich ohne einen Platz in einer unteren Gruppe. Länder ohne einen Platz in der unteren Gruppe und einem Platz in der oberen Gruppe sind Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und Thüringen.

Fokussiert man auf die Zugehörigkeit zur jeweiligen unteren Gruppe, zeigt sich, dass es kein Land gibt, das in allen Gerechtigkeitsdimensionen ein negatives Vorzeichen (»-«) erhalten hat. Allerdings befinden sich zwei Länder in zwei Dimensionen in der unteren Gruppe und sind gleichzeitig in den anderen Dimensionen auch nicht in der Spitzengruppe vertreten (Berlin und Mecklenburg-Vorpommern). Sachsen-Anhalt ist in drei Dimensionen in der unteren Gruppe vertreten, erreicht allerdings in der vierten Dimension einen Platz in der oberen Gruppe.

In den Abbildungen 27 und 28 wird in einer Zusammenführung die Dimension »Kompetenzförderung« der Inputdimension »Integrationskraft« und der Prozessdimension »Durchlässigkeit« gegenübergestellt. Dabei wurde auf die Kompetenzförderung als vergleichsweise harte Outputdimension zurückgegriffen und der erreichte Gruppenplatz der Länder in der Dimension gesamt mit dem aus der Dimension »Integrationskraft« bzw. »Durchlässigkeit« zusammengeführt. So wird anhand Abbildung 27 deutlich, dass es einigen Ländern offenbar gelingt, sowohl eine hohe Kompetenzförderung als auch eine vergleichsweise hohe Integrationskraft herzustellen. Dies zeigt sich etwa an den in der Abbildung eingekreisten Ländern wie Bayern, Sachsen und Thüringen, die eine hohe Kompetenzförderung und einen

mittleren Gruppenplatz in der Integrationskraft aufweisen (sich also in der Abbildung eingekreist wiederfinden lassen). Eine größere Gruppe von Ländern (Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) zeigt eine vergleichsweise hohe Integrationskraft bei mittlerer Kompetenzförderung. Diese Länder sind hier ebenfalls mit eingekreist. Die mit einem Dreieck eingezeichneten Länder hingegen erreichen im Vergleich in beiden Dimensionen jeweils einen Platz in der mittleren Gruppe und einen Platz in der unteren Gruppe; Brandenburg als einziges Land ist hier in beiden Dimensionen nur in der unteren Gruppe vertreten.

Abbildung 27: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Integrationskraft« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit



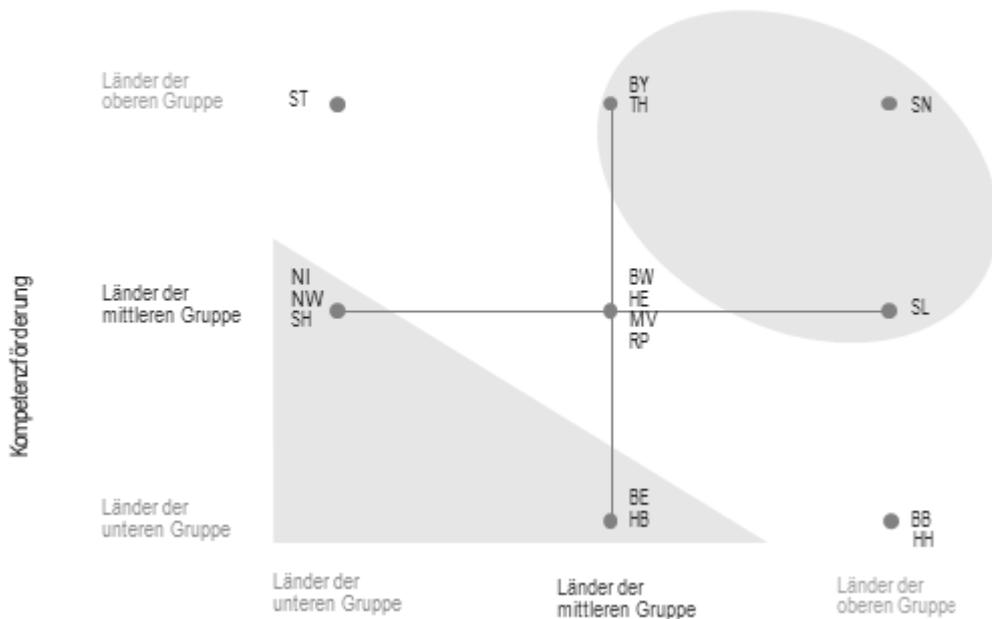
In der Gegenüberstellung von Kompetenzförderung und Durchlässigkeit gelingt es dem Land Sachsen sogar, in beiden Dimensionen einen Platz in der oberen Gruppe zu erreichen. Insgesamt zwei Länder – Bayern und Thüringen – weisen eine hohe Kompetenzförderung bei mittlerer Durchlässigkeit auf, für das Saarland stellt sich dies umgekehrt dar: also hohe Durchlässigkeit bei mittlerer Kompetenzförderung (siehe die in Abbildung 28 eingekreisten Länder). Die mit einem Dreieck eingezeichneten Länder sind jeweils in einer Dimension in der mittleren Gruppe und in der anderen Dimension in der unteren Gruppe vertreten. In dieser Gegenüberstellung von Kompetenzförderung und Durchlässigkeit befindet sich kein Land in beiden Dimensionen gleichzeitig in der unteren Gruppe.

Diese Zusammenführungen stellen ausschließlich eine Kreuzung der von den Ländern erreichten Gruppenzugehörigkeit in den Dimensionen dar – so wie auch in Tabelle 8 aufgeführt. Mit dem Fokus auf eine zentrale Outputdimension der Schulsysteme, der Kompetenzförderung, wird hier ersichtlich, dass sich

offenbar eine hohe Kompetenzförderung und gleichzeitig vergleichsweise hohe oder mittel-hohe Durchlässigkeit bzw. Integrationskraft nicht ausschließen.

Insgesamt zeigt sich eine starke Heterogenität in der Verteilung von Stärken und Schwächen in Bezug auf die Gerechtigkeit in den Schulsystemen der Länder. Erklärungen können hier nicht im Einzelnen gegeben werden; dafür sind detaillierte Länderanalysen und Ländervergleiche notwendig. Politische Schwerpunktsetzungen und spezifische Strukturen der Schulsysteme wären nur zwei von vielen denk- baren Erklärungsansätzen. Insgesamt muss, auch unter Berücksichtigung der absoluten Ausprägungen, festgestellt werden, dass die Schulsysteme sich stärker für mehr Chancengerechtigkeit einsetzen müssen, da unsere Befunde auf deutliche Entwicklungsbedarfe hinweisen. Grund zu völliger Zufriedenheit kann nach unseren Analysen kein Bundesland haben.

Abbildung 28: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Durchlässigkeit« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit



III Auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit – Aktivitäten der Länder zur individuellen Förderung

1. Individuelle Förderung als Strategie für mehr Chancengerechtigkeit

Der Chancenspiegel möchte sich, wie bereits erwähnt, nicht allein auf die Analyse von Ungleichheiten beschränken, sondern er will auch auf Aktivitäten und Maßnahmen blicken, die in den Ländern ergriffen worden sind, um für mehr Chancengerechtigkeit zu sorgen. Dabei wollen wir den Fokus auf den Bereich »individuelle Förderung« legen, denn sie ist als Schlüsselstrategie für mehr Chancengerechtigkeit anerkannt. Dies nicht zuletzt deshalb, weil mittlerweile einige empirische Hinweise vorliegen, die einen positiven Zusammenhang von Maßnahmen individueller Förderung und der Entkopplung des negativen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung zeigen. Zudem gilt ein adäquater Umgang mit Heterogenität inzwischen als ein zentrales Merkmal von guter Unterrichtsqualität (Helmke 2003). Schließlich verdeutlichen auch die entsprechenden bildungspolitischen Anstrengungen, wie wichtig individuelle Förderung ist: So binden viele Bundesländer sie als ein zentrales Leitthema in ihren politischen Aktivitäten ein. In einigen Ländern ist die individuelle Förderung mittlerweile im Schulgesetz verankert (Schulgesetz NRW § 1, Abs. 1).

Eine gängige Definition für individuelle Förderung stammt von Ingrid Kunze: »Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen« (Kunze 2009: 19). Es geht dabei um Lernarrangements, die so gestaltet werden, dass sie möglichst allen Kindern und Jugendlichen zugutekommen, also zum Beispiel sowohl den leistungsstarken als auch den leistungsschwachen, dem Schüler mit und dem ohne Migrationshintergrund, dem Schüler aus der unteren und dem aus der oberen Sozialschicht.

In Anerkennung der Bedeutung individueller Förderung im Schulbereich werden in diesem ersten Chancenspiegel die Bereiche der Sprach- und Leseförderung in den Blick genommen. Bei der Auswahl des Themenschwerpunktes orientieren wir uns unter anderem an den KMK-Handlungsfeldern, auf die sich die Länder anlässlich der Befunde von PISA 2000 verständigt haben.

Von insgesamt sieben Handlungsfeldern, die die KMK 2001 verabschiedet hat, wird die Förderung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich als Erstes genannt, das dritte Handlungsfeld thematisiert unter anderem die »durchgängige Verbesserung von Lesekompetenz« als ein zentrales Anliegen der Länder (Avenarius et al. 2003: 258 f.). Lese- und Sprachkompetenz sind dabei eng miteinander verknüpft. Dies ergeben beispielsweise Befunde aus der Lesesozialisationsforschung, wonach Kinder und Jugendliche, die in der Sprachkompetenz Mängel aufweisen, auch eine unterdurchschnittlich ausgebildete Lesekompetenz zeigen (siehe auch die Befunde aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards: Köller, Knigge und Tesch 2010). So gilt etwa der Wortschatz als ein bedeutender Faktor für Erfolg im Lesen, da mithilfe eines umfassenden Wortschatzes eher effektive Lese- und Verstehensprozesse möglich sind (Rayner und Pollatsek 1989; McElvany und Schneider 2009).

Der Stand der aktuellen Entwicklungen zum Erwerb der Lesekompetenz in den Schulsystemen wurde bereits in Kapitel II/3 aufgezeigt. Es gibt in den Ländern unterschiedlich hohe Abstände in der Lesekompetenz zwischen den leistungstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern. Ebenso bestehen Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und es existiert ein enger Zusammenhang zwischen der erworbenen Lesekompetenz und der sozialen Herkunft. Diese empirischen Nachweise verweisen unter anderem auf individuelle Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen im Kontext des Erwerbs von Sprach- und Lesekompetenz. Über konkrete Ansätze zur Förderung dieser Kompetenzen geben zahlreiche Forschungsarbeiten Auskunft, die sich beispielsweise mit Fragen von Lesesozialisation, Motivation, Lernstrategien, Worterkennungsprozessen oder lernförderlichen Bedingungen beschäftigen (exemplarisch BMBF 2007; Redder et al. 2010).

2. Strategien zur Sprach- und Leseförderung – eine Analyse

Die Vielfalt der von den Ländern ergriffenen Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung gerade im vorschulischen Bereich wurde bereits erwähnt und erscheint aufgrund der Notwendigkeit einer möglichst früh ansetzenden Förderung in diesem Bereich plausibel (KMK 2007). Seit 2001 wurden daher in allen Ländern Verfahren der Sprachstandsfeststellung bei Kindern im vorschulischen Bereich, Sprachentwicklungsmaßnahmen und additive Fördermaßnahmen eingeführt. Vielfach heben diese Maßnahmen auch auf einen besser abgestimmten Übergang in die

Grundschule ab, um Förderbedarfen adäquat und gleich zu Beginn der Schule begegnen und dabei idealerweise an frühere Maßnahmen anschließen zu können. Da es im Chancenspiegel nur um die Schulsysteme geht, werden wir auf die Förderung im frühkindlichen Bereich nicht weiter eingehen.

Im Schulbereich lassen sich ebenfalls zahlreiche Aktivitäten der Länder benennen, die auf die Sprach- und Leseförderung zielen: Über Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, Veränderungen von Lehr- und Bildungsplänen, Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung bis hin zu Elternberatung, Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie Bibliotheken, Zeitungen, Stiftungen und Jugendhilfe lassen sich in allen Ländern entsprechende Aktivitäten finden (BMBF 2007).

Zur Wirksamkeit der diversen Maßnahmen liegt bislang wenig empirisch fundiertes Wissen vor. Dies betrifft die Aktivitäten im schulischen noch mehr als die im vorschulischen Bereich (Klieme und Stanat 2010). Ebenfalls rar sind gebündelte Informationen zu den Investitionsleistungen der Länder in diesem Kontext, also über den Einsatz von Landes- und Bundesmitteln für Sprach- und Leseförderung. Unklar bleibt so auch, wie sich die finanziellen Aufwendungen der Länder im Verhältnis zu Aufwendungen Dritter darstellen (z. B. Stiftungen oder Unternehmen). Der Blick über die Bundesgrenzen hinaus zeigt, dass andere Länder bei der Förderung der Sprach- und Lesekompetenz mitunter hohen finanziellen Aufwand im Rahmen von National Literacy Strategies betreiben. Im Bundesstaat Ontario (Kanada) beispielsweise belaufen sich diese Ausgaben auf über 500 Millionen (kanadische) Dollar pro Jahr, die insbesondere für eine Reduzierung der Klassengröße sowie für speziell ausgebildete Lehrkräfte verwendet wurden (bezogen auf die Jahre 2004–2008; Levin 2010).

2.1 Vorgehen und methodische Bemerkungen

Unsere Analyse der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung in den Ländern sammelte in einem ersten Schritt Maßnahmen und Aktivitäten (nachfolgend reden wir vorrangig von »Aktivitäten«) auf Basis der Angaben auf den Internetseiten der Kultusministerien. In einem nächsten Schritt wurden diese kategorisiert, um so Anhaltspunkte zu bekommen, welche Strategien die Länder wie intensiv verfolgen.

In die Bestandsaufnahme sind auch Aktivitäten eingeflossen, auf die durch eine Verlinkung auf der jeweiligen Internetseite aufmerksam gemacht wurde. So entstand eine Übersicht zu allen Maßnahmen, je nach Bundesland. Diese Übersicht wurde den Kultusministerien mit der Bitte um Rückmeldung bezüglich Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben zugesandt. Neun der 16 Bundesländer sind dieser Bitte nachgekommen. So war es möglich, Ergänzungen und Konkretisierungen vorzunehmen. Bei den Ländern, die auf eine Rückmeldung verzichtet haben, wurde die von uns erstellte Übersicht als alleinige Grundlage genommen.

Bei den gesichteten Maßnahmen handelt es sich zum größten Teil um Aktivitäten, die aktuell durchgeführt werden. Ergänzend wurden jedoch auch solche berücksichtigt, die gerade (2010 oder 2009) ausgelaufen sind. Hierbei handelt es sich aber insgesamt nur um einen kleinen Teil aller einbezogenen Aktivitäten.

Es sei zudem darauf hingewiesen, dass Aktivitäten, die etwa den jeweiligen Familienministerien zugeordnet sind, aber Bezug zur Lese- und oder Sprachförderung haben, nicht berücksichtigt werden konnten. Die Verfahren der Sprachstandsfeststellung, die in der Regel in jedem Bundesland im vorschulischen Bereich durchgeführt werden, wurden hier ebenfalls nicht berücksichtigt. Damit ist nichts über die Bedeutung dieser Maßnahmen ausgesagt (ausführlich dazu Lisker 2010; Redder et al. 2010), sondern nur, dass sie nicht in der von uns gewählten Systematik einzuordnen sind.

Die Aktivitäten wurden dann nach folgenden Kategorien ausgewertet: Projektträger, Ziele, Zielgruppe, Form der Aktivität, zentrales Instrument, Dauer, Bereiche von Zusammenarbeit, Form der Evaluation. Alle Hauptkategorien wurden noch einmal in 66 Unterkategorien unterteilt. Sämtliche einbezogenen Texte von Internetseiten oder uns zugestellten Beschreibungen wurden im Rahmen einer Inhaltsanalyse computergestützt codiert und hierbei sinnhaft den zugrunde gelegten Kategorien zugeordnet (Bos und Tarnai 1989; Mayring 2000). Nicht alle Texte geben Hinweise zu jeder veranschlagten Kategorie, sodass nicht davon auszugehen ist, dass alle Texte auch einen Code in jeder Kategorie erhalten haben. Maßnahmen, die in mehr als einem Land stattfinden, wurden lediglich einmal durchkodiert (z. B. Pro Lesen). Alle Texte wurden von zwei Kodierern bearbeitet, die Interkoderreliabilität – verwendet wurde die Holsti-Formel (Holsti 1969) – beträgt .72, ein zufriedenstellender Wert für die Übereinstimmung (Bos 1989).

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse unserer Auswertungen vor, geben einen Gesamtüberblick und gehen auch auf einzelne Konzepte näher ein, die uns besonders interessant erschienen.

2.2 Aktivitäten der Sprach- und Leseförderung in den Ländern – eine Übersicht

Insgesamt konnten 79 Aktivitäten der Länder identifiziert werden, von denen vier Projekte mehr als einmal vorkamen. Unter diesen ausgewerteten Aktivitäten befinden sich lediglich sieben, die 2009 oder 2010 ausgelaufen sind; alle anderen laufen aktuell oder haben keine Laufzeit angegeben, weil sie beispielsweise jährlich wiederholt werden (z. B. Wettbewerbe, Sommercamps). Auf die 79 Dokumente, die in der Auswertung berücksichtigt wurden, entfielen die Kodierungen bezogen auf die Hauptkategorien wie folgt:

Tabelle 9: Verteilung der Kodierungen in den Kategorien zur Klassifizierung der Aktivitäten

Kategorien	Anzahl der Kodierungen
Form der Evaluation	9
Dauer	20
Bereiche von Zusammenarbeit	45
Projektträger	73
Form der Aktivität	79
Zielgruppe	80
Zentrales Instrument	82
Ziele	166

Allein aufgrund der Vielzahl der Aktivitäten kann von einer Heterogenität der in den Ländern praktizierten Aktivitäten ausgegangen werden. Dies wird auch mit Blick auf die geringe Zahl der länderübergreifenden Projekte deutlich, die sich ausgehend von unserer Datenbasis auf lediglich vier Initiativen beläuft. Nur eine dieser Initiativen wird in allen 16 Bundesländern durchgeführt: das KMK-Projekt »Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule«. Das Projekt lief von 2008 bis 2010 und die federführende Projektleitung hatte das Land Bayern. Zentrale Zielsetzung war es, erprobte Ansätze zur Leseförderung aus den Ländern zusammenzustellen sowie Materialien und bewährte Konzepte zu sammeln und weiterzuentwickeln. Hierfür wurden Lehrkräfte aus 140 Projektschulen einbezogen, die an der Materialaufbereitung und -bereitstellung mitwirkten. Leitend in diesem Projekt war die Orientierung an »Leseschulen«, die systematisch unter Einbeziehung bewährter Ansätze weiterentwickelt wurden. Die Ergebnisse dieser Zusammenschau stehen allen Interessierten sowohl online als auch in Buchform zur Verfügung (Bayerisches Staatsministerium 2010). Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

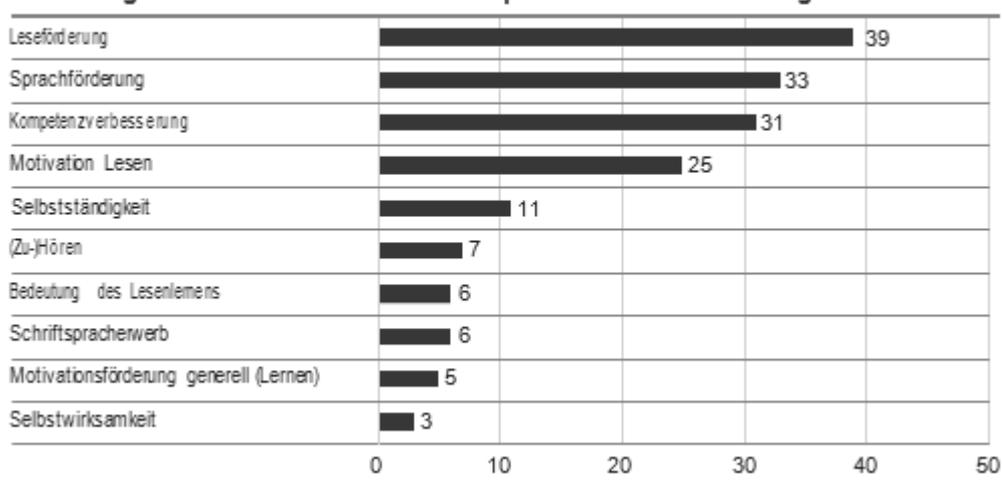
Mit FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. auch Gogolin et al. 2011) liegt ein weiteres Projekt vor, das in mehreren Ländern durchgeführt wurde. Zehn Bundesländer waren daran beteiligt. Das Projekt lief im Jahr 2009 aus und widmete sich vorrangig dem Ziel der Entwicklung und Erprobung eines umfassenden Sprachbildungskonzepts für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte. FörMig wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert (Klinger, Schwippert und Leiblein 2008). Die Ergebnisse sind in den beteiligten Ländern zum Teil in Folgeprojekte oder in die Entwicklung von Lehrerfortbildungen eingeflossen.

Die Zahl der länderübergreifenden Aktivitäten in Form von gemeinsamen Projekten ist gering und Projekte, die in mehr als zwei Ländern durchgeführt werden, sind inzwischen abgelaufen. Gerade im Hinblick auf anfallende Transferkosten (Nickolaus und Gräsel 2006) wären gemeinsame Initiativen der Länder wünschenswert. Dies gilt vor allem, weil über den Entwicklungsbereich – Sprach- und Lesekompetenz – großer Konsens herrscht.

Ziele und Zielgruppen

In den Beschreibungen zu den einzelnen Aktivitäten der Länder lassen sich vor allem drei übergeordnete Ziele ausmachen: Leseförderung, Sprachförderung und Kompetenzverbesserung. Sicher werden auch die Aktivitäten, die in ihren Beschreibungen eines dieser drei zentralen Ziele nicht explizit genannt haben (und damit keine Kodierung erhalten haben), dies gleichwohl anstreben. Sieht man also von diesen drei zentralen Zielen ab, fällt auf, dass die Förderung von Motivation, und hier explizit die Förderung der Lesemotivation, häufig als Ziel der Maßnahme bzw. des Projekts genannt wird.

Abbildung 29: Ziele der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung



Hinsichtlich der Zielgruppen und Zielbereiche richten sich die meisten hier untersuchten Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung an Schülerinnen und Schüler ganz allgemein (33-mal) und im Besonderen an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (20-mal). Mit Abstand dazu wurden als Zielgruppe Eltern (10-mal) sowie Lehrkräfte und Erzieher (zusammengefasst, 8-mal) benannt. Sehr selten sind Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf die genannte Zielgruppe (2-mal).

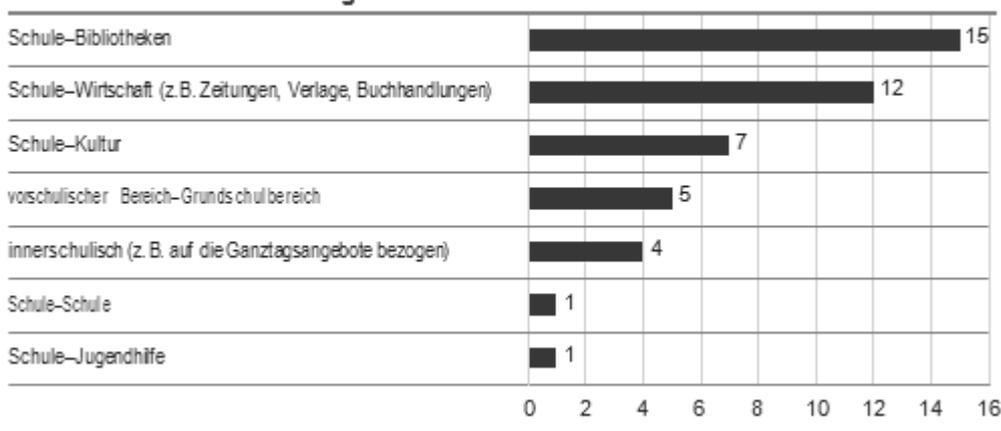
Projektträger und Zusammenarbeit verschiedener Institutionen

Nicht immer werden in den Aktivitäten explizit Projektträger benannt. Dies hat den Hintergrund, dass auf den Ministeriumsseiten häufig auch solche Aktivitäten aufgeführt werden, die Initiativen beispielsweise von Zeitungen darstellen oder bei de-

nen es sich nicht um tatsächliche Projekte handelt, sondern um Handreichungen, Broschüren etc., deren Angebot vom Land unterstützt wird, ohne dass weitere orga-

nisatorische Details bekannt sind. Daher wurden vorrangig die Nennungen gezählt, in denen explizit die Trägerschaft und Verantwortlichkeit benannt waren. Die häufigsten Kodierungen hierzu gehen an die Ministerien der Länder (29-mal), es folgen Stiftungen (16-mal) und an dritter Stelle Bibliotheken (9-mal). Verlässt man den Bereich der formalen Verantwortlichkeit und betrachtet jeweils die Bereiche von Institutionen, die innerhalb der Aktivitäten berührt werden, so zeigen sich Kooperationen zwischen verschiedenen Akteuren (Abb. 30).

Abbildung 30: Bereiche der Zusammenarbeit bei den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung



Am häufigsten wird die Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken genannt. Häufig gibt es auch Kooperationen zwischen Schulen und Kindertagesstätten sowie zwischen Schulen und der Wirtschaft (z. B. Verlage, Zeitungen). Deutlich seltener beziehen sich die Aktivitäten explizit auf eine Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe oder zwischen Schulen.

Organisationsformen und Instrumente

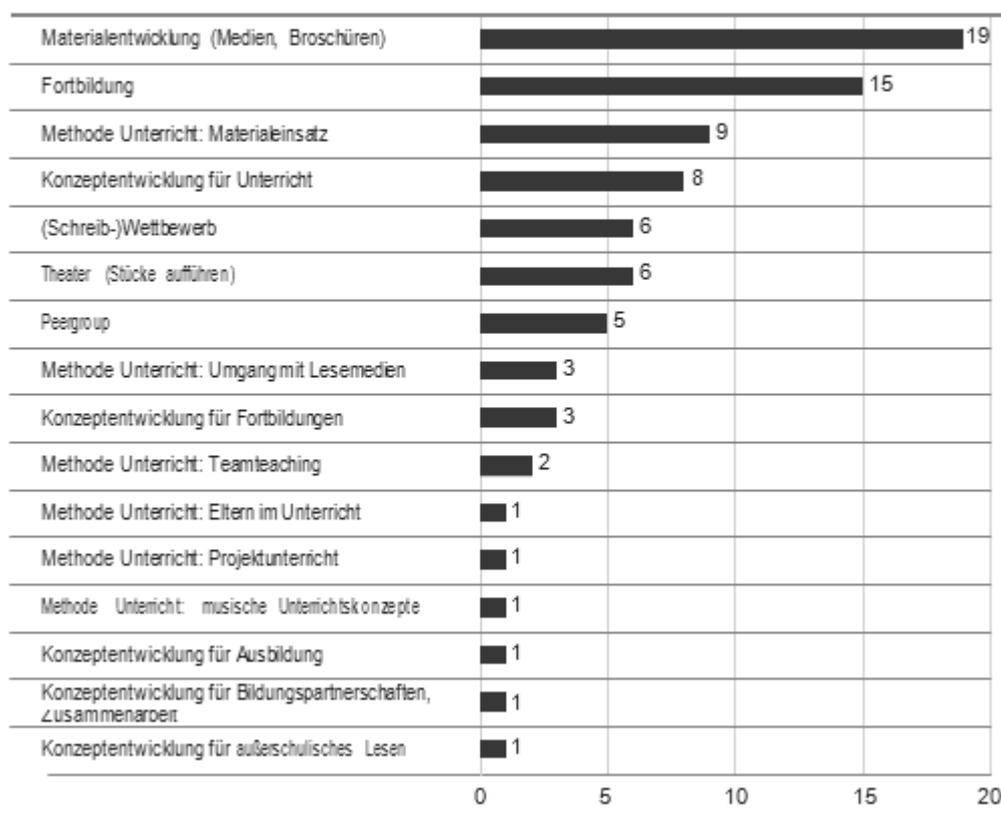
Es werden unterschiedliche Organisationsformen genutzt, um Aktivitäten der Sprach- und Leseförderung zu initiieren. Die meisten Kodierungen (44-mal) entfielen hier auf die Form »Projekt«. Mit 18 Kodierungen folgte die Organisationsform »Maßnahme« an zweiter Stelle. Sie unterscheidet sich von einem Projekt dadurch, dass sie weniger stark organisiert ist, über kein eigenes Projektbudget verfügt und auch nicht als eigenständiges Projekt deklariert wird. Weitere Organisationsformen waren Veranstaltungen (über mehrere Tage: 8-mal) oder Ferienangebote (4-mal).

Im Mittelpunkt unserer Analyse standen die Instrumente, über die wir vor allem die Strategien der Länder zur Sprach- und Leseförderung identifizieren wollten.

Die Mehrzahl der Kodierungen entfiel auf die Kategorien »Materialentwicklung« und »Fortbildung«. Die Länder fokussieren somit auf die Unterstützung der Schulen, indem sie Handreichungen bereitstellen (z.B. Leitfäden, Medien, Unterrichtsmaterial) sowie Angebote zur Fortbildung, wobei Zielpersonen solcher Angebote vor allem Lehrkräfte und Erzieherinnen sind.

Als ein Beispiel hierfür kann das Projekt »Dreiklang: Zuhören – Sprechen – (Vor)Lesen« gelten, das im Bundesland Hessen durchgeführt wird. Es bietet Bildungsmodulare für Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern, in denen es um die Vermittlung der Basiskompetenzen Zuhören, Sprechen und (Vor-)Lesen geht. Zudem sollen Eltern mithilfe einer Broschüre effektiv bei der Sprach- und Leseförderung unterstützt werden. Es gibt Handreichungen und Literaturtipps, worüber der Dreiklang »Zuhören – Sprechen – (Vor)Lesen« gefördert werden soll. Darüber hinaus sind Bildungspartnerschaften geplant zwischen Eltern, Tageseltern und pädagogischen Fachkräften in Kitas und Grundschulen. Das Projekt will unter Einbindung von Eltern, Lehrkräften sowie Erzieherinnen und Erziehern die frühkindliche Bildung dahingehend unterstützen, dass der schulische, aber auch berufliche Werdegang der Kinder reibungsloser verlaufen kann.

Abbildung 31: Genutzte Instrumente in den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung



Ein weiteres Beispiel für Materialentwicklung einerseits und Fortbildungsangebot andererseits ist das Projekt »Ohrenspitzer«, das in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg an Schulen und Kindergärten durchgeführt wird. Im Mittelpunkt steht das effektive Zuhören – mit der Absicht, durch die Förderung des Zuhörens gleichzeitig die Fertigkeiten des Lesens zu verbessern. Dafür werden Materialien wie ein Hörkoffer entwickelt und in Kindergärten und Grundschulen eingesetzt. Zudem wurden Fortbildungsmodule für die Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte entwickelt, um Wissen über die Zuhörförderung und Hörkompetenz sowie den effektiven Einsatz der Materialien im Unterricht zu vermitteln.

Zwei weitere Bereiche von Sprach- und Lesefördermaßnahmen wurden ebenfalls häufig kodiert, allerdings immer konkret zu ihrer jeweiligen Ausrichtung. Im Bereich der Konzeptentwicklung wurden die Aktivitäten in den Ländern differenziert, die sich beispielsweise um die Entwicklung von Konzepten für den Unterricht oder für Fortbildungen von Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern bemühen. Exemplarisch kann hier das Projekt »Lust auf Lesen« benannt werden, eine Initiative des Landes Thüringen. Innerhalb der Initiative ist der Ideenreichtum der Schulen und somit der Lehrkräfte gefragt, denn die Initiative bündelt die Konzepte, die die Schulen erarbeiten und durchführen. So gibt es die Woche des Lesens – hier sind die Schulen dazu aufgefordert, eine Lesewoche anzubieten, wobei sie in ihrer Planung und Durchführung frei sind. Gleiches gilt für das Teilprojekt »Welttag des Buches«. Diese Angebote sind von den Schulen selbstständig zu planen und zwar anhand von eigenen Konzepten. Dabei richtet sich die Initiative vorrangig an weiterführende Schulen.

Auf Initiative der Landesregierung Nordrhein-Westfalen gibt es seit Beginn des Schuljahrs 2009/2010 die Möglichkeit für Hauptschulen, sich bei der Entwicklung eines Gesamtkonzepts für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beraten zu lassen. Diese Aufgabe übernehmen besonders qualifizierte SprachFörderCoaches im Rahmen der Qualitätsoffensive Hauptschule. Für die Coaches soll in der Beratung die individuelle Förderung hinsichtlich der Beherrschung der deutschen Sprache, der Schulsprache Deutsch und der Basiskompetenzen handlungsleitend sein. Das heißt: Ein schuleigenes Sprachförderkonzept orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und der speziellen Situation der Schule. Übergeordnet sind bei der Entwicklung des schuleigenen Konzepts Erkenntnisse der empirischen Schulforschung und der ergebnisorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Ein weiterer zentraler Instrumentenbereich ist das konkrete methodische Vorgehen im Unterricht. Dabei werden die Methoden beispielsweise innerhalb eines Projektrahmens entwickelt und unmittelbar im Unterricht eingesetzt und erprobt. Exemplarisch kann hier die »Sprachförderung mit Musik und Bewegung« angeführt werden, ein Kooperationsprojekt zwischen der Leo-Kastenbergschule und fünf allgemeinbildenden Schulen in Berlin, gefördert vom Stadtstaat Berlin. Ziel ist die Sprachförderung mittels Musik und Bewegung, wofür an der Universität Potsdam ein Unterrichtskonzept entwickelt wurde, das rhythmisches und musikalisches Material mit gezielten Bewegungen vereint. Sprachliche Fähigkeiten werden

verbessert und gleichzeitig die motorischen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, so die Zielsetzung. Gerade der Spaß an Bewegung wird im Projekt als besonders motivierend eingeschätzt, was gleichzeitig den Lernerfolg erhöhen soll. Im Unterricht stehen dann die Grammatik, das Hörverständnis und lautliche Strukturen der deutschen Sprache im Vordergrund. Dafür gibt es zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.

Für dieses Projekt wurden Musikpädagogen fortgebildet, um in der Anfangsphase den Lehrkräften unterstützend zur Seite zu stehen. Das musik- und bewegungsorientierte Konzept ist an die Inhalte des Deutschunterrichts angepasst und wird im Verlauf des Projekts weiterentwickelt. Darüber hinaus wurden die Grundschullehrkräfte fortgebildet. Sie haben beispielsweise gemeinsam mit den Musikschulpädagogen an der Musikschule unterrichtet. In einer letzten Phase des Projekts werden die Lehrkräfte an den Schulen selbstständig unterrichten – und zwar nach dem Sprachförderkonzept. Das erarbeitete Unterrichtskonzept wird also erprobt und so weiterentwickelt, dass es nach Ende des Projekts an allen Schulen in Berlin genutzt werden kann und Musik und Bewegung in den Deutschunterricht integriert werden.

Neben den bereits ausgeführten Beispielen verdeutlicht Abbildung 31 weitere Instrumente wie Wettbewerbe zum Lesen und Schreiben oder Peergroup-Verfahren, in denen Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen (Lesescouts o. Ä.).

Zur Evaluation der Aktivitäten

Zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen der Sprach- und Leseförderung liegt, wie schon erwähnt, kein umfassendes empirisch gesichertes Wissen vor. Hinsichtlich des von uns analysierten Materials spiegelt sich dies wider: Bei insgesamt 79 Dokumenten wurde lediglich neunmal in der Kategorie »Form der Evaluation« eine Kodierung vergeben. Konkrete Angaben zur Evaluationsform waren dabei die Ausnahmen. Oft konnte nur der Hinweis auf eine bestehende wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung entnommen werden, ohne dass die Universität, die Wissenschaftler oder etwaige Ergebnisse benannt wurden. Zu einem Teil wurde die Wirksamkeit mithilfe subjektiver Einschätzungen »ermittelt«, wie Resonanzbekundungen oder Rückmeldungen der beteiligten Personen. Dieser Befund spricht nicht unbedingt dafür, dass sich in der »Nach-PISA-Zeit« eine evidenzbasierte Bildungspolitik durchgesetzt hat, wie es gern und oft behauptet wird. Damit ist kein Urteil über die Projekte und Maßnahmen gefällt. Aber genau die Unmöglichkeit, diese sinnvoll zu bewerten, ist ein großes Defizit.

2.3 Zusammenfassung

Wir haben uns bei unserer Analyse vorrangig von zwei Absichten leiten lassen: einen überblicksartigen Beitrag zu den aktuellen Aktivitäten der Länder zur Sprach-

und Leseförderung von Kindern und Jugendlichen zu leisten und zudem konkret der Frage nachzugehen, welche die zentralen Strategien sind, mit denen die Länder Sprach- und Leseförderung forcieren.

Es wurden 79 Aktivitäten berücksichtigt, von denen die Mehrzahl länderspezifisch ist, also nicht über mehrere Bundesländer hinweg oder in mehreren Ländern stattfindet. Somit kann hier eine heterogene Vielfalt an Anstrengungen im Bereich der Sprach- und Leseförderung konstatiert werden; gleichzeitig sind aktuelle systematische, länderübergreifende Projekte und Programme für den schulischen Bereich rar.

In unserer Auswertung kommen wir zu dem Ergebnis, dass sich die Länder stark um die Entwicklung und Bereitstellung von Handreichungen für den Unterricht, von Leitfäden und Medien bemühen, welche als Angebote oft über die Homepages abgerufen werden können. Eine weitere bedeutsame Strategie ist offenbar, Fortbildungsangebote bereitzustellen, die sich an Lehrkräfte, aber auch an Erzieherinnen und Erzieher richten und die Qualifizierungsoptionen bieten (z.B. Vorlesetrainings, Sprachlernberatung). Während die reine Materialentwicklung und Fortbildungen allein noch nicht die tatsächliche Anwendung in der Schule sicherstellen, stellt sich das hinsichtlich der dritthäufigsten Strategie anders dar: Vielfach bestehen die Aktivitäten der Länder aus Konzepten zur Weiterentwicklung eines sprach- und leseförderlichen Unterrichts und schließlich konkreten Aktivitäten wie der Verankerung bestimmter Methoden und Verfahren zur Sprach- und Leseförderung im Unterricht.

Innerhalb der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung arbeiten die Länder häufig mit anderen Institutionen zusammen: An erster Stelle sind hier Bibliotheken, Stiftungen und Akteure aus der Wirtschaft wie Zeitungen und Verlage zu nennen. Dabei verfolgen alle Beteiligten neben dem generellen Ziel der Sprach- und Leseförderung weitere Absichten, beispielsweise die Motivation zum Lesen oder die Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Wir können nach Sichtung der Homepages der Kultusministerien vorsichtig bilanzieren, dass die Aktivitäten der Länder zur Sprach- und Leseförderung auch im schulischen Bereich vielfältig sind. Es wird nun weitergehend notwendig sein, konkret danach zu differenzieren, welche Aktivitäten sich auch als tatsächliche Fördermaßnahmen auffassen lassen, in der Praxis angewandt werden und wie sich ihre Wirksamkeit darstellt.

Hierzu erscheint es uns grundsätzlich erforderlich, dass mit Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung wirkungsbezogene Evaluationen einhergehen. Wir haben hier ein deutliches Defizit feststellen können, sodass von einer Evidenzbasierung oder forschungsbasierten Gesamtstrategie noch nicht geredet werden kann. Diesem Defizit, der mangelnden Überprüfung der Wirksamkeit von unterschiedlichen Fördermaßnahmen, begegnen die Länder aktuell mit der Ankündigung einer entsprechenden Expertise: zur Weiterentwicklung der Sprachförderung, der Sprachdiagnostik und Lernförderung sowie einer damit einhergehenden Wirksamkeitsstudie (KMK 2011a).

IV Fazit

Mit dem Chancenspiegel wird ein indikatorenbasiertes Instrument zur Beobachtung von Chancengerechtigkeit vorgelegt. In dieser ersten Ausgabe wurde das Instrument zunächst anhand von gerechtigkeits- und schultheoretischen Überlegungen fundiert. Dabei wird vorgeschlagen, nicht mehr allein soziale Ungleichheiten im Schulsystem zu beobachten und zu analysieren, sondern die Perspektive durch die Frage nach Chancengerechtigkeit zu erweitern. Es ist also nicht mehr nur zu fragen, ob und inwieweit in den Schulsystemen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden, weil damit suggeriert wird, dass die grundsätzliche Gestaltung bereits gerecht sei. Die Erweiterung der Perspektive um die Dimensionen »Integrationskraft« und »Durchlässigkeit« zeigt, dass neben der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Schichten und solchen mit Migrationshintergrund weitere Ungerechtigkeiten in den Schulsystemen zu beobachten sind. Diese erweiterte Perspektive führt zu insgesamt vier Gerechtigkeitsdimensionen (Tab. 1), die jeweils in mehreren Subdimensionen durch Indikatoren beobachtet werden.

Die schultheoretischen Überlegungen erinnern daran, dass Schule aufs Engste mit der Gesellschaft verwoben ist und entsprechend spezifische Funktionen zu erfüllen hat. Helmut Fend nennt Enkulturation, Integration, Qualifikation und Allokation als die vier zentralen Funktionsbereiche der Schule. Durch die Berücksichtigung grundlegender Gedanken aus der Gerechtigkeitstheorie ist es nun möglich, diese Funktionsbereiche normativ hinsichtlich ihrer Gerechtigkeit zu befragen. Dabei sind entlang der verwendeten Theorien drei Fragerichtungen zentral:

1. Ist die Schule als Institution gerecht (John Rawls)? Schule als Institution ist als gerecht zu betrachten, wenn sie allen Kindern zugutekommt und nicht eine bestimmte Gruppe bevorzugt (Unterschiedsprinzip) und ein Mindestmaß an kognitiven wie sozial-emotionalen Kompetenzen gewährleistet. Diese Frage wird vor allem anhand der Analyse sozialer Ungleichheiten beantwortet.
2. Stellt die Schule einen Raum dar, der Kinder und Jugendliche dazu befähigt (Capability Approach), eigene Entscheidungen bezüglich des von ihnen favori-

sierten Lebensstils zu treffen, um eine maximale freie Teilhabe an der Gesellschaft zu erreichen? Dieser Ansatz (Amartya Sen) erinnert mit der freien Wahl der Form der Teilhabe an das zentrale Ziel von Bildungsprozessen; er weist zugleich aber darauf hin, dass die Qualität der Zielerreichung nicht allein vom Ergebnis her beurteilt werden darf, sondern die Prozesse, die zum Ergebnis führen, als Bedingungen für Gerechtigkeit in der Gesellschaft mitberücksichtigt werden müssen.

3. Trägt die Schule grundsätzlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in der Interaktion miteinander und mit Lehrpersonen Anerkennung erfahren können (Axel Honneth)? Diese Anerkennung ist eine Form der Wertschätzung, die durch die sichtbare Berücksichtigung des Anderen im eigenen Handeln zu erkennen ist.

Der Chancenspiegel kann diese gerechtigkeitstheoretisch gerahmten Fragen nicht umfassend beantworten, aber zentrale Hinweise geben, um einzuschätzen, wie Gerechtigkeit im Schulsystem diskutier- und beurteilbar wird.

Im zweiten Teil des Chancenspiegels steht die Berichterstattung der Indikatoren im Vordergrund, aufgeteilt nach den vier von uns benannten Gerechtigkeitsdimensionen. Dabei wurde bewusst auf ein Länderranking verzichtet. Um dennoch auf die für den Erkenntnisgewinn bedeutsame Funktion des Vergleichs zurückgreifen zu können, haben wir Ländergruppen miteinander verglichen. Die Einteilung erfolgte jeweils normativ (obere 25 %, mittlere 50 %, untere 25 %). Die Befunde zeigen: In allen Bundesländern wird gegen das von John Rawls formulierte Unterschiedsprinzip verstoßen, es kommt also zu Ungleichheiten und somit geringeren Chancen aufgrund zufälliger Schülermerkmale (Herkunft) im Schulsystem. Insbesondere die Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe« konnten das zeigen. Dies führt zu massiven Beeinträchtigungen beim Versuch fairer Allokations- und Qualifikationsprozesse.

In Bezug auf die Integrationsfunktion des Schulsystems kann darauf hingewiesen werden, dass in Deutschland längst nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße Chancen auf eine umfassende Integration in die Gesellschaft erhalten. Ein wichtiges Indiz hierfür sind die auch im internationalen Vergleich niedrigen Quoten einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Anerkennungstheoretisch wird hier durch Separation eine Begegnung aller unmöglich gemacht. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne besonderen Förderbedarf nicht in umfassende Prozesse der Anerkennung im Rahmen von Enkulturationsprozessen (die sich immer auf die »normale« Welt richten) eingebunden werden können. Folgt man der Sichtweise Honneths, können sie darum nicht in vollem Umfang frei handeln, weshalb auch hier ein Verstoß gegen das Gebot sozialer Gerechtigkeit vorliegt.

Schließlich kann zudem in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« gezeigt werden, dass Bildungsbiografien zum Teil von der sozialen Herkunft institu-

tionell negativ beeinflusst werden. Dies zeigt sich an allen Übergangsstellen des Schulsystems und seiner benachbarten Bildungssysteme. Frappierend ist zudem die festgestellte Divergenz bei Wiederholerquoten wie auch bei der Tendenz zur »Abschulung« zwischen den Ländern. Sinnvolle Erklärungen, die dies auch unter einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive zu legitimieren erlauben, sind hier nicht vorstellbar.

Der abschließende Ländervergleich führt die Befunde zu den vier Gerechtigkeitsdimensionen zusammen und verdeutlicht: Kein Bundesland kann beanspruchen, im engeren Sinne in Bezug auf das Schulwesen gerecht zu sein. Allerdings sind die Ausprägungen der beispielsweise auf soziale Herkunft zurückführbaren Ungleichheiten unterschiedlich verteilt, sodass es lohnt, künftig stärker darauf zu achten, welche Traditionen, Strukturen und Regelungen es in den einzelnen Bundesländern gibt und welchen Beitrag sie in welcher Weise für mehr Gerechtigkeit oder wenigstens weniger Ungerechtigkeit leisten. Der Ländervergleich hat zudem gezeigt, dass sehr unterschiedliche Länderprofile hinsichtlich der vier Gerechtigkeitsdimensionen vorliegen. So kommt es vor, dass Länder sich in einer Dimension in der oberen, in einer anderen Dimension jedoch in der unteren Vergleichsgruppe befinden. Es gibt somit für alle Länder je nach Gerechtigkeitsdimension unterschiedlichen Entwicklungsbedarf. Um solche Entwicklungen künftig abbilden zu können, sind weitere Chancenspiegel geplant.

Im dritten Teil geht es darum, die bisherigen Aktivitäten der Bundesländer, die zur Reduzierung ungleicher Chancen führen sollen, in den Blick zu nehmen. Dabei haben wir argumentiert, dass »individuelle Förderung« derzeit von nahezu allen Akteuren im Schulsystem als wesentliche Strategie zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit angesehen wird. Darum fokussiert der Chancenspiegel genau auf diese Dimension.

In diesem ersten Jahr haben wir uns auf die Darstellung und Auswertung von Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung konzentriert. Ohne dabei ein Urteil über einzelne Initiativen abgeben zu können und zu wollen, hat sich für uns folgendes Bild ergeben: Zwar gibt es eine Reihe von Aktivitäten in Bezug auf die untersuchte Dimension »Sprach- und Leseförderung«; allerdings fällt auf, dass es nur wenige koordinierte gemeinsame Programme und Projekte in diesem Bereich gibt. Zudem sind die wenigsten Maßnahmen wirkungsbezogen evaluiert, sodass leider nicht gesagt werden kann, ob sie einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass keine umfassende und systematische Initiative über die Ländergrenzen hinweg besteht, die mit ausreichend Ressourcen ausgestattet ist, um einen nachhaltigen Effekt zu haben. Einzelschulen scheinen in diesem Bereich stark auf sich allein gestellt zu sein.

Abschließend seien einige Bemerkungen zur Reichweite des Instruments gestattet. Wenngleich wir durch die vier Gerechtigkeitsdimensionen eine wichtige

Erweiterung der Perspektive vorgenommen haben, die zu einem differenzierteren Urteil über Chancengerechtigkeit beiträgt, konnten sicher nicht alle relevanten In-

formationen hier berücksichtigt werden. Drei Gründe erklären die Nichteinbeziehung weiterer Informationen:

- Zum einen sind spezifische Informationen teilweise gar nicht zugänglich bzw. verfügbar. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf, die inklusiv an den allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Insgesamt gilt, dass die verfügbaren Informationen, etwa aus der amtlichen Statistik, bislang längst nicht alle als notwendig anzusehenden Beschreibungen und Analysen zulassen (Lohauß et al. 2010).
- Zum anderen konnten nicht alle Dimensionen, die für Gerechtigkeit bedeutsam sind, hinreichend in den Blick genommen werden. So fehlen insgesamt Angaben über die Qualität der Angebotsstruktur, die sich etwa in Form von Lehrer-Schüler-Relationen, aufgewendeten Ressourcen für Bildung und den Aufbau von Unterstützungssystemen und Formen neuer Steuerung (Altrichter und Maag Merki 2010; Berkemeyer 2010) zeigt. Zudem bleibt durch die gewählte Beobachtungseinheit Bundesland die Tatsache unberücksichtigt, dass soziale Ungleichheiten innerhalb der einzelnen Länder auf regionaler und kommunaler Ebene nochmals erheblich divergieren (Kemper und Weishaupt 2011; Regionalverband Ruhr 2012).
- Schließlich lassen sich auch innerhalb der benannten Dimensionen weitere Indikatoren heranziehen. Da wir den Chancenspiegel prinzipiell als flexibles Instrument konzipiert haben, behalten wir uns vor, in den nächsten Ausgaben weitere Indikatoren zu ergänzen oder auszutauschen.

Insgesamt kann der Chancenspiegel jedoch differenziert genug auf Unterschiede in den vier erarbeiteten Gerechtigkeitsdimensionen hinweisen und so Defizite hinsichtlich der Gerechtigkeit der Schulsysteme aufzeigen. Vor allem in der Beobachtung dieser Dimensionen über die Zeit wird der Chancenspiegel in den nächsten Jahren weitere relevante Informationen für die Diskussion um mehr Chancengerechtigkeit in den Schulsystemen zur Verfügung stellen können.

V Anhang

1. Anmerkungen

- 1 Institutionen sind Regeln und Wertefüüge, die das Zusammenleben von Menschen einer Gesellschaft maßgeblich beeinflussen und koordinieren. Hierzu zählen Gesetze ebenso wie Regeln und Werte, die uns Orientierung im Umgang mit Mitmenschen geben. Dabei haben Institutionen die Eigenschaft, besonders langlebig zu sein.
- 2 In dieser Publikation wird nicht durchgängig eine geschlechtergerechte Sprache verwendet. Mit »Schüler«, »Absolventen« etc. sind immer auch Mädchen bzw. Frauen gemeint.
- 3 Als Beispiel führt Sen den Human Development Report an (UNDP 2010). In der Dimension Bildung (Education) werden beispielsweise Wiederholerquoten und Drop-out-Quoten, die als Prozessindikatoren bezeichnet werden können, genannt. Auf die Schwierigkeit, Prozesse zu indizieren, sei hier nur hingewiesen.
- 4 Nicht alle Länder verwenden den Begriff »Förderschule« einheitlich; es gibt z.B. auch den Begriff »Sonderschule«. Ebenso kommt es vor, dass in der Förderschule ausschließlich die Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschult werden, während diejenigen mit anderen Förderschwerpunkten die Sonderschule besuchen. Der Chancenspiegel meint bei der Verwendung »Förderschule« die Schulformen aller Länder, in denen Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (gemäß den KMK-Förderschwerpunkten) getrennt von dem Regelschulsystem unterrichtet werden.
- 5 Diese Fähigkeiten werden nicht allein durch den Ganzttag weiterentwickelt; auch Angebote außerhalb des Schulsystems wie Vereine oder das informelle Lernen stellen hierfür Möglichkeiten dar (vgl. Rauschenbach, Düx und Sass 2006). Allerdings wissen wir auch, dass die Teilnahme an solchen Angeboten wieder stark durch den sozioökonomischen Status moderiert wird. Die Kooperation von Schule und Vereinen bleibt somit ein bedeutendes Thema, besonders unter den organisatorischen Herausforderungen des Ganztags.
- 6 Systemen so etwas wie eine Intention (hier: eine Bereitschaft) zuzuschreiben, mag zunächst merkwürdig erscheinen, ist aber durchaus üblich und zwar auch in systemtheoretischen Arbeiten (Willke 2001). Fend (2006) selbst hat zur Beschreibung dieses Sachverhalts auf akteurtheoretische Ansätze zurückgegriffen. Das Problem hierbei ist, dass es sich letztlich als schwierig erweist, Verantwortungen zuzuschreiben. Dieses Phänomen ist von Beck dann als organisierte Unverantwortlichkeit analysiert worden (Beck 1988; für das Schulsystem Berke-meyer 2011).
- 7 Die Verwendung des Begriffs »ausländisch« ist seiner Nutzung im Rahmen der amtlichen Statistik geschuldet. Noch wird nicht in allen amtlichen Statistiken differenziert nach Migration unterschieden, sondern besonders auf die Staatsangehörigkeit als Unterscheidungs-

- merkmal zurückgegriffen (vgl. kritisch Gogolin 2005). Unter Bezugnahme auf die amtliche Statistik ist daher im Chancenspiegel meist von »ausländischen« Kindern und Jugendlichen die Rede.
- 8 Allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden Schulen des Schulsystems ohne die Förderschule. Allgemeinbildende Schulen meint hier demnach die Grundschule, mittlere Schulen (z.B. Hauptschule, Realschule), Gesamtschule, Gymnasium und Förderschule.
 - 9 Mit dieser Terminologie wird allerdings nach wie vor vernachlässigt, dass Förderbedarfe immer individuell sind und demnach keine besonderen Förderbedarfe existieren bzw. jeder Förderbedarf besonders ist. So verweist der Begriff nicht explizit auf einen speziellen Förderbedarf im Sinne der englischen Definition »Special Needs«, da anzunehmen ist, dass z.B. auch hochbegabte Kinder einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Gleichwohl sind hier ausschließlich die Kinder und Jugendlichen gemeint, bei denen nach KMK-Definition die Diagnose »sonderpädagogischer Förderbedarf« besteht.
 - 11 Unter den hier untersuchten Schulen befanden sich viele, die zum Zeitpunkt der Erhebung in StEG als Ganztagschule noch im Aufbau waren; inwiefern sich daher im Längsschnitt die Versorgungslage darstellt, muss künftigen Veröffentlichungen der Studie entnommen werden.
 - 12 Die Förderschule stellt keine weiterführende Schulart des Regelschulsystems dar. Ihr werden Kinder nur unter bestimmten Voraussetzungen nach der Grundschule zugewiesen. Da dies aber tatsächlich geschieht, also aus Grundschulen auch Kinder auf Förderschulen wechseln, fließt sie in unsere Betrachtungen mit ein.
 - 13 Hier muss berücksichtigt werden, dass die Statistik generell eine große Zahl an Wechseln aufweist, ohne Angabe, aus welcher Schulart sie kommen. Dies betrifft generell alle Wechsel zwischen den Schularten; hinsichtlich der Förderschulwechsel wird dies aber besonders bedeutsam, da sich diese Unschärfen aufgrund der kleinen Grundgesamtheit besonders ungünstig auf die Zuverlässigkeit der Daten auswirken dürften.
 - 14 Jahrgangsstufen 1 bis 4; die »Sitzenbleiber« aus Jahrgangsstufe 5 und 6 der sechsjährigen Grundschule in Berlin und Brandenburg gehen in die Berechnungen im Bereich der Sekundarstufe I ein.
 - 15 Die schulartbezogene Betrachtung enthält Unschärfen, die in der statistischen Erfassung der Wiederholer begründet sind. Mit der Nichtversetzung geht oft ein Schulartwechsel einher, was dazu führt, dass etwa in Gymnasien »sitzengebliebene« Schüler, die zur Realschule wechseln, dort dann von der Schulstatistik als Wiederholer erfasst werden (Klemm 2009a).
 - 16 Eine Übersicht zu den einzelnen Rechnungsmodellen, den berücksichtigten Variablen und die einzelnen Modellergebnisse vgl. Tab. 58, Anhang.
 - 17 Zu den Definitionen von Migrationshintergrund in Leistungsstudien auch in Abgrenzung zur Verwendung in der amtlichen Statistik siehe z.B. Ditton und Auling 2011.

2. Literatur

- Albers, Timm. »Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung«. *Heilpädagogik online* 9 (1) 2010. 51-73.
- Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke und Dirk Oberschachtsiek. *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh 2007. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33657_33658_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010.

- Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 2007.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld 2010.
- Avenarius, Hermann, Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt und Manfred Weiß. *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen 2003.
- Baethge, Martin. »Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts«. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Reinbek 2008a. 541–598.
- Baethge, Martin. »Das Übergangssystem: Struktur, Probleme, Gestaltungsperspektiven«. *Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Hrsg. Dieter Münk, Josef Rützel und Christian Schmidt. Bonn 2008b. 53–67.
- Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck. *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2007. (Auch online unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>, Download 19.7.2011.)
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001. 323–407.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden 2006. 95–188.
- Baumert, Jürgen, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Wiesbaden 2009.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *ProLesen: Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt »ProLesen«*. Donauwörth 2010.
- Beck, Ulrich. *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt am Main 1988.
- Becker, Rolf. »Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten«. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2009. 85–129.
- Becker, Rolf. »Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte«. *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde. Wiesbaden 2010. 223–234.

- Beicht, Ursula. »Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsübergängen am Übergang Schule – Berufsausbildung«. *BIBB Report* (3) 11 2009. (Auch online unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf, Download 19.7.2011.)
- Bellenberg, Gabriele. *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Anschluß*. Weinheim und München 1999.
- Bellenberg, Gabriele, Gertrud Hovestadt und Klaus Klemm. *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. Essen 2004. (Auch online unter www.gew.de/Binaries/Binary34032/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf, Download 19.7.2011.)
- Berkemeyer, Nils. *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden 2010.
- Berkemeyer, Nils. *Schulentwicklung in der zweiten Moderne. Netzwerke als Ausdruck reflexiver Modernisierung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Dortmund 2011.
- Beutel, Silvia-Iris, und Wolfgang Beutel. *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach 2010.
- Beutel, Wolfgang, und Peter Fauser. *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach 2009.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2011. (Auch online unter http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf, Download 19.7.2011.)
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung – und Bertelsmann Stiftung. *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen*. Onlinedokument. 13.1.2011. www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf (Download 19.7.2011.)
- Blöchliger, Hermann. *Langfristige Effekte schulischer Separation*. Luzern 1991.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bonn 2007. (Auch online unter www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf, Download 20.7.2011.)
- Böhme, Katrin, Simon P. Tiffin-Richards, Stefan Schipolowski und Michael Leucht. »Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michael Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 203–225.
- Bonsen, Martin, Wilfried Bos und Hans-Günter Rolff. »Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtapfels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2008. 11–39.

- Bornkessel, Philipp, und Sebastian U. Kuhnen. »Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II«. *Der Übergang Schule–Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Hrsg. Philipp Bornkessel und Jupp Asdonk. Wiesbaden 2011. 47–104.
- Bos, Wilfried. »Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen«. *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Hrsg. Wilfried Bos und Christian Tarnai. Münster 1989. 61–72.
- Bos, Wilfried, und Christian Tarnai. *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster 1989.
- Bos, Wilfried, Knut Schwippert und Tobias C. Stubbe. »Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich«. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2007. 225–247.
- Bos, Wilfried, Sabine Müller und Tobias C. Stubbe. »Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 375–397.
- Bos, Wilfried, Tobias C. Stubbe und Magdalena Buddeberg. »Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung«. *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. Hrsg. Detlef H. Rost. Münster 2010. 165–208.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Isolde Badel, Nike Plaßmeier. »Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«. *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin. Münster 2003. 69–142.
- Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. »Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin und Gerd Walther. Münster 2004. 191–228.
- Bos, Wilfried, Renate Valtin, Sabine Hornberg, Irmela Buddeberg, Martin Goy und Andreas Voss. »Internationaler Vergleich 2006. Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg.

- Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2007. 109–160.
- Bos, Wilfried, Martin Bensen, Jürgen Baumert, Martin Prenzel, Christoph Selter und Gerd Walther. *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster 2008a.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. *IGLU-E 2006 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster 2008b.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- Buch, Tanja, Stefan Hell und Gabriele Wydra-Somaggio. »Stigma Hauptschulabschluss? Der Einfluss der Schulbildung auf das Arbeitslosigkeitsrisiko an der zweiten Schwelle«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14) 3 2011. 421-443.
- Bundesregierung und Regierungschefs der Länder. *Aufstieg durch Bildung*. Dresden 2008.
- Castells, Manuel. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter*. Stuttgart 2003.
- Dahrendorf, Ralf. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg 1965.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. *Stellungnahme der Monitoring-Stelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II)*. 31.3.2011. (Auch online unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf, Download 18.7.2011.)
- Deutsches PISA-Konsortium. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Dewey, John. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel 2000.
- Dieckmann, Katja, Katrin Höhmann und Katja Tillmann. »Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen«. *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG)*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. Weinheim und München 2007. 164–185.
- Diefenbach, Heike. »Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung«. *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 139–159.

- Ditton, Hartmut. »Selektion und Exklusion im Bildungssystem«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 53-71.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. »Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2) 1 2007. 23-38.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. »Bildungslauf bahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit«. *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 74-102.
- Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. »Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung«. *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2011. 95-119.
- Döbert, Hans. Regionale Bildungsberichterstattung in Deutschland. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (58) 2 2010. 158-175.
- Döbert, Hans, und Susan Seeber. *Gutachten zur Machbarkeit eines »Chancenspiegels« im Projekt »Heterogenität und Bildung« der Bertelsmann Stiftung – Machbarkeitsstudie*. Berlin 2009. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-A5E6241F-F07ED172/bst/xcms_bst_dms_31871_31872_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Döbert, Hans, und Eckhard Klieme. »Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung«. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt. Wiesbaden 2010. 317-336.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt. »Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Chancen – Probleme – Verläufe«. *Schulverwaltung Spezial* (12) 4 2010. 11-13.
- Drechsel, Barbara, und Cordula Artelt. »Lesekompetenz im Ländervergleich«. *PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2008. 107-126.
- Ehmke, Timo, und Jürgen Baumert. »Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006«. *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2007. 309-355.
- Ehmke, Timo, und Jürgen Baumert. »Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006«. *PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2008. 319-342.
- Ehmke, Timo, und Nina Jude. »Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 231-254.

- Ehmke, Timo, Barbara Drechsel und Claus H. Carstensen. »Klassenwiederholungen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu?«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11) 3 2008. 368-387.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe und Lucienne Portocarero. »Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden«. *British Journal of Sociology* (30) 4 1979. 341-415.
- Fend, Helmut. *Theorie der Schule*. München 1980.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden 2006.
- Fend, Helmut. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden 2008.
- Feyerer, Ewald. *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck und Wien 1998.
- Feyerer, Ewald. *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim 2003.
- Funcke, Antje, Dirk Oberschachtsiek und Johannes Giesecke. *Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland*. Studie der Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Gütersloh 2010. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32102_32103_2.pdf, Download 19.7.2011.)
- Gaupp, Nora, Tilly Lex und Birgit Reißig. »Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11) 3 2008. 388-405.
- Gericke, Naomi, und Alexandra Uhly. »Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (11) 3 2010. 4-5.
- Giesecke, Johannes, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek. »Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 421-438.
- Giesinger, Johannes. »Was heißt Bildungsgerechtigkeit?«. *Zeitschrift für Pädagogik* (53) 3 2007. 362-381.
- Giesinger, Johannes. »Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit«. *Zeitschrift für Pädagogik* (57) 3 2011. 421-437.
- Ginnold, Antje. »Vergleich der Übergänge Schule–Beruf von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus Berliner Integrations- und Sonderschulen«. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Hrsg. Irene Demmer-Dieckmann und Annette Textor. Bad Heilbrunn 2007. 181-189.
- Gogolin, Ingrid. »Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen«. *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Hrsg. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. München 2005. 301-388.
- Gogolin, Ingrid, Inci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwip-

- pert. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster 2011.
- Grotlüschen, Anke, und Wibke Riekmann. »Konservative Entscheidungen. Größenordnungen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland«. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (34) 3 2011. 24-35.
- Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main 1981a.
- Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main 1981b.
- Haerberlin, Urs, Gerard Bless, Urs Moser und Richard Klaghofer. *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern und Stuttgart 1990.
- Helmke, Andreas. *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze 2003.
- Helmke, Andreas, und Reinhold S. Jäger. *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau 2002.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Carolin Ziems. »Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern«. *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 126-152.
- Höhmnn, Katrin, Heinz Günter Holtappels und Thomas Schnetzer. »Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele, Perspektiven*. Hrsg. Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2004. 253-289.
- Holsti, Ole R. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading 1969.
- Holtappels, Heinz Günter. »Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen«. *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Hrsg. Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels und Thomas Schnetzer. Münster 2009. 11-25.
- Holtappels, Heinz Günter, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. Weinheim und München 2007.
- Holtappels, Heinz Günter, Frank Radisch, Wolfram Rollet und Magdalena E. Kowoll. »Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen«. *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analyse zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Irmella Tarelli und Renate Valtin. Münster 2010. 165-198.
- Honneth, Axel. *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main 2000.
- Honneth, Axel. *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. 2007. (Auch online unter www.eurozine.com/pdf/2007-01-17-honneth.de.pdf, Download 20.7.2011.)

- Honneth, Axel. *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin 2010.
- Honneth, Axel. *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin 2011.
- Horstkemper, Marianne, und Klaus- Jürgen Tillmann. »Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen«. *Handbuch der Schulforschung*. Hrsg. Werner Helsper und Jeanette Böhme. Wiesbaden 2008. 285-320.
- im Brahm, Grit. »Mehr Flexibilität gegen Klassenwiederholung!«. *Friedrich Jahresheft* (29) 2011. 67-69.
- IntMK – Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister / Senatorinnen und Senatoren der Länder (2011). *Erster Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder 2005–2009. Datenband*. (Auch online unter www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/berichte/bericht_integrationsmonitoring_laender_teil2_bed_bf.pdf?start&ts=1301065824&file=bericht_integrationsmonitoring_laender_teil2_bed_bf.pdf, Download 20.7.2011.)
- Jarass, Hans D., und Bodo Pieroth. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Kommentar*. München 1992.
- Jogschies, Peter. »Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung. Ein Rückblick auf 30 Jahre«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (59) 4 2008. 132-142.
- Jonas, Hans. *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main 1979.
- Kemper, Thomas, und Horst Weishaupt. »Region und soziale Ungleichheit«. *Empirische Bildungsforschung*. Hrsg. Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz. Wiesbaden 2011. 209-219.
- Klemm, Klaus. *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2009a. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf, Download 19.7.2011.)
- Klemm, Klaus. *Gemeinsam lernen. Inklusiv leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010a. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Klemm, Klaus. *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010b. (Auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf, Download 20.7.2011.)
- Klemm, Klaus, und Ulf Preuss-Lausitz. *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin 2008. (Auch online unter www.bildungbremen.de/fastmedia/13/Gutachten%20PreussLausitz_Klemm.pdf, Download 18.7.2011.)
- Klemm, Klaus, und Ulf Preuss-Lausitz. *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Essen und Berlin 2011. (Auch online unter www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/)

- Gutachten_ _Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011_ _-_neue_Version_08_07_11.pdf, Download 3.8.2011.)
- Klieme, Eckhard, und Jutta Laukart. »Verständnis von und Umgang mit Standards«. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin 2003. 165-174. Klieme, Eckhard, und Petra Stanat. »Wirksame Konzepte zur Sprach- und Leseförderung gesucht. Seit über zehn Jahren schießen die Programme aus dem Boden, doch ihre Wirksamkeit wurde nicht einmal systematisch überprüft«. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 8.12.2010. (Auch online unter www.faz.net/artikel/C30189/wirksame-konzepte-zur-sprach-und-lesefoerderung-gesucht-30349829.html, Download 20.7.2011.)
- Klieme, Eckhard, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster 2010.
- Klinger, Thorsten, Knut Schwippert und Birgit Leiblein (Hrsg.). *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster 2008.
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994*. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf, Download 18.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007*. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf, Download 20.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn 2010a. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf, Download 20.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010*. 2010b. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf, Download 18.7.2011.)
- KMK – Kultusministerkonferenz. »Ergebnisse der Beratungen der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011«. Pressemitteilung, 20.10.2011. 2011a. (Auch online unter [www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews\[tt_news\]=273&cHash=bda5650d7e355ffbd942cf5919ca1cea](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=273&cHash=bda5650d7e355ffbd942cf5919ca1cea), Download 7.12.2011.)

- KMK – Kultusministerkonferenz. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. 2011b. (Auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, Download 7.12.2011.)
- Knigge, Michel, und Michael Leucht. »Soziale Disparitäten im Spracherwerb«. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Hrsg. Olaf Köller, Michel Knigge und Bernd Tesch. Münster 2010. 185-201.
- Köller, Olaf, Michel Knigge und Bernd Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster 2010.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006.
- Kottmann, Brigitte. »Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Benachteiligung der Benachteiligten«. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Hrsg. Annette Textor, Irene Demmer-Dieckmann. Bad Heilbrunn 2007. 99-108.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. »Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang«. *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 205-229.
- Kunze, Ingrid. »Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung«. *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hrsg. Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher. Baltmannsweiler 2009. 13-27.
- Kuper, Harm. »Abschlüsse und Selektion im Bildungswesen«. *Grundlagen der Weiterbildung* (15) 2004. 249-252.
- Lehmann, Rainer, und Ellen Hoffmann. *BELLA – Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«*. Münster 2009.
- Levin, Ben. *The challenges of large-scale literacy improvement. School Effectiveness and School Improvement* (21) 4 2010. 359-376.
- Lisker, Andreas. *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. 2010. (Auch online unter www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf, Download 20.7.2011.)
- Lohauß, Peter, Ricarda Neuenburg, Klaus Rehkämper, Ulrike Rockmann und Thomas Wachtendorf. »Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 181-201.
- Luhmann, Niklas. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main 1984.
- Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main 2002.

- Maaz, Kai. »Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden 2010. 399-419.
- Maaz, Kai, und Gabriel Nagy. »Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte«. *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2010. 151-180. (Auch online unter www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf, Download 19.7.2011.)
- Maaz, Kai, Gabriel Nagy, Ulrich Trautwein, Rainer Watermann und Olaf Köller. »Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen«. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (24) 2 2004. 146-165.
- Mayntz, Renate, und Fritz W. Scharpf. *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt am Main 1995.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2000.
- McElvany, Nele, und Carolin Schneider. »Förderung der Lesekompetenz«. *Diagnose und Förderung des Leseverständnisses*. Hrsg. Wolfgang Lenhard und Wolfgang Schneider. Göttingen 2009. 151-184.
- Miller, Max. *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt am Main 1986.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2011.
- Müller, Andreas G., und Petra Stanat. »Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und von Jugendlichen türkischer Herkunft«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden 2006. 221-255.
- Myklebust, Jon O. »Class placement and competence attainment among students with special educational needs«. *British Journal of Special Education* (33) 2 2006. 60-69.
- Naumann, Johannes, Cordula Artel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. »Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 23-71.
- Nickolaus, Reinhold, und Cornelia Gräsel. *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Hohengehren 2006.

- Orr, Dominic, und Maraja Riechers. *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern*. Hannover 2010. (Auch online unter www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf, Download 19.7.2011.)
- Otto, Hans-Uwe, und Holger Ziegler. *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden 2008.
- Parsons, Talcott. *Das System moderner Gesellschaften*. 7. Auflage. Weinheim und München 2009.
- Picht, Georg. *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. München 1964.
- Preuss-Lausitz, Ulf. »Separation oder Inklusion«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2010. 153–179.
- Radisch, Falk, und Eckhard Klieme. »Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung«. *Die Deutsche Schule* (96) 2 2004. 153–169. Radisch, Falk, Eckhard Klieme und Wilfried Bos. »Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (9) 1 2006. 30–50.
- Rauer, Wulf, und Karl Dieter Schuck. »Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation«. *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Hrsg. Wilfried Bos, Carola Gröhlisch und Marcus Pietsch. Münster 2007. 219–253.
- Rauschenbach, Thomas. *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim und München 2009.
- Rauschenbach, Thomas, Wiebken Düx und Erich Sass (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München 2006.
- Rawls, John. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 1979.
- Rawls, John. *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main 2006.
- Rayner, Keith, und Alexander Pollatsek. *The psychology of reading*. Hillsdale 1989.
- Redder, Angelika, Michael Becker-Mrotzek, Konrad Ehlich, Sabine Forschner, Detlef Fickermann, Marcus Hasselhorn, Marianne Krüger-Potratz, Knut Schwipert und Petra Stanat. *Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«*. Hamburg 2010. (Auch online unter www.zuse.uni-hamburg.de/501publikation/ZUSE_Diskussion002.pdf, Download 22.8.2011.)
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster 2012.
- Rollett, Wolfram, und Heinz Günter Holtappels. »Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2010. 99–129.

- Rosenbaum, Paul R., und Donald B. Rubin. »The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects«. *Biometrika* 70 1983. 41-55. Roßbach, Hans-Günther, und Hans-Peter Blossfeld. *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11). Wiesbaden 2008.
- Rürup, Matthias, Hans-Werner Fuchs und Horst Weishaupt. »Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring«. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Hrsg. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki. Wiesbaden 2010. 377-401. Scharpf, Fritz. *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen 2000.
- Schimank, Uwe. *Handeln und Strukturen. Eine Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München 2000.
- Schimank, Uwe. *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie I*. Wiesbaden 2005.
- Schumann, Brigitte. »Ich schäme mich ja so!«. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn 2007.
- Schwippert, Knut, Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes. »Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«. *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin. Münster 2003. 265-302.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg und Martin Goy. »Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 111-125.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg, Martin Freiberg und Tobias C. Stubbe. »Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich«. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2007. 249-269.
- Sen, Amartya. *Development as freedom*. Oxford 1999.
- Sen, Amartya. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München 2010.
- Solga, Heike. »Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft«. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2009. 395-432.
- Stanat, Petra, Dominique Rauch und Michael Segeritz. »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund«. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Münster 2010. 200-230.

- Stecher, Ludwig »All-day School – Quo Vadis? Some remarks on the development of all-day schools in Germany«. *Umbau des Bildungswesens. Bildungspolitische Großreformprojekte und ihre Effekte*. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 13). Hrsg. Ingrid Gogolin, Jürgen Baumert und Annette Scheunpflug. Wiesbaden 2011. 37-49.
- StEG-Konsortium. *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen*. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main 2010. (Auch online unter www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf, Download 18.7.2011.)
- Steiner, Christiane. »Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule?«. *54. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik*. 2009. 81–105.
- Steiner, Christiane, und Natalie Fischer. »Wer nutzt Ganztagsangebote und warum?«. *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15). Hrsg. Ludwig Stecher, Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach. Wiesbaden 2011. 185–203.
- Stojanov, Krassimir. »Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (9) 1–2 2008. 209–230.
- Stubbe, Tobias C., Wilfried Bos und Sabine Hornberg. »Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 103–109.
- Teddlie, Charles B., und Pam Sammons. »Applications of Mixed Methods to the Field of Educational Effectiveness Research«. *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Hrsg. Bert P. M. Creemers, Leonidas Kyriakides und Pam Sammons. New York 2010. 115–152.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, und Ulrich Meier. »Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland«. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Opladen 2001. 468–510.
- Townsend, Tony. *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. New York 2007.
- Trautwein, Ulrich, Marko Neumann, Gabriel Nagy, Oliver Lüdtke und Kai Maaz (Hrsg.). *Schulleistung von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden 2010.
- UN – United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006*. Onlinedokument 2006. www.un.org/disabilities/default.asp?id=259 (Download 18.7.2010)

- UNDP – United Nations Development Programme. *Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. New York. Onlinedokument 2010. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete_reprint.pdf (Download 21.7.2011).
- Valtin, Renate, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg, Martin Goy und Britta Potthoff. »Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich«. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster 2008. 51-101.
- van Ackeren, Isabell, und Klaus Klemm. *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden 2009.
- van Ophuysen, Stefanie. »Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität«. *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim und München 2006. 49-79.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden 2009.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010*. Wiesbaden 2010.
- von Friedeburg, Ludwig. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main 1989.
- Werner, Dirk, Michael Neumann und Jürgen Schmidt. *Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Onlinedokument 2008. www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26143_26517_2.pdf (Download 19.7.2011).
- Willke, Helmut. *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. 3. Auflage. Stuttgart 2001.
- Wocken, Hans. »Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung««. *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Hrsg. Annette Textor und Irene Demmer-Dieckmann. Bad Heilbrunn 2007. 35-60.

3. Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen
- Tab. 2: Theoretische Zuordnung der im Chancenspiegel berücksichtigten Indikatoren
- Tab. 3: Verteilung der Fünftklässler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten, Schuljahr 2009/2010
- Tab. 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung, 2009
- Tab. 5: Mittlere Kompetenzwerte von Schülern in Ganztags- und in Halbtagschulen
- Tab. 6: Abschlüsse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland, 2009
- Tab. 7: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension
- Tab. 8: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land
- Tab. 9: Verteilung der Kodierungen in den Kategorien zur Klassifizierung der Aktivitäten

4. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Beispiel zur Gruppendarstellung: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primar- und Sekundarstufe I, 2009
- Abb. 2: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 3: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen an allen Schülern mit besonderem Förderbedarf, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 4: Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 5: Anteil der Ganztagschulen in den Ländern an allen Schulen, 2009
- Abb. 6: Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb an allen Schülern, Primarstufe und Sekundarstufe I, 2009
- Abb. 7: Anteil der Schüler in gebundenen Ganztagsformen an allen Schülern, 2009
- Abb. 8: Relative Chancen auf den Gymnasialbesuch von Kindern aus unteren Dienstklassen im Vergleich zu Kindern aus oberen Dienstklassen
- Abb. 9: Anteile der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 10: Verhältnis von Aufwärts- und Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 11: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe der allgemeinen Schulen an allen Schülern, Schuljahr 2009/2010
- Abb. 12: Neuzugänge im Dualen System mit maximal Hauptschulabschluss an allen Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, 2009

- Abb. 13: Erreichte mittlere Kompetenzwerte von Schülern am Ende der Klasse 4, Gesamtskala Lesen, 2006
- Abb. 14: Erreichte Mittelwerte in der Lesekompetenz von Schülern der Klasse 9, 2009
- Abb. 15: Mindestens erreichte Kompetenzwerte der leistungsstärksten 10 Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009
- Abb. 16: Höchstens erreichte Kompetenzwerte der leistungsschwächsten 10 Prozent der Schüler, Klasse 9, Lesekompetenz Deutsch, 2009
- Abb. 17: Abstand in den Kompetenzwerten der Viertklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, Gesamtskala Lesen, 2006
- Abb. 18: Abstand in den erreichten Lesekompetenzpunkten der Neuntklässler mit Migrationshintergrund zu denen ohne Migrationshintergrund, 2009
- Abb. 19: Vorsprung in den Kompetenzpunkten im Leseverständnis – Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern, Klasse 4, 2006
- Abb. 20: Abstände in den Kompetenzpunkten im Lesen von Jugendlichen aus den oberen Sozialschichten zu denen aus den unteren Sozialschichten, Klasse 9, 2009
- Abb. 21: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009
- Abb. 22: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter aus den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, 2009
- Abb. 23: Mittlere Kompetenzwerte im Lesen von Neuntklässlern und Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen, 2009
- Abb. 24: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009
- Abb. 25: Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009
- Abb. 26: Anteile der Abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss sowie Anteile der Absolventen mit Hauptschulabschluss aus den beruflichen Schulen an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2009
- Abb. 27: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Integrationskraft« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit
- Abb. 28: Zusammenführung der Dimensionen »Kompetenzförderung« und »Durchlässigkeit« nach erreichter Gruppenzugehörigkeit
- Abb. 29: Ziele der Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung
- Abb. 30: Bereiche der Zusammenarbeit bei den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung
- Abb. 31: Genutzte Instrumente in den Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung

Der Tabellenanhang ist zu finden unter: www.chancen-spiegel.de

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise“ ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Nutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche in dieser Arbeit in direkter oder indirekter Weise übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner versichere ich, mich bisher keiner gleichartigen Doktorprüfung an einer Hochschule unterzogen oder um Zulassung zu einer solchen beworben habe.

Ort, Datum

Veronika Manitius