





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

## **Chancenspiegel 2014**

Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit  
und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme

Autorinnen und Autoren:

Nils Berkemeyer

Wilfried Bos

Veronika Manitius

Björn Hermstein

Melanie Bonitz

Ina Semper

Unter Mitarbeit von:

Sonja Abendroth

Jana Berkemeyer

Annika Hillebrand

Robin Junker

**| Verlag BertelsmannStiftung**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



© 2014 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Nicole Hollenbach-Biele

Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld

Herstellung: Christiane Raffel

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Veit Mette, Bielefeld

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

ISBN 978-3-86793-585-2

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

# Inhalt

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

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

# Vorwort

## Faire Chancen nur durch Transparenz und gemeinsame Verantwortung

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

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

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

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

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

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

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

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

# I Rahmenkonzept

## 1. Einleitung

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

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

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

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

Kapitel 6 bietet vertiefte Analysen, die vor allem der Erklärungssuche für die vorgefundenen Unterschiede in den regionalen Gerechtigkeitsausprägungen gewidmet sind: Mithilfe von Mehrebenenanalysen wird geprüft, welche Varianzanteile in den Gerechtigkeitsausprägungen über die Ebene Land bzw. die Ebene Kommune erklärbar sind (Kap. 6.1). In einem nächsten Abschnitt wird die in den Länderberichten aufgetretene Problematik von über Kreisgrenzen hinweg zwischen Schul- und Wohnort pendelnden Schülern<sup>2</sup> vertiefend mithilfe dreier Fallanalysen kreisfreier Städte (Bonn, Jena, Speyer) betrachtet (Kap. 6.2). Weiterhin werden anhand von drei Länder-Fallberichten (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) auch relevante Kontextmerkmale wie demographische, wirtschaftliche und sozialstrukturelle Kennwerte der Regionen mit einbezogen, um potenzielle Erklärungen für die unterschiedlichen Gerechtigkeitslagen zu finden (Kap. 6.3). Dieser Abschnitt endet mit einem theoretischen Ausblick auf weiterführende Perspektiven für die Forschung zu regionalen Disparitäten (Kap. 6.4). In einem abschließenden Gesamtfazit werden die Ergebnisse des diesjährigen Chancenspiegels gebündelt zusammengefasst und aus den vorgefundenen Ergebnissen resultierende Anknüpfungspunkte für die gesamtgesellschaftliche Diskussion um die Schaffung chancengerechter (regionaler) Schulsysteme formuliert.

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

## 2. Rahmenkonzeption des Chancenspiegels

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

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

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

### 2.1 Schul- und gerechtigkeits-theoretische Überlegungen zum Schulsystem

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

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

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

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

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

Die Perspektive des Chancenspiegels geht mit seiner Anbindung an Gerechtigkeits-theorien über eine empirische Beschreibung von Ungleichheiten hinaus, indem eine grundsätzliche Frage in den Vordergrund tritt: Was ist ein gerechtes Schulsystem? Diese Frage lässt sich ausgehend von verschiedenen, derzeit den Diskurs bestimmenden Gerechtigkeits-theorien (Wigger 2011; vgl. auch Stojanov 2008) unterschiedlich beantworten. Das Gerechtigkeitsverständnis des Chancenspiegels speist sich aus Folgerungen, die sich aus Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit nach Rawls (1979), des Ansatzes der Teilhabegerechtigkeit<sup>3</sup> nach Sen (2010) sowie aus dem Anerkennungstheoretischen Ansatz Honneths (2011) ergeben. Alle drei fokussieren als Zieldimension einer gerechten Gesellschaft die Verwirklichung von Freiheit; allerdings beschreiben sie verschiedene Wege, um dieses Ziel zu erreichen.

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

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

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

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

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

## 2.2 Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatortableau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dimensionen	Indikatoren
<b>Integrationskraft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderquote*</li> <li>• Inklusionsanteile*</li> <li>• Exklusionsquote</li> <li>• Anteil Ganztagschulen an allen Schulen*</li> <li>• Anteil Schüler im Ganztag an allen Schülern*</li> <li>• Anteil Schüler im gebundenen Ganztag an allen Schülern*</li> </ul>
<b>Durchlässigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übergang von Grundschule in weiterführende Schule (Gymnasialanteile)*</li> <li>• Schülerzahlveränderung des Gymnasiums in Sekundarstufe I</li> <li>• Verhältnis Auf- zu Abwärtswechseln in den Jahrgangsstufen 7–9*</li> <li>• Wiederholerquote in Sekundarstufe*</li> <li>• Verteilung der Neuzugänge auf die Sektoren des Berufsbildungssystems nach Art des allgemeinen Schulabschlusses*</li> </ul>
<b>Kompetenzförderung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzwerte im Bereich Mathematik von Schülern der 9. Klassenstufe</li> <li>• Leistungsstreuungen im Kompetenzbereich Mathematik der Schüler der 9. Klassenstufe</li> <li>• Erreichte Kompetenzwerte im Bereich Mathematik der oberen zehn Prozent der Schüler in Klassenstufe 9</li> <li>• Erreichte Kompetenzwerte im Bereich Mathematik der unteren zehn Prozent der Schüler in Klassenstufe 9</li> <li>• Abstände im Kompetenzbereich Mathematik zwischen Schülern der 9. Klassenstufe mit und ohne Migrationshintergrund</li> <li>• Abstände im Kompetenzbereich Mathematik zwischen Schülern aus oberen und unteren Sozialklassen (EGP-Klassifikation) in Klassenstufe 9</li> </ul>
<b>Zertifikatsvergabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife*</li> <li>• Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Hochschulreife*</li> <li>• Abgänger ohne Hauptschulabschluss*</li> <li>• Ausländische Abgänger ohne Hauptschulabschluss*</li> </ul>

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

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

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

### 3. Die Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme im Ländervergleich

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

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

#### *Ausprägungen in den vier Gerechtigkeitsdimensionen im Ländervergleich*

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

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

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

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

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

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

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

\* Sämtliche Ausprägungen der Länder in den Einzelindikatoren sind online abrufbar ([www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de)).

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

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

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

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

**Tabelle LV-2: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land**

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

■ obere Gruppe in der Dimension gesamt     
 ■ untere Gruppe in der Dimension gesamt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

} zusammengefasst

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

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

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

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

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

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

### Zusammenfassung

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

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

## Rahmenkonzept

---

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

## II Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\* Diese Indikatoren beziehen sich auf das Regelschulsystem.

#### 4.1 Zentrale Forschungsergebnisse zu regionalen Disparitäten

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

##### 4.1.1 Schulstrukturelle Merkmale

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

trachten. Die Indikatoren in den hier betrachteten Gerechtigkeitsdimensionen sind, so ist anzunehmen, konfundiert mit strukturellen Schulsystemmerkmalen. So stehen Aspekte von Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe etwa in einem engen Zusammenhang mit der Angebotslage an Schulen und Schularten und mit dem Nutzungsverhalten der Schüler bzw. dem Entscheidungsverhalten der Eltern (Berkemeyer, Hermstein und Manitus, im Ersch.; Becker und Hadjar 2013; Sixt 2010).

Becker und Hadjar (2013) kommen in ihrer Untersuchung zu gesellschaftlichen Kontexten, Bildungsverläufen und -chancen zu dem Schluss, dass es vor allem die Strukturen des Bildungsangebots und die subjektive Deutung der Bildungsgelegenheiten seien, die die Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf und die Chancen auf höhere Bildung bestimmen (ebd.: 544). Die tatsächliche Inanspruchnahme der Bildungsgelegenheiten hängt jedoch von verfügbaren Ressourcen und erwarteten Bildungserträgen ab (ebd.). Grundsätzlich können regionale Differenzen in der Angebotslage der weiterführenden Schulen ausgemacht werden, besonders hinsichtlich der zum Abitur führenden Schularten (Kemper und Weishaupt 2011; Ditton 2008; Fickermann, Schulzeck und Weishaupt 2002a). Hieraus ergeben sich etwa Benachteiligungen bei der Erreichbarkeit von Bildungsangeboten. Daher werden Informationen zum Schulangebot in Form eines Kennwerts zum Verhältnis der Schularten mit Hochschulreifeoption zu Schularten ohne Hochschulreifeoption sowie die Information über die tatsächliche Gliederung des allgemeinbildenden Schulsystems in der jeweiligen Region in die Betrachtung der Gerechtigkeit regionaler Schulsysteme in den Länderberichten einbezogen. Diese Kennwerte heben darauf ab, die regionalen Besonderheiten in der Ausgestaltung bzw. der Nutzung von Schulsystemen zu veranschaulichen.

Die Anzahl der Schulen je Schulart unterliegt regionalen Unterschieden, die von vielen Faktoren abhängen: So etwa kontextuellen Merkmalen wie der Anzahl der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter und der demographischen Prognose, des Wahlverhaltens bezüglich weiterführender Schulen, der wirtschaftlichen und der sozialen Lage, schulplanerischen Vorgaben wie Mindestschülerzahlen, aber auch historisch gewachsenen Strukturen und Traditionen, die zu einer bestimmten Verteilung von Schulen bzw. Schularten führen (Ditton 2013a; Weishaupt 2009; Budde 2007; Weishaupt 2006; Zymek 2007; Fickermann, Schulzeck und Weishaupt 2002a).

Rösner und Stubbe (2008) zeigen einen asymmetrischen Zusammenhang zwischen demographischer Entwicklung und Übergangsverhalten an den Beispielen Nordrhein-Westfalens, Baden-Württembergs und Sachsens. In den beiden westdeutschen Ländern muss die Hauptschule einen deutlichen Einbruch der Nachfrage hinnehmen, was mit dem Ansehensverlust dieser Schulart erklärt werden kann, welcher durch die sogenannte Bildungsexpansion beeinflusst wird. Diese kommt zustande, weil Eltern zumeist einen Bildungsabschluss für ihre Kinder anstreben, der auf gleicher Höhe oder oberhalb der eigenen schulischen Qualifikation liegt. Dies ist eine Ursache dafür, dass das Gymnasium trotz allgemeinen Schülerrückgangs Zugewinne verzeichnen kann. Zudem steigen die Anteile an Studienberechtigten in vielen Ausbildungsberufen seit Jahren kontinuierlich an: Im öffent-

lichen Dienst wird bereits die Hälfte aller Ausbildungsverträge von jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung abgeschlossen (BIBB 2014).

Weishaupt (2006) weist zudem auf den demographisch bedingten, teils massiven Rückbau ostdeutscher Schulstandorte hin, wonach je nach Land zwischen 22 und 36 Prozent aller Grundschulen und zwischen 15 und 25 Prozent der Schulen des Haupt- und Realschulbildungsgangs bereits geschlossen wurden (ebd.: 35). Dieser Anpassungsprozess des Schulangebots an die Nachfrage ist im Osten Deutschlands noch nicht abgeschlossen.

Welchen Einfluss der demographische Wandel auf strukturelle Entwicklungen in den deutschen Schulsystemen hat, untersuchen auch Bartl und Sackmann (2014). Sie können belegen, dass in Deutschland insgesamt zwischen 1995 und 2010 eine moderate Tendenz zu weniger differenzierten Schulsystemen nachweisbar ist. Allerdings gibt es große Unterschiede in der Zahl der Schularten zwischen Ost- und Westdeutschland. Im Gegensatz zum Osten Deutschlands, wo weniger differenzierte Strukturen bereits nach der Wiedervereinigung etabliert wurden, haben im Westen Deutschlands die Wirkungen des demographischen Wandels Bedeutung für eine Entdifferenzierung der Schulsysteme. Dort, wo Gesamtschulen gegründet wurden, ist die Anzahl der Schulformen höher, da sie als weiteres Glied des Schulsystems neben dem Gymnasium existieren. Die Autoren stellen heraus, dass, obwohl Bildungspolitik Ländersache ist, regionalen Akteuren unterhalb der Länder Ebene mehr Bedeutung für Änderungsprozesse zukommt, als große politische Debatten suggerieren (ebd.: 66). Besonders ländliche Gebiete können von weniger differenzierten Schulstrukturen profitieren, weil hier Kosten gespart und zugleich Schüler aus bildungsfernen Schichten sozial besser integriert werden können (ebd.).

Die Nutzung des schulischen Angebots unterliegt ebenfalls regionalen Unterschieden. So zeigen Fickermann, Schulzeck und Weishaupt (2002b), dass die Gymnasialquoten mit der Größe des Einzugsbereichs eines Gymnasiums im Zusammenhang stehen. Je größer der Einzugsbereich, desto schlechter die Erreichbarkeit und damit die durchschnittliche Gymnasialbeteiligung der betrachteten Siebtklässler (ebd.: 26). Kann (2012) weist diesen Zusammenhang beispielhaft auf kommunaler Ebene für je einen Kreis in Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern nach, wobei die Landeswerte als Referenz dienen. Unter dem Schülerrückgang der beiden ostdeutschen Kreise kam es tatsächlich zu einer starken Vergrößerung der Einzugsbereiche von Gymnasialstandorten und damit verbunden zu Schulwegverlängerungen. Die Differenz der gymnasialen Bildungsbeteiligung zu den Landesmittelwerten stieg in beiden Kreisen im Zeitraum von 1995 bis 2009 fortwährend weiter an (ebd.: 288 f.).

Die Verlängerung der Schulwege, insbesondere für gymnasiale Bildungsgänge, hat Auswirkungen auf die schichtspezifische Bildungsbeteiligung, denn es kann ein Auseinanderdriften zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Aufwandsbereitschaft zum Besuch der weiterführenden Schule, gemessen an dem in Kauf genommenen Schulweg, nachgewiesen werden (Groos 2014; Sixt 2013; Clausen 2006; Kramer 1998). Clausen (2006) konstatiert beispielsweise, dass sich »Eltern

aus bildungsnahen Ober- und Mittelschichten eher flexibel und eher gegen die nächstgelegene Schule [entscheiden], sofern diese nicht ihren Vorstellungen entspricht, während Eltern aus unteren Schichten sich eher unflexibel und konservativ für die Schule am Wohnort entscheiden« (ebd.: 87).

Die Nutzung schulischer Angebote wird zumeist über Rational-Choice-Modelle erklärt, die auf den Ansatz von Boudon (1974) zurückgehen und Bildungsentscheidungen als rationale Kosten-Nutzen-Kalkulation verstehen. Danach wird die Bildungsalternative gewählt, die unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen den höchsten Nutzen verspricht (vgl. auch Erikson und Jonsson 1996). Sixt (2013) integriert Schulangebot und Erreichbarkeit der Schulen in die Modellvorstellung von Erikson und Jonsson (1996) und untersucht den Einfluss des regionalen Angebots an Gymnasien und deren Erreichbarkeit als Kostenfaktoren sowie den Einfluss der Arbeitslosenquote und des Anteils hoch qualifizierter Beschäftigter als Variablen für Ertragserwartungen an Bildungsabschlüsse auf das Übergangsverhalten zwischen Primar- und Sekundarschulbereich. Dabei bestätigt sie, dass sowohl das schulische Angebot als auch dessen Erreichbarkeit bedeutende Einflussgrößen für den Gymnasialbesuch darstellen (ebd.: 476 f.): Je größer das Angebot an Gymnasien, desto höher war die Chance auf Besuch eines solchen. Ein einfacher Zusammenhang zwischen der Lage des Wohnorts (Stadt oder Land) und der Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs existiert jedoch nicht; wichtiger sind die infrastrukturellen Bedingungen und die damit verbundene Erreichbarkeit des schulischen Angebots. Arbeitsmarktstrukturelle Bedingungen hatten dagegen keinen Effekt auf die Bildungsentscheidung am Übergang von der Primar- zur weiterführenden Schule (ebd.: 477). In ihrem Resümee des Forschungsstands bestätigt Sixt, dass die Distanz zwischen Schule und Wohnort einer »der wichtigsten Faktoren bei der Schulwahl« sei (ebd.: 461).

Terpoorten (2014) kann die Abhängigkeit der Wahl der weiterführenden Schule von der Erreichbarkeit sogar im dicht besiedelten Kernruhrgebiet nachweisen. Seine Ergebnisse zeigen, dass es »unabhängig von einer gut ausgebauten Verkehrsinfrastruktur und einem umfassenden Angebot an wohnortnahen Schulstandorten einen Zusammenhang zwischen dem Schulangebot und dem lokalen Schulwahlverhalten gibt« (ebd.: 260). Er konstatiert, dass dem »Angebotseffekt« ein Aufforderungscharakter bei der Schulwahl zukommt (ebd.). Auch für die Wahl der Grundschule lassen sich Effekte des Schulwegs nachweisen. So stellt Groos (2014) die Distanz zur Schule als eine wichtige Determinante der Grundschulwahl heraus, wobei er die Befunde von Clausen zur Abhängigkeit der Schulwahl vom Bildungs- und Sozialstatus der Eltern bestätigt. Durch die freie Grundschulwahl bzw. die Auflösung fester Einzugsgebiete ist eine zusätzliche Benachteiligung für bereits sozial benachteiligte Schüler zu beobachten.

Diese skizzierten Forschungsergebnisse zeigen, wie bedeutsam die schulische Infrastruktur bei der Schulwahl ist und welche Relevanz Fragen des regionalen Schulangebots und der Erreichbarkeit der einzelnen Schulen für die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme zukommt.

#### 4.1.2 Indikatoren in der Dimension »Durchlässigkeit«

Die Durchlässigkeit der deutschen Schulsysteme ist in engem Zusammenhang mit deren Allokations- und Selektionsfunktion zu sehen. Hierin zeigt sich, inwiefern die Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten den strukturellen Möglichkeiten des Schulsystems zugewiesen werden, womit diese Dimension auch zentrale Bedeutung für die Chancengerechtigkeit gewinnt (Berkemeyer et al. 2013). Beeinflusst werden Allokations- und Selektionsprozesse durch strukturelle Bedingungen des Schulwesens, durch unterschiedliche regionale Traditionen und durch Merkmale der Umgebung, etwa der demographischen, wirtschaftlichen und sozialen Lage (Bellenberg 2012).

Indikatoren, die in dieser Dimension zur Untersuchung der Chancengerechtigkeit dienen, werden danach gewählt, ob sie die Schülerströme innerhalb der Schulsysteme abbilden können und ob die Daten für alle Länder auf regionaler Ebene verfügbar sind. Durchlässigkeit kann in zweierlei Hinsicht betrachtet werden: die vertikale Durchlässigkeit, bei der Übergangsmöglichkeiten und erfolgte Übergänge zwischen den Bildungsgängen oder Schularten betrachtet werden, und die horizontale Durchlässigkeit, bei der die Möglichkeit des Wechsels zwischen parallelen Bildungsgängen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau in den Blick genommen wird (z. B. zwischen den verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I). Mit Abstiegen gehen darüber hinaus häufiger Klassenwiederholungen einher.

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (Gymnasialanteile und Anteile der Schulen mit Hochschulreifeoption), Übergang zwischen Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems

Zu den Indikatoren für die Durchlässigkeit der Schulsysteme zählen die Übergänge, die die Dimension der vertikalen Durchlässigkeit beschreiben. Betrachtet werden die Übergangsquoten auf das Gymnasium, die Übergangsquoten auf eine Schulform mit Hochschulreifeoption sowie die Übergänge von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems. Vielfach belegt wurde, dass es an den Gelenkstellen des Bildungssystems, also an den Übergängen, zur Entstehung und Vergrößerung von Bildungsungleichheiten kommt (Dumont et al. 2014; Maaz et al. 2010; Becker 2009; Maaz, Baumert und Trautwein 2009). Diese Forschungsarbeiten weisen die Abhängigkeit der besuchten weiterführenden Schulart von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler mithilfe empirischer Forschungsdesigns nach. Weitere Forschungsergebnisse legen zudem nahe, dass die soziale Selektivität der Schulsysteme an jeder Übergangsschwelle zunimmt (Ditton 2013b; Jacob und Tieben 2010; Hillmert und Jacob 2005).

Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern gilt als stärkster Erklärungsfaktor für die Bildungsbeteiligung, wobei dem Bildungsstand der Eltern innerhalb dieses Faktors das größte Gewicht zukommt (Ditton 2008: 639). Zur Erklä-

Die Wirkung der sozialen Selektivität des Schulsystems wird meist auf die Arbeiten von Boudon (1974) zu primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft zurückgegriffen. Primäre Effekte der sozialen Herkunft lassen sich auf eine zwischen den Sozialschichten differierende Ressourcenausstattung und auf Unterschiede in der Sozialisation, Erziehung und Förderung zurückführen. Kinder aus höheren sozialen Schichten erwerben im Elternhaus eher Fähigkeiten, die auch in der Schule von Vorteil sind, was sich häufig positiv in den Schulleistungen niederschlägt. Zu diesen direkt auf den Schulerfolg wirkenden Effekten kommen zudem sekundäre Herkunftseffekte, also über Leistungsunterschiede hinausgehende Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, die durch das Entscheidungsverhalten von Eltern (und Schülern) an den Übergängen verursacht werden. Mit jedem Übergang im Bildungssystem fallen sekundäre gegenüber primären Herkunftseffekten mehr ins Gewicht (Becker und Lauterbach 2010: 17).

Die mit dem Übertritt in eine Schulart erfolgte Weichenstellung in der Biographie hat zudem Auswirkungen auf den Lernzuwachs der Schüler, denn die Schularten bieten differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert et al. 2009; Baumert, Stanat und Watermann 2006; Baumert, Trautwein und Artelt 2003). Dies ist besonders brisant vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Baumert et al. (2003), die anhand von PISA-2000-Daten zeigen konnten, dass die Überlappungen in den Leistungsverteilungen zwischen den Schularten in den Ländern teilweise beträchtlich sind und beispielsweise viele Realschüler Leistungen auf Gymnasialniveau erreichen (ebd.: 294). Diese Ergebnisse werfen ein Schlaglicht auf die offenkundige Schwierigkeit, Schüler leistungsgerecht auf die Schularten des gegliederten Systems zu verteilen.

Der gut belegte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und besuchter Schulform zeigt sich auch regional disparat (Becker und Hadjar 2013; Sixt 2013; Bellenberg und Brahm 2010; Riedel et al. 2010; Ditton und Krüsken 2007; Hauf 2007; Ejury 2003). Neben den Unterschieden zwischen den Bundesländern, auf die durch die großen Leistungsuntersuchungen wie PISA, TIMSS oder IGLU regelmäßig hingewiesen wird, kommt es auch auf regionaler und kommunaler Ebene zu Disparitäten beim Schulbesuch. Zu nennen sind hier zum Beispiel quartiersbezogene Differenzen zwischen Schulen in der Aufnahme-, Versetzungs- und Empfehlungspraxis (Ditton 2007; Gomolla und Radtke 2009; Schulz 2000; zur Übersicht Kemper und Weishaupt 2011).

Effekte einer stabilen innerstädtischen Zuweisungspraxis von der Grund- zur weiterführenden Schule beschreibt zum Beispiel Hauf (2007) als »Versäulung«, womit er eine starke Korrelation zwischen dem Anteil an Ausländern, Sozialhilfeempfängern und Arbeitslosen und Tendenzen bei der Übergangsquote von einer Grundschule zu einer weiterführenden Schule meint. Der Anteil an Schülern, der beispielsweise nach dem Besuch einer städtischen Primarschule in Baden-Württemberg zum Gymnasium wechselt, liegt bei einem Viertel der Schulen seit Jahren bei über 50 Prozent, bei einem weiteren Viertel dagegen bei unter 25 Prozent (ebd.: 304). Dies illustriert, dass zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen offen-

bar Netzwerkstrukturen bestehen, die sich in festen Abgabe-Aufnahme-Verbindungen zeigen. Leist und Pietsch (2013) können solche netzwerkartigen Strukturen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen auch für Hamburg nachweisen.

Terpoorten (2007) findet bei seinen Untersuchungen zu Schulübergängen und Abschlüssen im Ruhrgebiet auf kommunaler Ebene deutliche Unterschiede zwischen Sozialräumen. Er typisiert die Sozialräume mithilfe von Indikatoren (Arbeiteranteil, Nichtdeutschenanteil, Jugend- und Altenquotient) in sechs unterschiedlich bildungsnahe bzw. bildungsferne Stadtteil- und Gemeinderäume. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Übergangsquoten die jeweilige Sozialstruktur des Stadtteils spiegeln (ebd.: 474). Bildungsnahe Quartiere weisen dabei Übergangsquoten zum Gymnasium von über 50 Prozent auf, einzelne Gebiete sogar über 80 Prozent, bildungsferne Sozialräume dagegen meist Quoten von unter 30 Prozent (ebd.).

Mammes (2007) untersucht räumliche Aspekte der Bildungsversorgung in Nordrhein-Westfalen und kommt zu dem Schluss, dass in ländlichen Kreisen und Gemeinden bis zu 50 Prozent eines Jahrgangs zur Hauptschule übergehen, während dieser Anteil in den Kernstädten bei unter 15 Prozent liegt (ebd.: 31). Die räumliche Verteilung der Schulformen unterliegt regionalen Disparitäten und bestimmt als schulisches Angebot die Nachfrage mit, wie oben bereits dargelegt. Kemper und Weishaupt (2011) weisen nach, dass Gymnasien, häufig historisch gewachsen, vorwiegend in (einstigen) Wohngebieten der Ober- und Mittelschicht vorgehalten werden, während die seit den 1970er-Jahren gegründeten Gesamtschulen häufig in Wohngebieten der Unterschicht zu finden sind (ebd.: 216).

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II, Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Ein weiterer Indikator, der sich auf ein schulisches Selektionsinstrument bezieht und als relevant für die Dimension »Durchlässigkeit« erachtet werden kann, ist die »Wiederholerquote«. Der pädagogische Nutzen einer Klassenwiederholung gilt grundsätzlich als umstritten (Klemm 2009; Ehmke, Drechsel und Carstensen 2008; Bless, Schüpbach und Bonvin 2004). Überdurchschnittlich häufig sind davon zudem Schüler mit Migrationshintergrund betroffen (Krohne und Meyer 2004), was deren Benachteiligung verstärkt. Zwischen den Ländern gibt es Unterschiede, wie häufig das Instrument der Klassenwiederholung eingesetzt wird (Bellenberg 2012). So wird es in der Sekundarstufe I im Vergleich der Bundesländer in Bayern sehr oft eingesetzt, während in Baden-Württemberg deutlich weniger Schüler davon betroffen sind (ebd.: 43). Häufig gehen Klassenwiederholungen mit Schulartwechseln nach unten einher; dies lässt sich mit schulstatistischen Daten derzeit jedoch nicht genau ermitteln (ebd.: 54). Bezogen auf das sozialstrukturell bedingte Risiko der Klassenwiederholung können Baumert, Stanat und Watermann (2006) anhand einer milieubezogenen Typenklassifizierung zeigen, dass Schulen des »schwierigsten« Standorttyps unter anderem häufiger Klassenwiederholungen auf-

weisen. Dabei kommen die gefundenen Standorttypen ungleich verteilt in den Bundesländern vor – mit zentralen Unterschieden in den lokalen Kontextbedingungen (ebd.; auch Kemper und Weishaupt 2011).

Das »Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechseln« innerhalb der Sekundarstufe I gibt Auskunft darüber, wie häufig von Schulen ohne Hochschulreifeoption auf Gymnasien oder von Hauptschulen auf Realschulen gewechselt wird und wie stark die Haltekraft der aufnehmenden Schulart ist. Damit kommt ein Aspekt horizontaler Durchlässigkeit in den Blick. Zwischen den Ländern gibt es große Unterschiede in dieser Relation. In zweigliedrigen Schulsystemen, in denen es neben dem Gymnasium nur eine integrierte weiterführende Schulart gibt, fällt die Quote beispielsweise geringer aus (Bellenberg 2012), da der Wechsel des Bildungsgangs, etwa zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang, innerhalb einer Schule erfolgt und daher nicht auf Basis statistischer Daten als Auf- oder Abwärtswechsel nachvollzogen werden kann. Grundsätzlich zeigt sich aber in allen Ländern ein höherer Anteil an Abwärtswechseln als Aufwärtswechseln, und dies ungeachtet der Schulart (Berkemeyer et al. 2013; Bellenberg 2012).

Ditton (2013b) zeigt mit längsschnittlich erhobenen Daten aus der Studie KOALA-S in Bayern und Sachsen Unterschiede in den Bildungsverläufen von Schülern der Sekundarstufe I (Orientierungsstufe der Klassenstufen 5 und 6) auf, die nach dem Übergang von der Grundschule die weiterführende Schulart beibehalten oder gewechselt haben. Dabei bezieht er neben den Grundschulnoten die Übergangsempfehlung, die elterlichen Bildungsaspirationen und Faktoren der sozialen Herkunft der Schüler in die Analysen ein. Im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen zu Auf- und Abstiegen erfasst Ditton neben Schulartwechseln auch Wechsel des Bildungsgangs innerhalb einer Schulart, etwa vom Hauptschulzweig in den Realschulzweig der sächsischen Mittelschulen. Er stellt fest, dass im zweigliedrigen Schulsystem Sachsens Wechsel sowohl zwischen Schularten als auch zwischen Bildungsgängen deutlich seltener vorkommen als im dreigliedrigen System Bayerns. Zudem ist es in beiden Ländern äußerst schwierig, nachträglich ins Gymnasium aufzusteigen (ebd.: 906), während Abstiege aus dem Gymnasium in Bayern nicht ungewöhnlich sind, in Sachsen dagegen schon.

Dennoch überwiegen in Bayern Aufstiege in den mittleren Bildungsgang (Realschulen, Wirtschaftsschulen oder Realschulzweige der Mittelschule) die Zahl der Abstiege aus dem Gymnasium. Die Noten in der Grundschulzeit waren der wichtigste Prädiktor für Aufstiege insgesamt, aber auch familiäre Bedingungen wie der soziale Status, Unterstützungsmöglichkeiten oder geringe erwartete Kosten eines Gymnasialbesuchs hatten signifikanten Einfluss, während der Bildungsstatus der Eltern weniger bedeutsam war (ebd.: 907). So konstatiert Ditton schließlich, dass bei nachträglichen Veränderungen der Schullaufbahn soziale Disparitäten reproduziert oder (in Bayern) sogar verstärkt werden: Schülern mit höherem sozialen Status gelingt öfter ein Aufstieg, Schüler mit niedrigerem Sozialstatus steigen eher ab (ebd.: 908). Diese Ergebnisse unterstreichen mit ihrer Fokussierung auf zwei sehr unterschiedliche Schulsysteme die teils erheblichen Unterschiede in dieser Relation zwischen Bundesländern.

Das Steigen der Schüleranteile, die das Gymnasium besuchen, führt wider Erwarten jedoch nicht häufiger zu einem Scheitern in Form von Klassenwiederholungen oder Abwärtswechseln, wie Rösner und Stubbe (2008) zeigen. An Gymnasien sanken die Wiederholerquoten in Nordrhein-Westfalen demnach parallel zum Schülerrückgang, auch wenn die Gymnasialanteile in der Zeit stiegen. Die Haltekraft der Gymnasien, hier die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium nach dem Übergang bis mindestens zur 10. Jahrgangsstufe zu durchlaufen, stieg ebenfalls mit sinkenden Schülerzahlen (ebd.), womit der Einfluss der demographischen Entwicklung auch auf die Indikatoren »Wiederholerquote« und »Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechseln« deutlich wird.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems

Mit dem letzten Indikator in der Dimension »Durchlässigkeit«, »Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems«, werden die Anschlüsse an die schulische Bildung in den Blick genommen und es wird aufgezeigt, wie sich die Neuzugänge innerhalb der drei Sektoren des Berufsbildungssystems (Duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem) nach schulischem Abschluss verteilen. Im sogenannten Übergangssystem werden Bildungsgänge zusammengefasst, die nicht zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, sondern die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Die BiBB-Übergangsstudie zeigt, dass fast ein Drittel aller nicht studienberechtigten Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in das Übergangssystem eintritt (Beicht und Eberhardt 2013). Wie es um die Chancen derjenigen bestellt ist, die im Anschluss an ihre Schulbildung dort einmünden, ist umstritten (Braun und Geier 2013; Baethge 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Einerseits können hier höherwertige Abschlüsse erworben werden, die die Chancen auf Eintritt in eine berufliche Ausbildung verbessern. Damit kommt ihnen eine die Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems kompensierende Funktion zu. Andererseits stellt das Übergangssystem gerade für leistungsschwache Schüler häufig eine Sackgasse dar, wenn ihnen beispielsweise auch nach mehreren berufsvorbereitenden Maßnahmen nicht der Einstieg in eine Ausbildung gelingt (Braun und Geier 2013: 59). Der Erfolg des Übergangssystems zeigt sich daran, ob dessen Durchlaufen zu verbesserten Chancen auf Einmündung in eine berufliche Ausbildung führt. Entscheidend dafür ist die Höhe des Schulabschlusses, ganz gleich, ob er an allgemeinbildenden Schulen oder beruflichen Schulen des Übergangssystems erworben wurde (Beicht und Eberhardt 2013).

Die beiden anderen Sektoren des Berufsbildungssystems, das duale Ausbildungssystem und das Schulberufssystem, vermitteln einen berufsqualifizierenden Abschluss. Die Bewertung der Einmündung ins duale System muss vor dem Hintergrund der jeweiligen wirtschaftlichen Struktur und entsprechender Bedarfsdeckungen vorgenommen werden. Hier variiert das Ausbildungsplatzangebot auch regional erheblich

(BMBF 2013; Kemper und Weishaupt 2011). Regionale Unterschiede in der Angebotslage und im Nutzungsverhalten des Berufsbildungssystems bestehen zwischen Ost- und Westdeutschland. Das Angebot an berufsvorbereitenden Bildungsgängen ist im Westen wesentlich stärker ausgebaut, während im Osten Deutschlands ein größeres Angebot an außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen zur Verfügung steht, sodass erfolglose Bewerber im Westen Deutschlands häufiger ins Übergangssystem wechseln, im Osten häufiger in eine außerbetriebliche Ausbildung (BMBF 2013). Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Strategien im Umgang mit erfolglosen Ausbildungsstellenbewerbern und einer anderen Förderpolitik im Osten Deutschlands (ebd.: 19).

Gaupp und Mahl (2013) illustrieren dies am Beispiel der Städte Leipzig und Stuttgart. So gelang in Stuttgart nur einem Viertel der Absolventen mit Hauptschulabschluss der direkte Einstieg in eine Berufsausbildung; über 40 Prozent besuchten weiter die Schule mit dem Ziel, einen höheren Abschluss zu erwerben, etwa ein Drittel mündete ins Übergangssystem ein (ebd.: 32). In Leipzig dagegen begannen über 40 Prozent der Absolventen eine Berufsausbildung und ebenso viele wechselten ins Übergangssystem, während nur 13 Prozent weiter zur Schule gingen. Als Ursachen für die regionalen Unterschiede nennen die Autorinnen schulstrukturelle (so gibt es in Sachsen z. B. keine Hauptschule) und Unterschiede auf Einzelschulebene, etwa in der Schülerzusammensetzung oder der unterstützenden Begleitung des Übergangs, sowie Spezifika des lokalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (ebd.: 36). Auch die soziale Herkunft beeinflusst die Chance, in eine berufsqualifizierende Ausbildung einzumünden: Jugendliche, deren Eltern keinen Berufsabschluss vorweisen können, haben deutlich schlechtere Aussichten, rasch in eine Ausbildung überzugehen, wobei möglicherweise sekundäre Herkunftseffekte bedeutsam sind (Beicht und Eberhardt 2013).

Die Ergebnisse verdeutlichen insgesamt die Rolle regionaler Besonderheiten für den beruflichen Bildungsweg sowohl aufseiten der Angebote beruflicher Bildung als auch aufseiten der Nutzung.

### *4.1.3 Indikatoren in der Dimension »Zertifikatsvergabe«*

In der zweiten betrachteten Gerechtigkeitsdimension, der »Zertifikatsvergabe«, werden die Anteile der »Abgänger ohne Hauptschulabschluss« sowie »Absolventen mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Schulen« betrachtet. Die Vergabe von Zertifikaten ist eine zentrale schulische Funktion (Fend 2006), die zudem aus Gerechtigkeitsperspektive äußerst bedeutsam ist. Durch diese am Ende der Schulzeit erworbenen Berechtigungen werden die beruflichen und sozialen Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft mitbestimmt. Im Chancenspiegel wird auf das obere und untere Ende der Verteilung von schulischen Abschlüssen, den Abgängern ohne Abschluss und den Absolventen mit Hochschulreife, fokussiert, denn ihnen kommt besondere Bedeutung zu. Die Gruppe mit den geringsten Teilhabechancen und den zugleich größten Risiken für

spätere Arbeitslosigkeit sowie die Gruppe, der formal alle Möglichkeiten auf Teilhabe am Sekundarbereich II sowie am tertiären Bereich offenstehen, werden kontrastiert, und auf diese Weise wird die Verteilung der Chancen, die mit der Vergabe von Zertifikaten einhergehen, pointiert dargestellt.

Regionale Disparitäten in diesen Quoten werden durch ein Zusammenspiel von Schulangebotslage und Nutzungsverhalten mitbestimmt, wie durch Forschungsergebnisse zu schulstrukturellen Merkmalen und zur Durchlässigkeit bereits illustriert wurde. Zwar spielt das Schulangebot eine wichtige Rolle für die Nutzung, doch kann gerade bei Schularten mit mehreren Bildungsgängen aus der Schulart allein noch keine Aussage über die tatsächlichen Abschlussquoten je Abschlussart getroffen werden. So gibt es beispielsweise auch an Schularten, an denen formal die Hochschulreife vergeben werden kann, regionale Unterschiede in den Abschlussquoten. Bedeutsame Einflussgrößen auf das Erreichen schulischer Abschlüsse sind dabei sozialräumliche Merkmale des Einzugsbereichs. Terpoorten (2007) bestimmt diese über die Zusammensetzung der Schüler, die als »Träger der Sozialrauminformation der abgehenden Grundschulen« (ebd.: 478) das sozialräumliche Milieu der weiterführenden Schule prägen. Dieses bestimmte zum Beispiel bei Gesamtschulen im Ruhrgebiet die Höhe der erreichten Schulabschlüsse: Je bildungsferner der Sozialraum, desto häufiger wird nur ein Hauptschulabschluss erreicht (ebd.).

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss

Problematisch hinsichtlich der Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenleben ist es, wenn ein Schüler keine Zertifizierung seiner Schullaufbahn erhält. Menschen, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne einen zertifizierten Abschluss verlassen, sind höheren Risiken in Bezug auf ihre Erwerbschancen und weiteren Bildungswege ausgesetzt (Gaupp, Geier und Hupka-Brunner 2012; Gaupp et al. 2008). Die individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Folgekosten eines fehlenden Schulabschlusses sind evident (Klemm 2010; Wößmann und Piopiunik 2010). Die politische Absicht, die Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss auf unter vier Prozent zu senken (Bundesregierung und Regierungschefs der Länder 2008), konnte bislang allerdings nicht erreicht werden (Berkemeyer et al. 2013).

Auch in der Zertifikatsvergabe können regionale Disparitäten nachgewiesen werden (Einig et al. 2012; Ditton 2008). So variieren die Anteile an Schulabgängern, die keinen Hauptschulabschluss erwerben, nicht nur im Vergleich der Länder erheblich, sondern auch innerhalb der Länder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Klemm 2010; Franz und Lang 2000). Der Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Regionen zeigt sich in Westdeutschland deutlicher als in Ostdeutschland, wobei hier nicht nur der regionale Kontext, sondern auch Unterschiede der Schulsysteme einflussnehmend sind (Einig et al. 2012: 40 f.). Der Anteil an Schülern, der die Schule verlässt, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben, ist in Ostdeutschland deutlich höher (Klemm 2010; Kramer 1998). Der größte

Anteil an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in West- und Ostdeutschland wird aus den Förderschulen entlassen, es folgen Schüler aus Hauptschulen bzw. Schularten mit mehreren Bildungsgängen in Ländern, die keine Hauptschule als eigene Schulart vorhalten (Kramer 1998).

### Absolventen mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden und Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Am oberen Ende der zu erwerbenden schulischen Zertifikate stehen die beiden Abschlüsse, die zum Besuch einer Hochschule berechtigen: die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife (hier zusammengefasst als Hochschulreife). Mit Erwerb der Hochschulreife stehen Jugendlichen alle Möglichkeiten zum Eintritt in eine berufliche Ausbildung sowie der Übergang in eine Hochschule, etwa eine Fachhochschule oder Universität, offen. Im Rahmen des Umbaus des Schulwesens und der damit einhergehenden Neuetablierung von Schularten (Zymek 2013; Tillmann 2013) werden Studienberechtigungen mittlerweile auch an anderen allgemeinbildenden Schularten als dem Gymnasium vergeben. Zudem wird teilweise eine bemerkenswerte Zahl an Hochschulreifezeugnissen an beruflichen Schulen vergeben. So erwirbt etwa ein Drittel der Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluss noch im Rahmen des ersten Bildungsweges einen höheren Abschluss, der überwiegende Teil an beruflichen Schulen (Schuchart 2013).

Im Rahmen der Sekundarstufe II des beruflichen Schulsystems kann die allgemeine und fachgebundene Hochschulreife heute in allen Bundesländern an beruflichen Schulen, zumeist an beruflichen Gymnasien, erworben werden, die Fachhochschulreife vollzeitschulisch etwa an Fachoberschulen oder Berufsfachschulen, teilzeitschulisch im Rahmen dualer Ausbildungsgänge. Der Einfluss des ausgestalteten Schulangebots auf den Erwerb der Hochschulreife wird auch hier in Analysen zu regionalen Disparitäten deutlich: So findet sich etwa für die Kreise und kreisfreien Städte ein Zusammenhang derart, dass ein größeres Angebot an Schulen mit Hochschulreifeoption offenbar einhergeht mit höheren Abiturientenquoten in den Regionen (Berkemeyer, Hermstein und Manitiuss, im Ersch.). Auch wenn hier kein Kausalverhältnis unterstellt werden kann, verdeutlichen solche Befunde die Effekte des regional unterschiedlichen schulischen Angebots auf die Chance des Hochschulreifeerwerbs (ebd.).

## 4.2 Forschungen zu regionalen Disparitäten – Resümee

Die obigen Ausführungen zu Forschungen haben verdeutlicht, wie relevant die ausgewählten Indikatoren auch für regional differenzierende Gerechtigkeitsanalysen sind. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg wurde immer wieder empirisch nachgewiesen und kann als gut erforscht gelten. Besondere Bedeutung

kommt dabei der Erforschung der Übergänge zu, also Aspekten der vertikalen Durchlässigkeit im Schulsystem. Regionale Disparitäten in der Durchlässigkeit sind ebenfalls Forschungsgegenstand: Einerseits stehen Unterschiede zwischen den Bundesländern im Blick, andererseits gewinnen Perspektiven auf der regionalen oder kommunalen Ebene an Bedeutung. Zu nennen sind hier Untersuchungen zur Relevanz von Einzugsgebieten, Schulangebot und Erreichbarkeit für die Bildungsbeteiligung.

Faktoren der horizontalen Durchlässigkeit wie Aufwärts- und Abwärtswechsel oder Klassenwiederholungen sind gegenüber der Übergangsforschung ein weniger prominenter Bereich der Bildungsforschung. Wechselverhältnisse werden auch regional in den Blick genommen, die Forschungen zu Klassenwiederholungen konzentrieren sich dagegen vorrangig auf die pädagogischen Wirkungen der Maßnahme und deren Nutzen. Hinsichtlich der Vergabe von Zertifikaten ist vor allem die Bildungsberichterstattung, insbesondere auf kommunaler und regionaler Ebene, als Informationsquelle über die Verteilung von Abschlüssen zu nennen. Abgänger ohne allgemeinbildenden Abschluss stehen als besondere Risikogruppe im Fokus von Politik und Bildungsforschung. Wirkungen des beruflichen Übergangssystems und Übergänge in die berufsqualifizierenden Sektoren des Berufsbildungssystems stehen häufiger im Blick der Forschung.

Die vorgestellten Forschungen konzentrieren sich auf die Beschreibung regionaler Disparitäten in der Bildungsbeteiligung. Ursachenforschung im Rahmen empirischer Studien findet ebenfalls statt; die Modellierung der Prozesse, die etwa zu regional unterschiedlichen Bildungsbeteiligungen führen, erfolgt häufig über Modelle kostenkalkulierender Wahl/Rational-Choice-Modelle. Bisher blieben innerhalb dieses Forschungsparadigmas allerdings Fragen zur tatsächlichen Wirkung von Regionalmerkmalen offen, und auch wie solche Merkmale auf das Entstehen unterschiedlicher Bildungsaspirationen und -entscheidungen wirken. Die regionalen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung werden als sozial selektive Angebots-Nachfragestrukturen interpretiert. Bislang beschäftigten sich nur wenige Studien mit dem Verhältnis von Prozessen der Steuerung und Gestaltung der lokalen Angebotsebene, dem Bildungswahlverhalten und den Wirkungen der jeweiligen Ausprägungen dieses Verhältnisses, insbesondere auch auf gerechtigkeitsbezogene Wirkungen hin.

Es kann somit resümiert werden, dass die Aufklärung der Prozesse und der Wechselwirkungen zwischen strukturellen Bedingungen (auf verschiedenen Ebenen) und Bildungsverhalten, die letztlich zu (regionalen) Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg führen, ein zentrales Anliegen der Ungleichheitsforschung bleibt.

### **4.3 Aufbau der Länderberichte und methodische Hinweise**

Der Blick auf die Chancengerechtigkeit regionaler Schulsysteme in den folgenden Länderberichten soll die bereits berichteten Streuungswerte (vgl. Kap. 3) innerhalb

der Länder entlang der vorgestellten Indikatoren vertiefend betrachten. Für jedes der 13 Flächenländer wird ein Bericht erstellt, dessen Ziel die Deskription der regionalen Spezifika des Schulangebots sowie die Beschreibung regionaler Differenzen in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« der Schulsysteme ist (Kap. 5.1 bis 5.13). Die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg werden mit anderen Großstädten im Großstädtevergleich verglichen (Kap. 5.14). Auch hier werden Unterschiede deskriptiv dargestellt.

### *Schulangebot*

Zunächst werden die schulstrukturellen Merkmale des jeweiligen Landes beschrieben und die Angebotslage im allgemeinbildenden Schulsystem wird visuell dargestellt. Einen Kennwert bildet das quantitative Verhältnis von Schulen, die die Option bieten, eine Hochschulreife zu erwerben, zu Schulen, an denen dies nicht möglich ist. Es wird dazu ein Quotient aus der Anzahl der Schulen ohne eine Hochschulreifeoption und Schulen mit dieser Option gebildet. Zu beachten ist, dass Schularten, die entweder eine eigene gymnasiale Oberstufe führen können oder verbindlich mit der Oberstufe einer anderen Schule bzw. Schulart kooperieren müssen, zu den Schulen mit Hochschulreifeoption gezählt werden.

Berechnungsgrundlage der Indikatoren im Bereich Schulangebot sind die aktuellen Regionaldaten aus dem Schuljahr 2012/13.

### *Durchlässigkeit*

In der Dimension »Durchlässigkeit« werden die Indikatoren Übergänge von der Primarstufe zum Gymnasium und zu Schulen mit Hochschulreifeoption insgesamt betrachtet. Dieser Kennwert bildet ergänzend zur Übergangsquote zum Gymnasium auch die Übergangsquoten zu anderen weiterführenden Schularten mit der Option ab, dort eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Übergänge von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems werden durch den Anteil an Schülern, der zuvor eine Schulart ohne Hochschulreifeoption besucht hatte, in der Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe untersucht. Hier wird also geschaut, inwiefern Schüler aus Sekundarstufe-I-Schulen von der Möglichkeit des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe Gebrauch machen (der Übergang in die Sekundarstufe II berufsbildender Gymnasien wird an dieser Stelle nicht betrachtet).

Neben den Übergängen werden in der Dimension »Durchlässigkeit« auch Wechsel der Schulart betrachtet. Wechsel sind in eine abschlussbezogen höhere oder niedrigere Schulart während der Klassenstufen 7 bis 9 möglich. Betrachtet wird das Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechseln in den Klassenstufen 7 bis 9. Des Weiteren wird der Anteil der Schüler in den Sekundarstufen I und II, die eine Klassenstufe wiederholen, in die Untersuchung einbezogen.

Mit dem Indikator Neuzugänge in das Berufsbildungssystem steht die Betrachtung der Anschlüsse an schulische Bildung in Form von Übergängen in den Sekundarbereich II des Berufsbildungssystems im Mittelpunkt. Dieses wird eingeteilt in die Sektoren Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem, wobei im Übergangssystem keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden können. Für die Berechnung dieses Indikators wurden die Analysen auf Ebene der Regierungsbezirke bzw. Schulamtsbezirke vorgenommen, da die Schulen des Berufsbildungssystems zumeist überregionale Bedeutung haben.

Berechnungsgrundlage der Indikatoren in der Dimension »Durchlässigkeit« sind die aktuellen verfügbaren Regionaldaten aus dem Schuljahr 2012/13, in Mecklenburg-Vorpommern Regionaldaten aus dem Schuljahr 2011/12, da für das Folgejahr keine statistischen Daten vorliegen.

### *Zertifikatsvergabe*

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« werden die Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus dem allgemeinbildenden und beruflichen Schulsystem, bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter<sup>5</sup>, betrachtet. Zur Hochschulreife zählt der Erwerb der Studienberechtigung für Hochschulen, wozu auch die Fachhochschulen gezählt werden. Nicht berücksichtigt werden kann die Vergabe des schulischen Teils der Fachhochschulreife, da dieser allein noch nicht zum Studium an Fachhochschulen berechtigt.

Zu beachten ist bei beiden Indikatoren, dass schulische Angebote über Kreisgrenzen hinweg wahrgenommen werden, Schulort und Wohnort der Schülerinnen und Schüler liegen oft nicht in derselben Gebietskörperschaft. Den kreisfreien Städten kommt zudem häufig eine Versorgungsfunktion für den umliegenden Kreis zu, was beispielsweise zu höheren Quoten in diesen Städten führt. Das vorgehaltene Schulangebot bestimmt also die Nutzung mit, was bei der Interpretation der Werte in beiden Indikatoren berücksichtigt werden muss. In Kapitel 6.2 werden Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort und deren Einfluss auf Absolventenquoten vertiefend betrachtet.

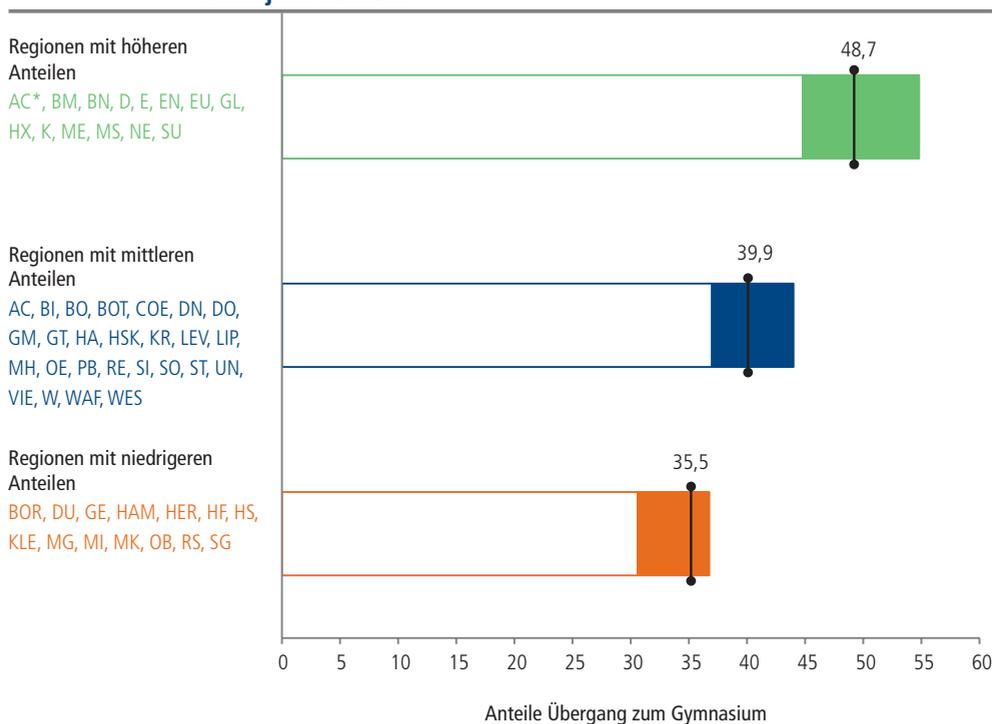
Die Anteile der Abgänger allgemeinbildender Schulen, die nicht mindestens den Hauptschulabschluss erworben haben, werden, ebenfalls bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, dargestellt. Prinzipiell sind analog zu den Absolventen mit Hochschulreife auch hier Pendelbewegungen zwischen Schulort und Wohnort möglich; wegen der oft wohnortnäheren Versorgung an Hauptschulen bzw. Schularten mit mehreren Bildungsgängen gehen wir jedoch davon aus, dass hier seltener Verzerrungen der Quoten vorliegen.

Als Berechnungsgrundlage der Indikatoren in der Dimension »Zertifikatsvergabe« werden die aktuellsten verfügbaren Regionaldaten aus dem Schuljahr 2011/12 und Bevölkerungsdaten zum Stichtag 31.12.2011 verwendet.

### Gruppenbildung und Darstellungsvarianten

Die Kreise und kreisfreien Städte werden nach ihren Ergebnissen in den Indikatoren (vgl. Tab. LV-1) in eine Rangreihe gebracht und nach Quartilen in Gruppen geteilt. Die oberen 25 Prozent der Werte (oberes Quartil) bilden die Spitzengruppe der Regionen ab, die in diesem Indikator im Vergleich am erfolgreichsten abschneiden (grün) (Abb. FS-1). Die unteren 25 Prozent der Werte (unteres Quartil) stellen die Gruppe der Regionen mit den ungünstigeren Wertausprägungen dar (orange). Die beiden mittleren Viertel der Werte entsprechen der Gruppe mit mittleren Ergebnissen (blau). Bei Bundesländern, in denen die Gesamtanzahl an Kreisen und kreisfreien Städten nicht glatt durch vier zu teilen ist, wird zugunsten der oberen Gruppe ein Kreis mehr hinzugenommen, hingegen in der unteren ein Kreis weniger berücksichtigt. Dies bedeutet zum Beispiel für das Bundesland Sachsen, welches sich in 13 Kreise und kreisfreie Städte gliedert, dass der oberen Gruppe vier, der unteren Gruppe hingegen

**Abbildung FS-1: Darstellungsbeispiel – Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einem Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

drei Regionen zugeordnet werden. Werte, die identisch sind, werden immer derselben Gruppe zugeordnet, was dazu führen kann, dass mehr oder weniger als 25 Prozent der Regionen der oberen oder der unteren Gruppe zugehörig sind. Für den Vergleich der Stadtstaaten mit anderen Großstädten wird analog vorgegangen.

Die Kreise und kreisfreien Städte sind in alphabetischer Reihenfolge mit ihren Kfz-Kennzeichen nach ihrem Abschneiden im regionalen Vergleich den oberen, mittleren oder unteren Gruppenbalken in den Diagrammen zugeordnet. Diese Art der Darstellung hebt besonders darauf ab, Unterschiede zwischen vergleichsweise erfolgreichem bzw. weniger erfolgreichem Abschneiden der Regionen in den einzelnen Indikatoren aufzuzeigen.

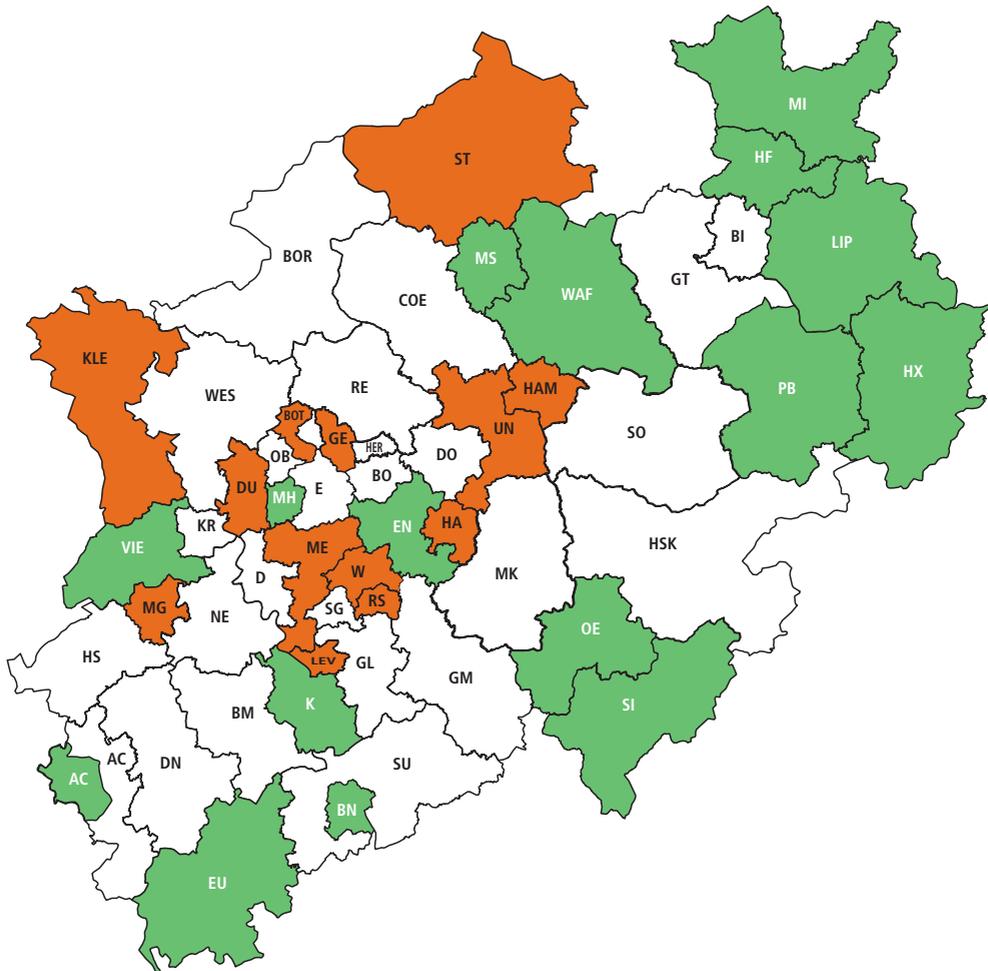
Die Werteausprägungen der einzelnen Kreise und kreisfreien Städte in den Kennwerten finden sich im Tabellenanhang (Download unter [www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de))\* für jedes Land und für den Vergleich der Großstädte, abrufbar über die Internetpräsenz des Chancenspiegels unter [www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de).

Für eine verdichtete Darstellung der Ausprägungen in den beiden Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« werden die Ergebnisse nach Dimensionen am Ende eines jeden Länderberichts gebündelt. Für diese Veranschaulichung wird aus den Rangplätzen, die ein Land in den einzelnen Indikatoren pro Dimension erreicht hat, ein Gesamtscore nach Abschneiden in den Einzelindikatoren für jede Gebietskörperschaft berechnet. Je nach Rangreihenplatz werden Punkte vergeben, Platz 1 erhält einen Punkt und Platz 16 entsprechend 16 Punkte. Anschließend werden die Kreise und kreisfreien Städte nach ihren Gesamtpunkten erneut in eine Rangreihe gebracht und nach der Gruppenlogik des Chancenspiegels entweder der Gruppe der erfolgreicherer Gebietskörperschaften (obere 25 Prozent der Verteilung), der mittleren 50 Prozent der Verteilung oder der Gruppe der weniger erfolgreichen Gebietskörperschaften (untere 25 Prozent der Verteilung) zugeordnet.

Für eine Gesamtbetrachtung der Regionen eines Bundeslandes werden die Ergebnisse auf einer Länderkarte visualisiert (Abb. FS-2). Die Kreise und kreisfreien Städte sind hierbei mit ihren Kfz-Kennzeichen bezeichnet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Zuweisung einer Gebietskörperschaft nicht gleichbedeutend mit einem dimensionsbezogen gerechten Schulsystem ist, da die Ergebnisse immer nur relativ aufeinander bezogen werden, ohne einen absoluten Maßstab. In die Gesamtscorebildung gehen nur Indikatoren ein, die auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte betrachtet wurden. Der Indikator »Übergangsquoten auf das Gymnasium« wird nicht in die Scorebildung der Dimension »Durchlässigkeit« einbezogen, da der Indikator »Übergangsquoten auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption« die Schüler, die nach der Primarstufe auf ein Gymnasium wechseln, ebenfalls enthält und daher, um Dopplungen zu vermeiden, nur dieser Indikator verwendet wird.

Abbildung FS-2 kann wie folgt gelesen werden: Die kreisfreie Stadt Münster (MS) liegt in der Gesamtwertung in der Dimension »Durchlässigkeit« in der oberen Gruppe, der Kreis Kleve (KLE) in der unteren Gruppe, während die kreisfreie Stadt Dortmund (DO) in der mittleren Gruppe liegt. Entsprechend kann das Gruppenabschneiden aller anderen Regionen Nordrhein-Westfalens entnommen werden.

Abbildung FS-2: Darstellungsbeispiel – Abschneiden Nordrhein-Westfalens in der Dimension »Durchlässigkeit«



Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

## 5. Die regionalen Schulsysteme im Fokus – Länderberichte

### 5.1 Baden-Württemberg

*Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Baden-Württembergs*

Baden-Württemberg ist das drittgrößte deutsche Bundesland und gliedert sich in 35 Landkreise und neun Stadtkreise, darunter die Landeshauptstadt Stuttgart. Das Schulsystem differenziert sich nach der vierjährigen Primarstufe in die weiterfüh-

renden Schularten: die Haupt- und Werkrealschule, die Realschule, die Gemeinschaftsschule und das Gymnasium (§ 4 Abs. 1 SchG BW). Gemeinschaftsschulen umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 10 als Ganztagschule und können um die Primarstufe und Sekundarstufe II ergänzt werden (§ 8a Abs. 2, 3 SchG BW). Nach Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung für die weiterführende Schulart im Frühjahr 2012 können Eltern nach Beratung durch die Grundschule selbst entscheiden, welche Schulart das Kind im Anschluss an die Primarstufe besuchen soll (§ 5 Abs. 2 SchG BW).

Die Jahrgangsstufen 5 und 6 der Sekundarstufe I werden an Haupt- und Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien als Orientierungsstufe geführt (Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe). Die Eignung für die jeweilige Schulart wird mit der erfolgreichen Versetzung nach Jahrgangsstufe 6 bestätigt.

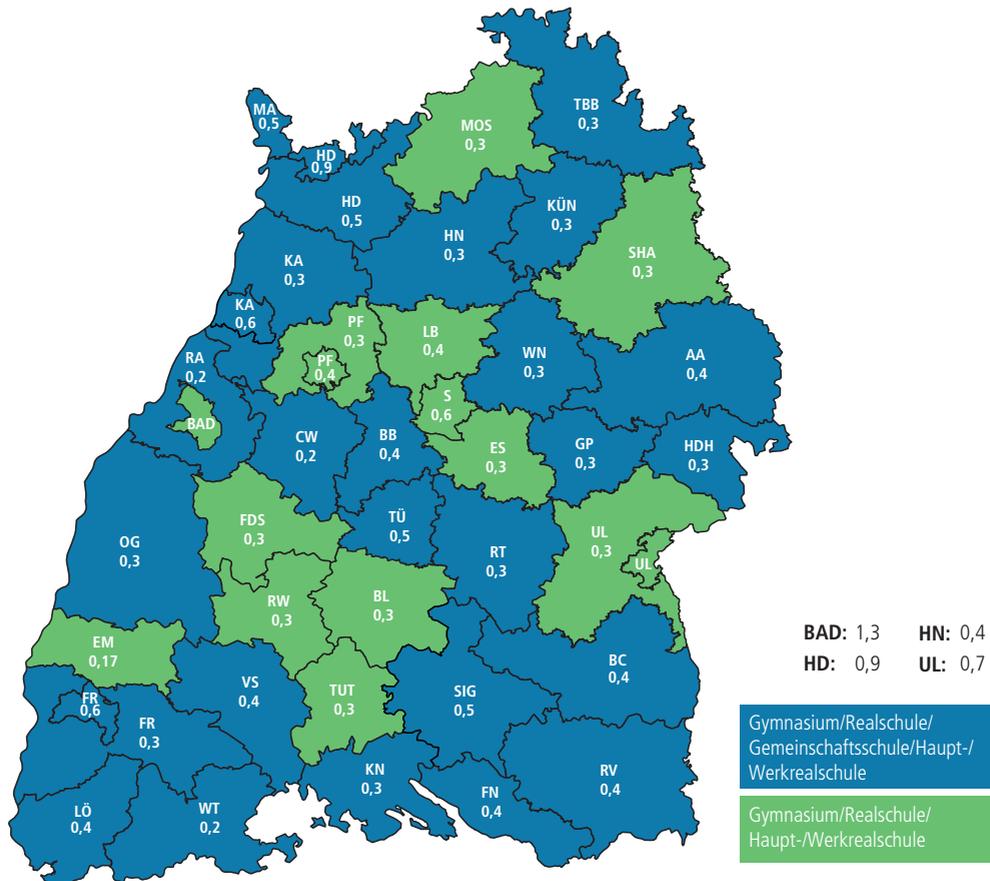
An den Gymnasien Baden-Württembergs wird in der Normalform seit der Umstellung auf das achtjährige Abitur nach zwölf Schuljahren die allgemeine Hochschulreife erlangt, in der Aufbauform (beginnend mit Klasse 7 oder 10) in der Klassenstufe 13 (§ 8 Abs. 2 SchG BW). In den Realschulen wird der mittlere Bildungsabschluss nach Jahrgangsstufe 10 erworben (§ 7 Abs. 2 SchG BW). An Haupt- und Werkrealschulen kann ebenfalls der mittlere Bildungsabschluss nach zehn Schuljahren erworben werden oder aber nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 der Hauptschulabschluss (§ 6 Abs. 2 SchG BW). In den Gemeinschaftsschulen, die als neue Schulart seit dem Schuljahr 2012/13 existieren, können alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden: der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10, der mittlere Abschluss nach Klasse 10 oder nach Übergang in die Sekundarstufe II die Hochschulreife nach 13 Schuljahren (§ 8a Abs. 4 SchG BW).

Neben den allgemeinbildenden Schulen können an beruflichen Schulen ebenfalls allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden. In Baden-Württemberg erlangen Jugendliche an Berufskollegs und Fachschulen die Fachhochschulreife, die zum Besuch der Fachhochschule berechtigt (§§ 11; 12; 14 SchG BW). An Berufsoberschulen und beruflichen Gymnasien kann die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife erlangt werden (§§ 8 Abs. 3; 13 SchG BW). Zudem wird an Berufsschulen und Berufsfachschulen der mittlere Abschluss vergeben (§§ 10 Abs. 1; 11 SchG BW), im Berufsvorbereitungsjahr der Hauptschulabschluss (§ 10 SchG BW).

Während das Schulgesetz den Möglichkeitsrahmen schulstruktureller Gliederung definiert, werden an dieser Stelle die tatsächlich existierenden Schulangebotslagen der Regionen Baden-Württembergs dargestellt (Abb. BW-1).

In einem Großteil des Landes Baden-Württemberg wird ein viergliedriges Schulsystem vorgehalten. In 29 Regionen wurde das bestehende Schulangebot zum Schuljahr 2012/13 bereits durch die neue Gemeinschaftsschule ergänzt. Neben der Gliederung des Angebots sind der Karte ebenso die regionalspezifischen Verhältnisse der Schulen von Schularten mit und ohne Hochschulreifeoption zu entnehmen. Die angegebenen Quotienten zeigen somit das Verhältnis von Einzelschulen der Schularten Gymnasium und Gemeinschaftsschule, die optional eine gymnasiale Ober-

**Abbildung BW-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. BW-3).

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

stufe führen können, zu den Einzelschulen der Schularten Haupt-/Werkreal- und Realschule. Zu Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass auf eine Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit dieser Option kommt. Weist etwa der Kreis Tübingen (TÜ) einen Wert von 0,5 auf, bedeutet dies, dass es mehr als doppelt so viele Haupt-/Werkreal- und Realschulen als Gymnasien und Gemeinschaftsschulen gibt.

Das Verhältnis von Schulen ohne Hochschulreifeoption zu Schulen mit Hochschulreifeoption, welches an den Zahlenwerten abzulesen ist, fällt in annähernd allen Kreisen und kreisfreien Städte zugunsten der Schularten ohne Hochschulreifeoption aus. Eine Ausnahme bildet die kreisfreie Stadt Baden-Baden (BAD) (Verhältniswert 1,3). Auch in der kreisfreien Stadt Heidelberg (HD) ist das Verhältnis mit einem Quotienten von 0,9 nahezu ausgewogen. In den weiteren Regionen Baden-Württembergs

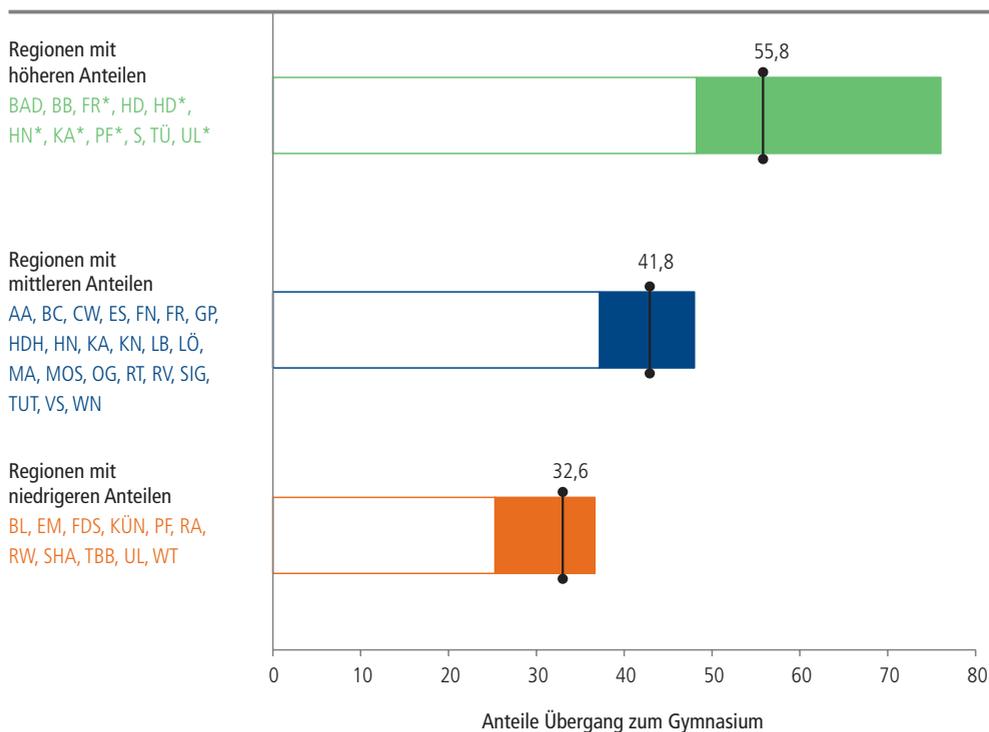
sind Haupt-/Werkrealschulen und Realschulen gegenüber den zum Abitur führenden Gymnasien und Gemeinschaftsschulen teilweise deutlich in der Überzahl.

*Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Nach erfolgreicher Beendigung der Primarstufe können die Schüler und Eltern zum Schuljahr 2012/13 zwischen den vier Schularten des Regelschulsystems wählen, wobei nicht jede Gebietskörperschaft alle Schularten vorhält (Abb. BW-1). In jeder kreisfreien Stadt und jedem Landkreis Baden-Württembergs findet sich aber bezogen auf die Sekundarschularten mindestens ein Gymnasium, sodass hier der Übergang auf das Gymnasium für den Vergleich der Regionen zunächst im Mittelpunkt der regionalen Betrachtung steht (Abb. BW-2).

**Abbildung BW-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einem Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

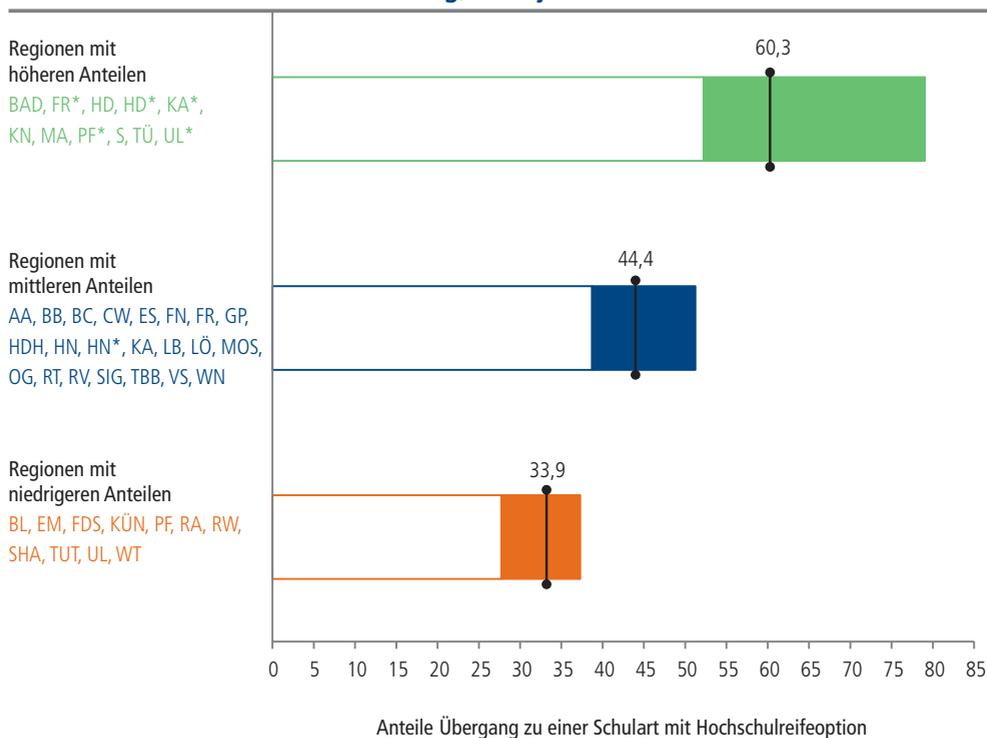
Zum Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 96.659 Schüler von der Primarschule auf eine weiterführende Schule über. Im Landesmittel entfällt ein Anteil von 43,7 Prozent auf Übergänge auf das Gymnasium. Allerdings stellt sich dieser Anteil regional disparat dar, wie Abbildung BW-2 zeigt. In der oberen Gruppe der Regionen mit der höchsten Übergangsquote gehen durchschnittlich 55,8 Prozent der Schüler über, wobei die Spannweite zwischen höchster (76 %) und niedrigster Quote (48,3 %) mit rund 28 Prozentpunkten die größte im Gruppenvergleich ist. Homogener stellen sich die mittlere und untere Gruppe dar: Bei einer durchschnittlichen Quote von 41,8 Prozent bzw. 32,6 Prozent liegen die Spannweiten jeweils bei etwa elf Prozentpunkten.

Insgesamt zeigt die Spannweite zwischen den Extremwerten mit 50,7 Prozentpunkten, dass zwischen den Gebietskörperschaften beim Übergang von der Primar- in die weiterführende Schule große Unterschiede bestehen, wobei grundsätzlich zu berücksichtigen ist, dass die hier berichteten Quoten vom jeweiligen Schulangebot mitbeeinflusst sind.

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

In Baden-Württemberg gibt es neben dem Gymnasium die Möglichkeit, die Hochschulreife an Gemeinschaftsschulen zu erwerben. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Gesamtzahl der Gemeinschaftsschulen noch gering ist. Entsprechend entfallen auf diese Schulart bisher nur 2,9 Prozent aller Übergänge, was sich zu einer Gesamtquote von 46,6 Prozent der Übergänge an eine Schulart mit Hochschulreifeoption summiert, wenn man die Gymnasialübergänge hinzunimmt. Die Unterschiede zwischen den Gebietskörperschaften werden aufgrund der geringen Übergangsquoten an Gemeinschaftsschulen von den Werten der Gymnasialübergänge dominiert (Abb. BW-3). In der Gruppe mit den höchsten Übergangsquoten gehen durchschnittlich 60,3 Prozent der Schüler in eine Schulart mit Hochschulreifeoption über, in der unteren Gruppe durchschnittlich 33,9 Prozent. Die Spannweiten sind auch hier in der oberen Gruppe am größten: Fast 27 Prozentpunkte zu 12,6 Prozentpunkten in der mittleren und 9,6 Prozentpunkten in der unteren Gruppe. Auch die Quoten in diesem Indikator werden vom schulischen Angebot mitbestimmt.

**Abbildung BW-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

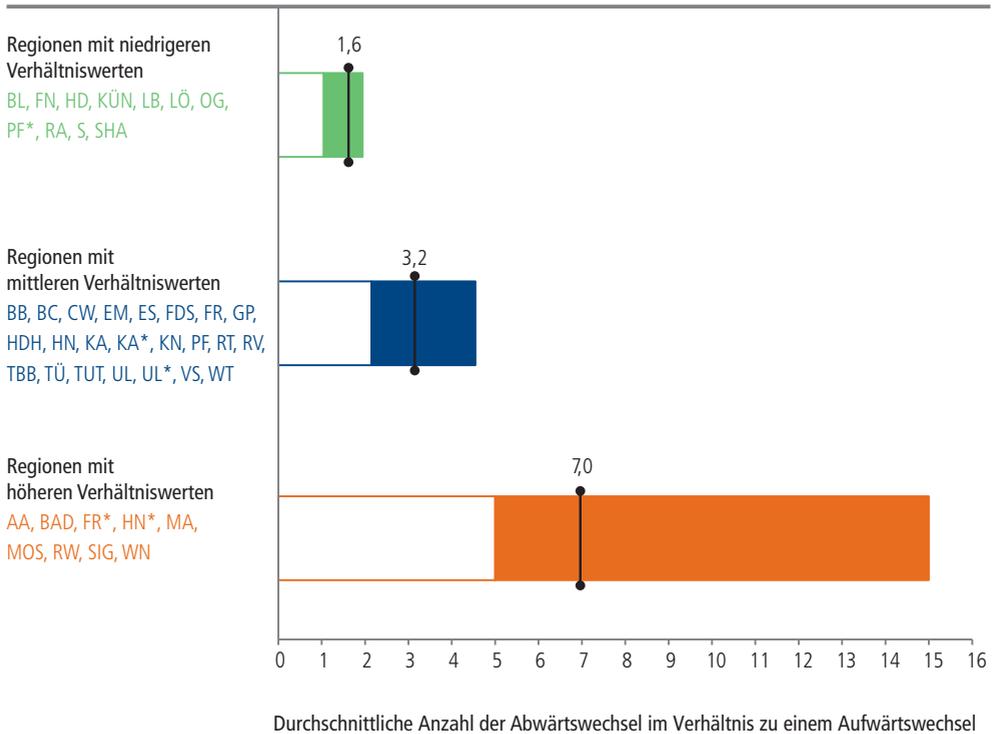
Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, eigene Berechnungen

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Die Schulartwechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe I als Aspekt horizontaler Durchlässigkeit zeigen an, in welchem Ausmaß von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, die an der Schwelle zwischen Primar- und Sekundarstufe getroffene Übergangentscheidung zu korrigieren. Als tatsächliche Auf- und Abwärtswechsel gelten Schulartwechsel zwischen den leistungsniveau- und abschlussdifferenzierten Schularten eines Landes. Betrachtet werden die Wechsel, die innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 zum Schuljahr 2012/13 vollzogen wurden (Abb. BW-4).

**Abbildung BW-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13\*\***



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

\*\* ohne die kreisfreie Stadt Heidelberg aufgrund fehlender Daten

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

In Baden-Württemberg wechseln zum Schuljahr 2012/13 insgesamt 3.262 Schüler innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 in eine statushöhere bzw. -niedere Schulart, 898 Schüler vollziehen einen Aufwärts-, 2.364 Schüler hingegen einen Abwärtswechsel. Diese Werte entsprechen einem Verhältnis von einem Aufwärtswechsel zu 2,6 Abwärtswechseln (Verhältniswert 2,6). Die Werte der einzelnen baden-württembergischen Regionen variieren hinsichtlich dieses Indikators zwischen den Extremwerten »1 zu 1« und »1 zu 15« erheblich. Dementsprechend zeigen sich auch zwischen den Regionengruppen differierende Werte: Während die obere Gruppe ein relativ ausgeglichenes durchschnittliches Verhältnis von 1,6 Abwärtswechseln zu einem Aufwärtswechsel aufweist, kommen in der unteren Gruppe im Mittel sieben Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel.

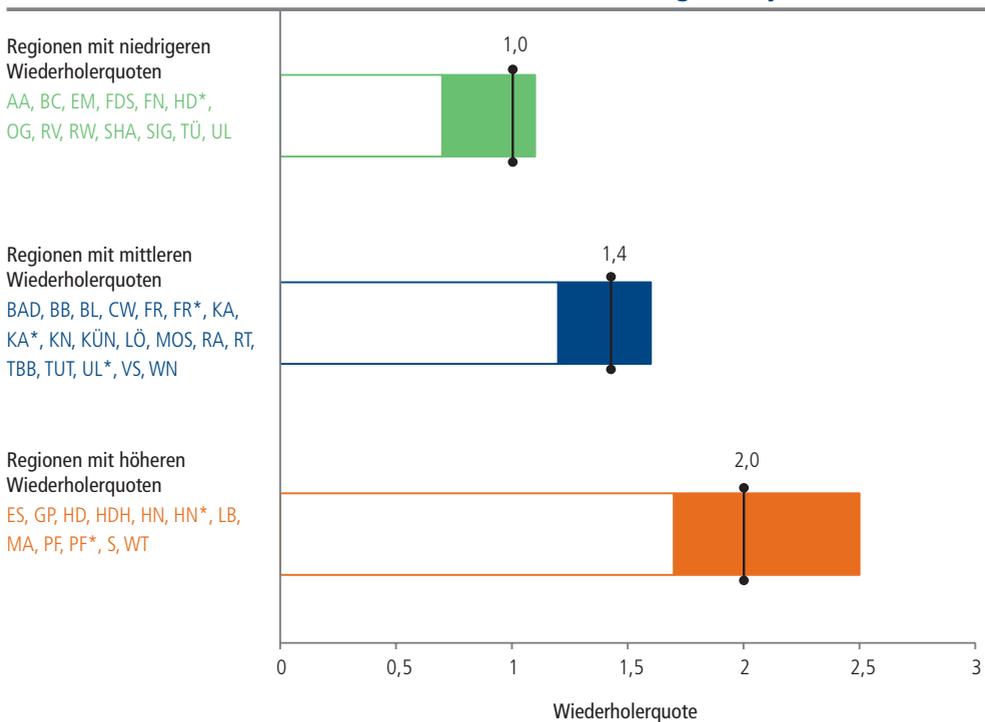
Die Wahrscheinlichkeit für Schüler aus Regionen der unteren Gruppe, einen Abwärts- statt einen Aufwärtswechsel zu erfahren, ist fast viermal so hoch wie für Schüler, die in einer der Regionen der oberen Gruppe die Sekundarstufe I besuchen.

Zudem ist zu bemerken, dass die untere Gruppe eine im Vergleich zur oberen und mittleren Gruppe große Spannweite aufweist, dieses nachträglich angewendete Verteilungsinstrument also relativ unterschiedlich in den einzelnen Regionen genutzt wird. Interessant hinsichtlich der Aufklärung dieser Wertdifferenzen erscheint beispielsweise die Frage, inwiefern regionenspezifische schulstrukturelle Angebotslagen ihren Beitrag zu diesen Befunden leisten.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Ähnlich einem Schulartwechsel auf eine statusniedere Schulart stellt eine Klassenwiederholung häufig eine Misserfolgserfahrung für die betroffenen Schüler dar. Im Schuljahr 2012/13 müssen innerhalb der Sekundarstufen I und II Baden-Württembergs insgesamt 11.360 Schüler eine Klassenstufe wiederholen, dies entspricht einer Wiederholerquote von 1,5 Prozent. Dabei weist die Region mit dem niedrigsten

**Abbildung BW-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13**



Anmerkung: ohne »Schulen besonderer Art«

\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

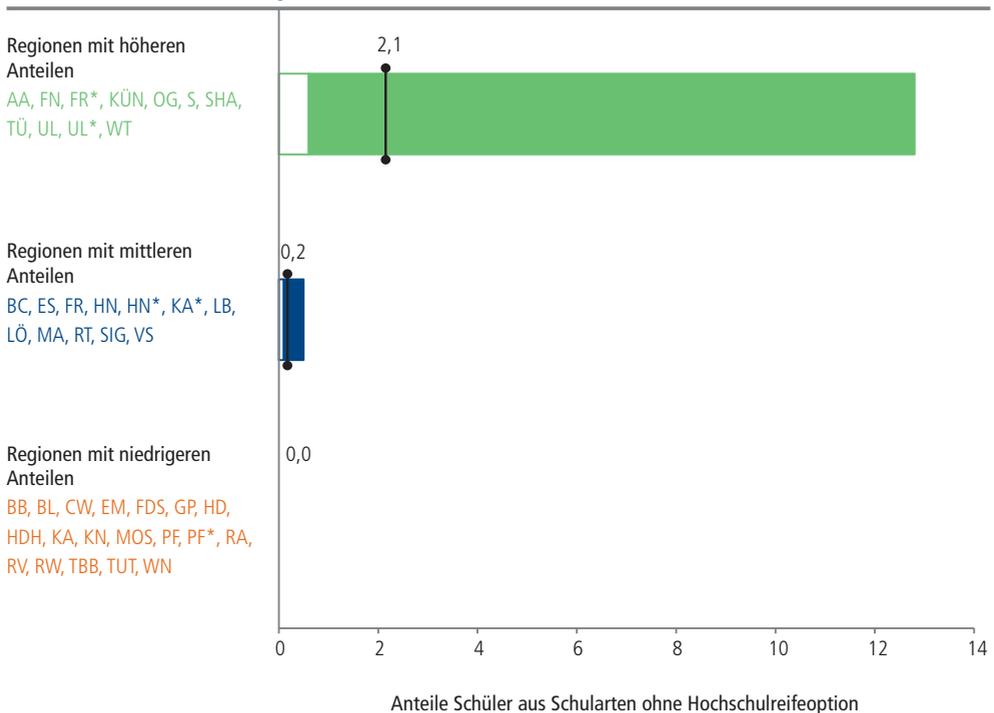
Wert eine Quote von 0,7 Prozent, die Region mit dem höchsten Wert eine Quote von 2,5 Prozent auf (Abb. BW-5). Die durchschnittliche Wiederholerquoten der oberen Gruppe (1 %) und der unteren Gruppe (2 %) unterscheiden sich um einen Prozentpunkt.

Während die obere Gruppe und die mittlere Gruppe jeweils in sich relativ homogen sind, weist die untere Regionengruppe eine etwas größere Spannweite auf. Die generell beobachtbaren Unterschiede hinsichtlich der Wiederholerquoten zwischen den Gruppen und Regionen deuten auf divergierende Praxen der Anwendung des umstrittenen Instruments der Klassenwiederholung hin.

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Ein weiterer Indikator, mit dem sich die vertikale Durchlässigkeit von Schulsystemen beschreiben lässt, ist der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundar-

**Abbildung BW-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13\*\***



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

\*\* ohne die kreisfreien Städte Baden-Baden und Heidelberg aufgrund fehlender Daten

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

stufe II des allgemeinbildenden Schulsystems. Betrachtet wird an dieser Stelle, wie sich die Zusammensetzung der Schüler der Eingangsklassen der Sekundarstufe II, bemessen an der zuvor in der Sekundarstufe I besuchten Schulart, darstellt. Es wird geschaut, inwiefern Schüler, die zuvor eine Schulart ohne Hochschulreifeoption besucht haben, in die gymnasiale Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen übergehen.

Zum Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 252 Schüler, die zuvor eine Schulart besuchten, die nicht selbstständig zum Abitur führt, in die gymnasiale Oberstufe des allgemeinbildenden Schulsystems über. Diese verteilen sich nicht auf alle Regionen Baden-Württembergs, da es eine Reihe von Regionen gibt, in denen sich die Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe ausschließlich aus Schülern zusammensetzt, die bereits zum Ende der Sekundarstufe I eine zur Hochschulzugangsberechtigung führende Schulart besuchten. Auch in den übrigen Regionen sind Fallzahlen und Anteilswerte bemerkenswert gering, allein eine Region weist mit 12,8 Prozent einen Wert über drei Prozent auf. Diese besonderen, weil landesweit relativ homogenen Verhältnisse sind bei der Interpretation der Werte im Gruppenvergleich zu berücksichtigen. An dieser Stelle ist zudem auf die baden-württembergische Besonderheit der sehr großen Bedeutung der beruflichen Schulen hinsichtlich des Erwerbs von Hochschulreifezeugnissen hinzuweisen (siehe auch Ergebnisse zur Zertifikatsvergabe und Tab. BW-14 im Anhang\*).

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

In Baden-Württemberg münden im Schuljahr 2012/13 insgesamt 147.005 Jugendliche in das Berufsbildungssystem ein. Die Verteilung der Neuzugänge nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses zeigt relativ deutliche Unterschiede hinsichtlich der Einmündungschancen in diejenigen Sektoren der beruflichen Bildung (Duales System, Schulberufssystem), die zu einem voll qualifizierenden beruflichen Abschluss führen (Tab. BW-1). Es ist festzustellen, dass Neuzugänge mit Hochschulreife in allen Regierungsbezirken konsistent zu über 95 Prozent eine solche Ausbildung beginnen. Über zwei Drittel der Absolventen mit mittlerem Abschluss und knapp über der Hälfte der Absolventen mit Hauptschulabschluss gelingt dies ebenfalls.

Dagegen ist zu beobachten, dass vor allem Schüler, die zum Ende ihrer Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem nicht mindestens einen Hauptschulabschluss erlangen können, häufig in das Übergangssystem einmünden. Dies betrifft im Schuljahr 2012/13 74 Prozent der Neuzugänge ohne Abschluss. Bei den Einmündungen ins Übergangssystem gibt es zudem erkennbare Unterschiede zwischen den Regierungsbezirken: Während im Bezirk Freiburg fast 85 Prozent in das Übergangssystem einmünden, sind es in Stuttgart nur 63 Prozent, was einer Spannweite von fast 22 Prozentpunkten entspricht. Der Eintritt in eine duale Ausbildung

## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

gelingt 24,5 Prozent der Neuzugänge ohne Abschluss, wobei analog zu Einmündungen ins Übergangssystem große regionale Disparitäten auffallen: Im Bezirk Freiburg liegt dieser Anteil bei 14,2 Prozent, in Stuttgart dagegen bei 35,2 Prozent. Zudem ist herauszustellen, dass auch Schüler, die bereits einen Hauptschulabschluss erworben haben, häufig zunächst in das Übergangssystem übergehen.

**Tabelle BW-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regierungsbezirke Baden-Württembergs, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regierungsbezirk Freiburg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	191	14,2	4.743	46,8	6.822	49,0	2.697	66,3
Schulberufssystem	15	1,1	617	6,1	2.986	21,5	1.229	30,2
Übergangssystem	1.139	84,7	4.768	47,1	4.107	29,5	143	3,5
Summen	1.345	100,0	10.128	100,0	13.915	100,0	4.069	100,0
<b>Regierungsbezirk Karlsruhe</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	849	23,5	8.191	42,2	14.358	47,4	5.523	68,4
Schulberufssystem	38	1,1	1.672	8,6	7.143	23,6	2.237	27,7
Übergangssystem	2.722	75,4	9.548	49,2	8.784	29,0	320	4,0
Summen	3.609	100,0	19.411	100,0	30.285	100,0	8.080	100,0
<b>Regierungsbezirk Stuttgart</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	677	35,2	5.427	46,3	10.065	53,4	4.599	72,5
Schulberufssystem	35	1,8	934	8,0	3.778	20,0	1.544	24,3
Übergangssystem	1.213	63,0	5.367	45,8	5.016	26,6	204	3,2
Summen	1.925	100,0	11.728	100,0	18.859	100,0	6.347	100,0
<b>Regierungsbezirk Tübingen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	213	21,3	2.302	42,3	3.598	43,1	1.574	62,8
Schulberufssystem	29	2,9	393	7,2	1.963	23,5	819	32,7
Übergangssystem	757	75,8	2.752	50,5	2.791	33,4	113	4,5
Summen	999	100,0	5.447	100,0	8.352	100,0	2.506	100,0
<b>Baden-Württemberg, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.930	24,5	20.663	44,2	34.843	48,8	14.393	68,5
Schulberufssystem	117	1,5	3.616	7,7	15.870	22,2	5.829	27,8
Übergangssystem	5.831	74,0	22.435	48,0	20.698	29,0	780	3,7
Summen	7.878	100,0	46.714	100,0	71.411	100,0	21.002	100,0

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Hierbei weisen die Bezirke Karlsruhe und Tübingen Werte oberhalb des Landesdurchschnitts auf, während die Werte der Bezirke Freiburg und Stuttgart darunter liegen.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

In Baden-Württemberg verlassen im Abschlussjahr 2011 insgesamt 120.074 Schüler das allgemeinbildende Schulsystem. Die Tabelle BW-2 gibt einen Überblick darüber, wie viele Abschlüsse welcher Abschlussart an Schulen des allgemeinbildenden Systems 2011 erworben werden und welchen Anteil die einzelne Abschlussart jeweils gemessen an allen vergebenen Abschlüssen hat. Auf die Daten des Abschlussjahres 2011 wird aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in Baden-Württemberg im Jahr 2012 zurückgegriffen.

**Tabelle BW-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Baden-Württemberg, 2011**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	5.922	30.812	48.516	34.824	120.074
Anteil in Prozent	4,9	25,7	40,4	29,0	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Am häufigsten wird mit 40,3 Prozent der mittlere Abschluss vergeben, gefolgt von der Hochschulreife (29%). Der Hauptschulabschluss wird zu 25,6 Prozent der betrachteten Abschlussarten vergeben. Insgesamt 4,9 Prozent unter den Absolventen und Abgängern verlassen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben.

Nachfolgend werden die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss, gemessen an der alters-typischen Wohnbevölkerung, regional differenziert betrachtet.

### **Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen**

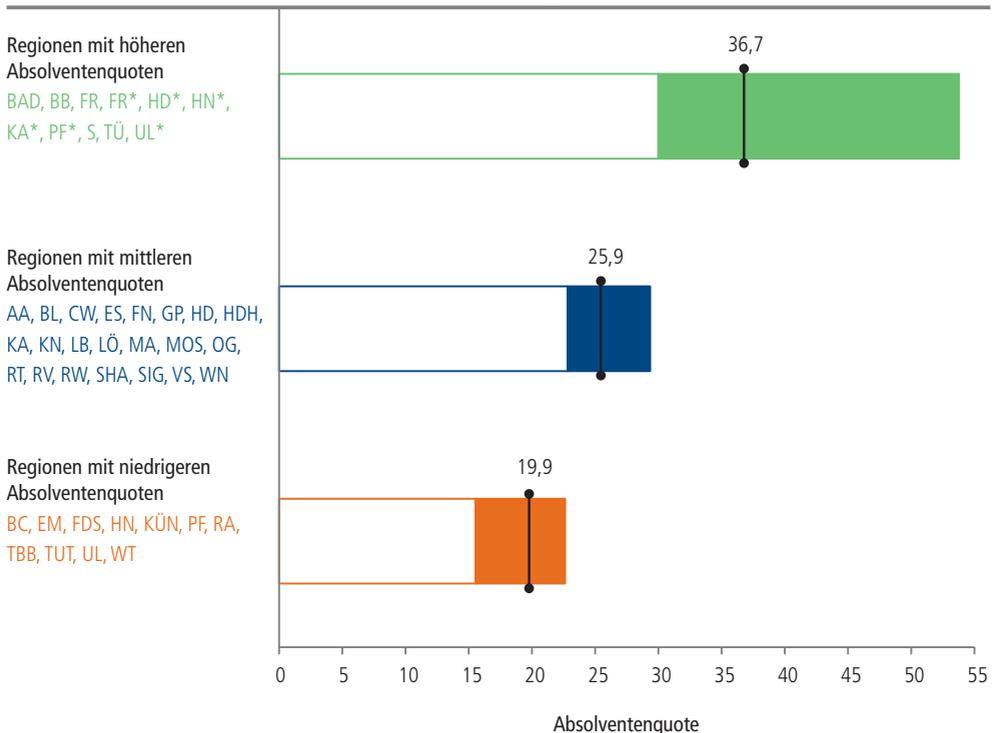
In Baden-Württemberg werden Zeugnisse für die allgemeine Hochschulreife an zwei allgemeinbildenden Schularten vergeben: dem Gymnasium und der Gemeinschaftsschule. Gemeinschaftsschulen machen zahlenmäßig jedoch bisher nur einen sehr geringen Teil des Schulangebots aus, weswegen im Abschlussjahr 2011 dem Gymnasium beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife größere Bedeutung zukommt.

## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

Insgesamt beträgt der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung in Baden-Württemberg 27,2 Prozent. Regional stellt sich dieser Wert jedoch disparat dar: In der oberen Gruppe der Regionen mit höheren Abiturientenquoten wurden durchschnittlich an 36,7 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung Hochschulreifezeugnisse vergeben; die Gruppe stellt sich allerdings mit einer Spannweite von fast 24 Prozentpunkten recht heterogen dar. Homogener zeigt sich die mittlere Gruppe mit einer Absolventenquote von 25,9 Prozent (Spannweite ca. 7 Prozentpunkte) und die untere Gruppe mit durchschnittlich 19,9 Prozent (Spannweite ebenfalls ca. 7 Prozentpunkte).

Auffällig ist in Baden-Württemberg die große Spannweite der Werte über die Gruppen hinweg: So erreicht die Gebietskörperschaft mit dem höchsten Wert eine Abiturientenquote von fast 54 Prozent; dagegen steht der Kreis mit der niedrigsten

**Abbildung BW-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Baden-Württemberg, 2012\*\***



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

\*\* In Baden-Württemberg wurden 2012 doppelte Abiturjahrgänge im Zuge der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre entlassen, daher erfolgt die Berechnung der Absolventen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem mit Daten aus dem Jahr 2011.

Angaben in Prozent

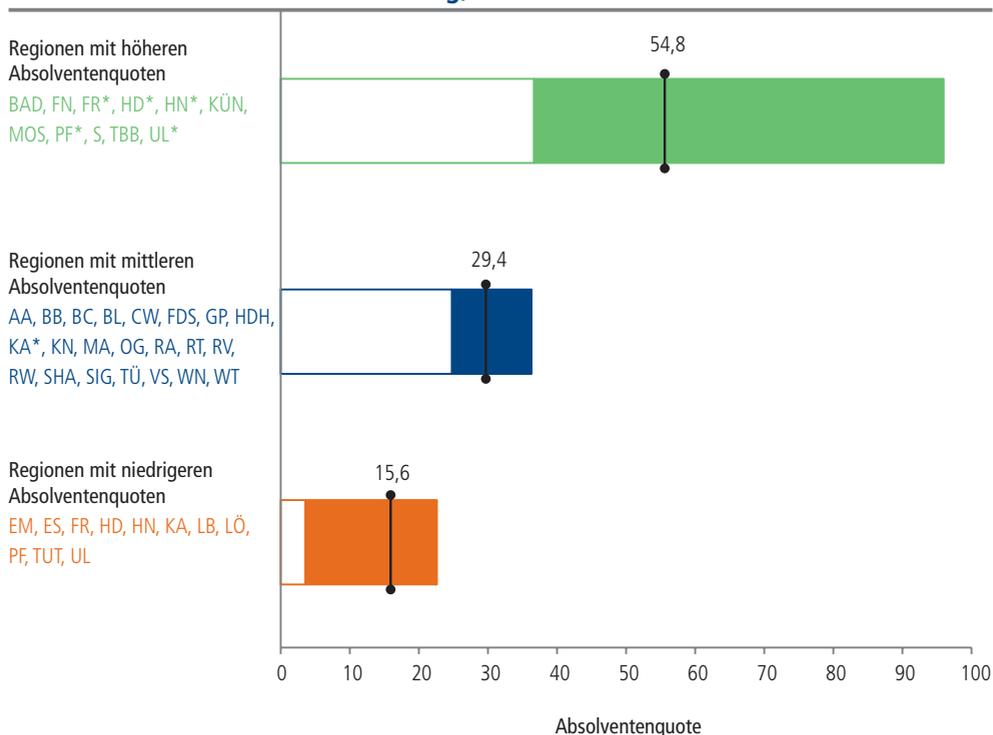
Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Quote von 15,5 Prozent. Angesichts dieser Spannweite von 38,3 Prozentpunkten, bezogen auf die gesamte Verteilung, ist in den Blick zu nehmen, inwiefern Pendelbewegungen zwischen Wohn- und Schulort über Regionengrenzen hinweg diesen Befund mitbedingen (siehe Kap. 6) und welche Rolle dem beruflichen Schulwesen hinsichtlich des Erwerbs von Hochschulzugangsberechtigungen zukommt.

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Im Jahr 2012 erwerben insgesamt 37.307 junge Erwachsene ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg an einer beruflichen Schule. Das entspricht einem Anteil von 29,7 Prozent, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Regionen, die durch ihren hohen Anteil an erworbenen Hochschulreifezertifikaten an beruflichen Schulen der oberen Gruppe zuzuordnen sind, wei-

**Abbildung BW-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Baden-Württemberg, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

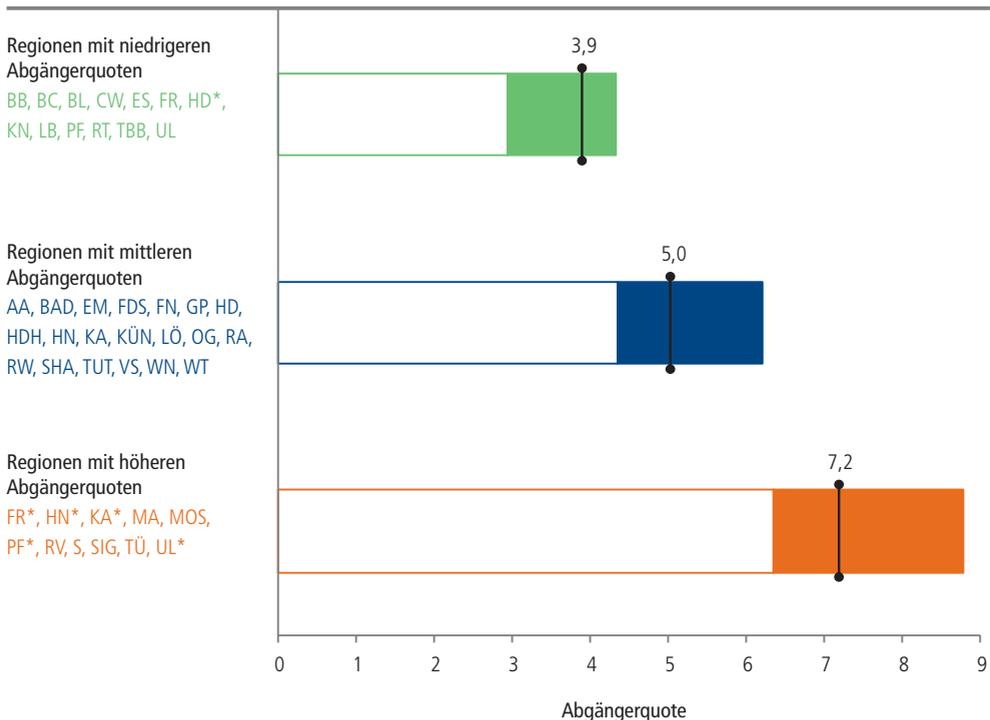
Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

sen im Mittel einen Anteil von 54,8 Prozent auf (Abb. BW-8). Hingegen liegt dieser Anteil in der unteren Gruppe bei 15,6 Prozent. Der Anteilswert der oberen Gruppe wird insbesondere durch die sehr hohen Werte zweier Regionen (96% und 81%) beeinflusst. Durch sie ergibt sich eine Spannweite von über 59 Prozentpunkten innerhalb der oberen Gruppe. Die Wertspannen der mittleren und der unteren Gruppe fallen deutlich geringer aus.

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu beenden, ist angesichts eingeschränkter Anschluss- und Teilhabechancen im beruflichen Bereich als problematisch einzuschätzen. In Baden-Württemberg verlassen 4,6 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die Schule, ohne einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dabei variieren die Werte der einzelnen Regionen zwischen 2,9 Prozent und 8,8 Prozent (Abb. BW-9).

**Abbildung BW-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Baden-Württemberg, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Der Vergleich der oberen Gruppe (durchschnittlich 3,9%) und der unteren Gruppe (durchschnittlich 7,2%) zeigt eine Differenz von 3,3 Prozentpunkten. Die obere Regionengruppe ist hinsichtlich ihrer Werte etwas homogener als die mittlere und die untere Gruppe.

*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Baden-Württemberg*

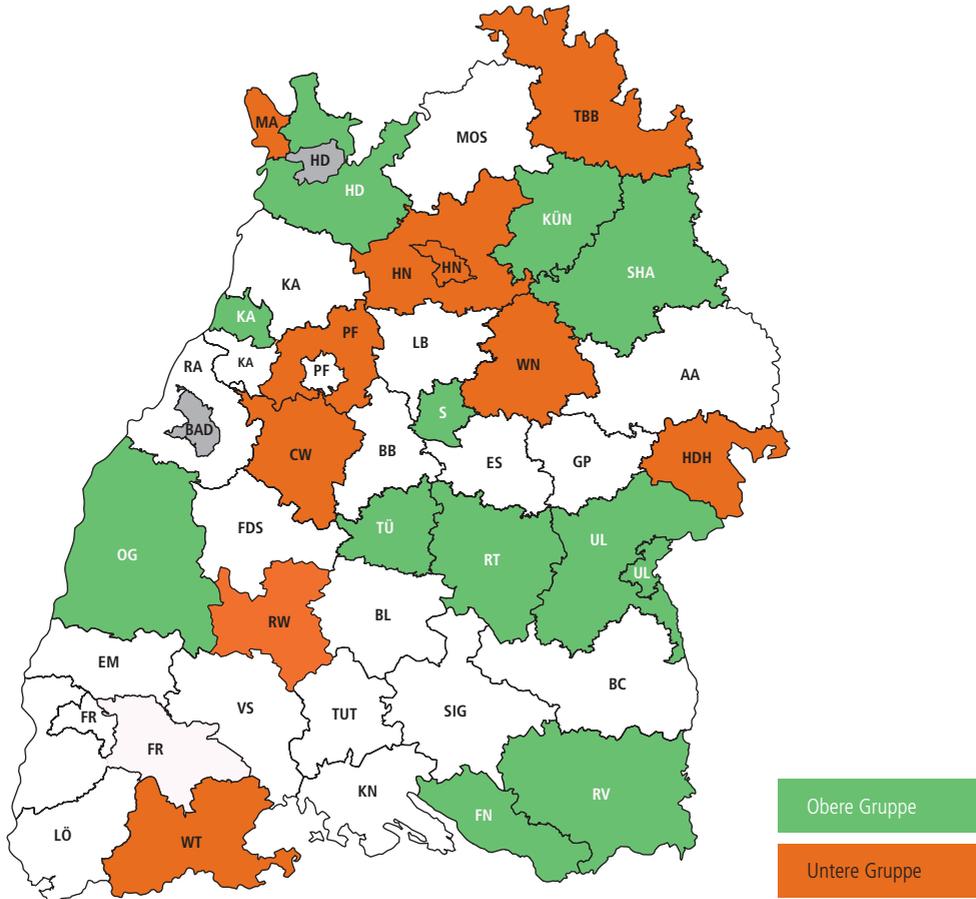
Die Analyse der regionalen Besonderheiten Baden-Württembergs hinsichtlich der Gerechtigkeitsausprägungen in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« wurde in den vorherigen Abschnitten behandelt. Dabei sind insbesondere beim Übergang zum Gymnasium regionale Disparitäten auffällig. Übergänge auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption bedingen nur in den Kreisen eine höhere Übergangsquote, in denen die Gemeinschaftsschulen bereits häufiger vertreten sind. Sehr deutliche regionale Ungleichheiten zeigen sich beim Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln und bei dem Anteil der Wiederholer in den Sekundarstufen I und II. Besonders fallen zudem die starken Differenzen beim Erwerb der Hochschulreife auf, unabhängig davon, ob diese an einer allgemeinbildenden Schule oder einer beruflichen Schule erworben wurde. Zudem ist zu problematisieren, dass es Gebietskörperschaften gibt, in denen fast jeder neunte Schüler, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, das allgemeinbildende Schulsystem ohne einen Hauptschulabschluss verlässt.

Die in den einzelnen Indikatoren gefundenen Ergebnisse werden nun für eine abschließende Gesamtbetrachtung noch einmal verdichtet dargestellt. Hierfür wurde je Dimension ein Gesamtscore für jede Region errechnet (siehe Kap. 4.3). Aufgrund fehlender Angaben zu einzelnen Indikatoren kann für Baden-Baden (BAD) und Heidelberg (HD) in der Dimension »Durchlässigkeit« kein Score gebildet werden.

Die Regionen der oberen Gruppe der Dimension »Durchlässigkeit« haben zu meist höhere Werte bei den Überganganteilen in Schularten mit Hochschulreifeoption und Übergänge in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems vorzuweisen, eine niedrige Wiederholerquote sowie ein günstigeres Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln, wobei besonders günstige Werte in einem Indikator ausgleichend auf mittlere Ergebnisse in anderen Kennwerten wirken können. Insgesamt zeigt sich für die regionalen Schulsysteme Baden-Württembergs folgendes Bild (Abb. BW-10): Eine Konzentration von Regionen der oberen Gruppe ist nicht zu erkennen, auch die Regionen der unteren Gruppe verteilen sich über das gesamte Landesgebiet. Ein Stadt-Land-Gefälle zwischen kreisfreien Städten und Flächenkreisen wird nicht deutlich, wobei für zwei Stadtkreise keine Daten vorliegen.

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« erreichen die Regionen einen hohen Wert, die tendenziell hohe Absolventenquoten mit Hochschulreife aus dem allge-

Abbildung BW-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Durchlässigkeit« in den Regionen Baden-Württembergs\*



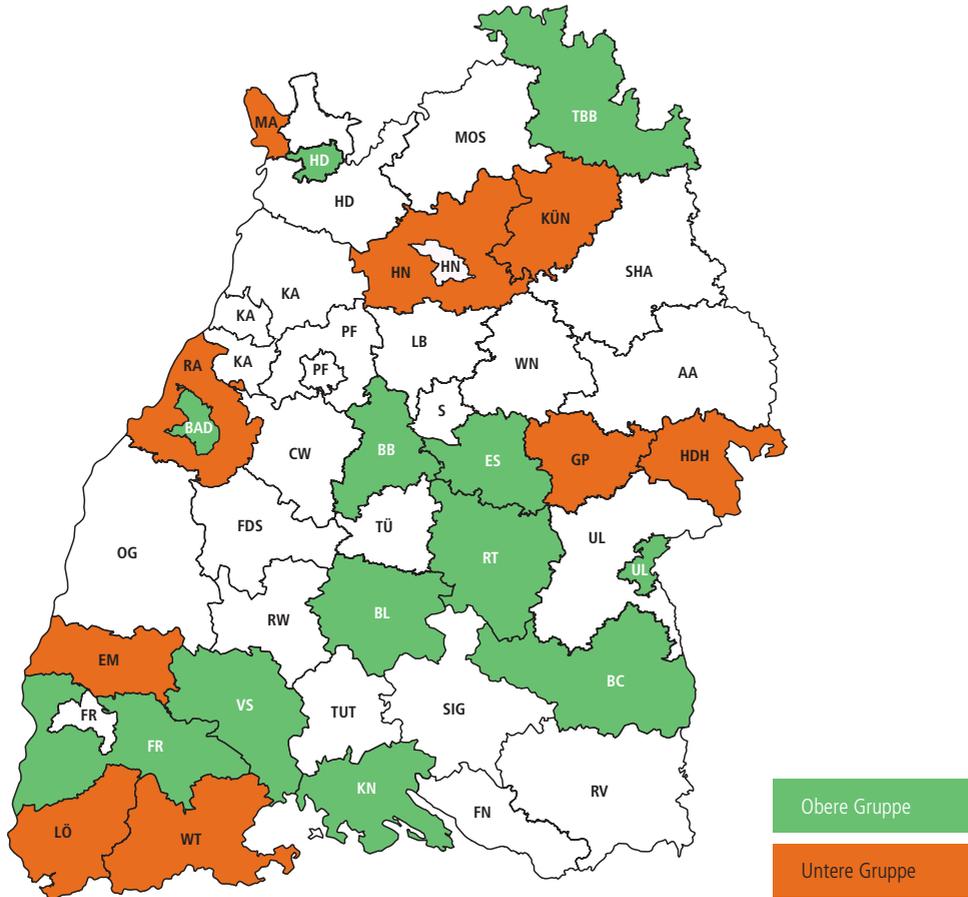
\* ohne die kreisfreien Städte Baden-Baden (BAD) und Heidelberg (HD) aufgrund fehlender Daten

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

meinbildenden und beruflichen Schulsystem haben und zudem tendenziell geringere Quoten an Abgängern ohne mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen. Die verdichtete Darstellung in der Abbildung BW-11 zeigt, dass Regionen der oberen Gruppe über Baden-Württemberg verteilt vorkommen. Drei der neun Stadtkreise (Heidelberg, HD; Baden-Baden, BAD; Ulm, UL) befinden sich in der oberen Gruppe, nur einer (Mannheim, MA) in der unteren Gruppe.

Im Vergleich der Ausprägungen in beiden Dimensionen kann festgestellt werden, dass nur zwei Gebietskörperschaften in beiden Dimensionen Werte in der oberen Gruppe erreichen (kreisfreie Stadt Ulm, UL; und Reutlingen, RT). Der Main-Tauber-Kreis (TBB) wird in der Dimension »Durchlässigkeit« in die untere Gruppe eingeordnet, während er in der Dimension »Zertifikatsvergabe« der oberen Gruppe

**Abbildung BW-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Baden-Württembergs**



Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

angehört. Entgegengesetzt verhält es sich mit dem Hohenlohekreis (KÜN), der in der »Durchlässigkeit« in der oberen, in der »Zertifikatsvergabe« dagegen in der unteren Gruppe verortet werden muss. Vier Gebietskörperschaften befinden sich jeweils in beiden Dimensionen in der unteren Gruppe: Mannheim (MA), Heidenheim (HDH), Landkreis Heilbronn (HN) und Waldshut (WT). Diese Regionen weisen bezüglich der fokussierten schulsystemischen Gerechtigkeitsdimensionen demnach vergleichsweise große Entwicklungspotenziale auf.

Diese Darstellungen können allenfalls erste Anhaltspunkte für eine dezidierte Analyse regionaler Disparitäten liefern. Deren Ursachen und Bedingungen lassen sich jedoch nur mit einem vertiefenden Blick auf den Einzelfall näherkommen.

**Tabelle BW-3: Regionen Baden-Württembergs mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
UL	Alb-Donau-Kreis, Landkreis
BAD	Baden-Baden, kreisfreie Stadt
BC	Biberach, Landkreis
BB	Böblingen, Landkreis
FN	Bodenseekreis, Landkreis
FR	Breisgau-Hochschwarzwald, Landkreis
CW	Calw, Landkreis
EM	Emmendingen, Landkreis
PF	Enzkreis, Landkreis
ES	Esslingen, Landkreis
FR*	Freiburg im Breisgau, kreisfreie Stadt
FDS	Freudenstadt, Landkreis
GP	Göppingen, Landkreis
HD*	Heidelberg, kreisfreie Stadt
HDH	Heidenheim, Landkreis
HN*	Heilbronn, kreisfreie Stadt
HN	Heilbronn, Landkreis
KÜN	Hohenlohekreis, Landkreis
KA*	Karlsruhe, kreisfreie Stadt
KA	Karlsruhe, Landkreis
KN	Konstanz, Landkreis
LÖ	Lörrach, Landkreis
LB	Ludwigsburg, Landkreis
TBB	Main-Tauber-Kreis, Landkreis
MA	Mannheim, kreisfreie Stadt
MOS	Neckar-Odenwald-Kreis, Landkreis
OG	Ortenaukreis, Landkreis
AA	Ostalbkreis, Landkreis
PF*	Pforzheim, kreisfreie Stadt
RA	Rastatt, Landkreis
RV	Ravensburg, Landkreis
WN	Rems-Murr-Kreis, Landkreis
RT	Reutlingen, Landkreis
HD	Rhein-Neckar-Kreis, Landkreis
RW	Rottweil, Landkreis
SHA	Schwäbisch Hall, Landkreis
VS	Schwarzwald-Baar-Kreis, Landkreis
SIG	Sigmaringen, Landkreis
S	Stuttgart, kreisfreie Stadt
TÜ	Tübingen, Landkreis

Kfz-Kennzeichen	Regionen
TUT	Tuttlingen, Landkreis
UL*	Ulm, kreisfreie Stadt
WT	Waldshut, Landkreis
BL	Zollernalbkreis, Landkreis

## 5.2 Bayern

### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Bayerns*

Bayern ist das Bundesland mit der größten Fläche in Deutschland und mit über 12,5 Millionen Einwohnern nach Nordrhein-Westfalen das bevölkerungsreichste Land. Gegliedert ist Bayern in die drei Landesteile Franken mit den Regierungsbezirken Ober-, Mittel- und Unterfranken, Schwaben (gleichnamiger Regierungsbezirk) sowie Altbayern mit den Regierungsbezirken Oberpfalz, Ober- und Niederbayern. Innerhalb dieser sieben Regierungsbezirke verorten sich insgesamt 25 kreisfreie Städte und 71 Landkreise.

Die Schullaufbahn beginnt in Bayern mit der vierjährigen Grundschule. Für die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg werden in Jahrgangsstufe 3 und 4 unterschiedliche Beratungsmöglichkeiten für Schüler und Eltern angeboten (§ 25 Abs. 1 GrSO). Im Anschluss an die Primarstufe gliedert sich das Regelschulsystem in Mittelschule, Realschule und Gymnasium (Art. 6 Abs. 2 BayEUG). »Schulen besonderer Art« sind aus den Schulversuchen zur Gesamtschule hervorgegangene Integrative und Kooperative Gesamtschulen (Art. 126 BayEUG). Die Eignung zum Besuch eines Gymnasiums setzt eine Durchschnittsnote von mindestens 2,33 voraus. Der Besuch der Realschule steht offen, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mindestens 2,66 beträgt (§ 25 Abs. 4 GrSO).

Die Mittelschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 und, soweit ein Mittlere-Reife-Zug oder eine Vorbereitungsklasse für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses eingerichtet ist, auch die Jahrgangsstufe 10 (Art. 7a Abs. 2 BayEUG). Der Besuch der Mittelschule wird bei entsprechenden Leistungen mit dem Erwerb des Abschlusses der Mittelschule oder nach einer besonderen Leistungsfeststellung mit dem qualifizierenden Abschluss der Mittelschule in der Jahrgangsstufe 9 abgeschlossen (Art. 7a Abs. 4 BayEUG). Wo Mittlere-Reife-Klassen eingerichtet sind, besteht die Möglichkeit, in der Jahrgangsstufe 10 den mittleren Schulabschluss zu erlangen. Realschulen umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Mit dem erfolgreichen Besuch der 10. Jahrgangsstufe kann der Realschulabschluss absolviert werden (Art. 8 Abs. 2 BayEUG). Die allgemeine Hochschulreife ist in Bayern nach zwölf Schuljahren und mit dem erfolgreichen Ablegen der Abiturprüfung an einem Gymnasium zu erlangen (Art. 9 Abs. 2 BayEUG).

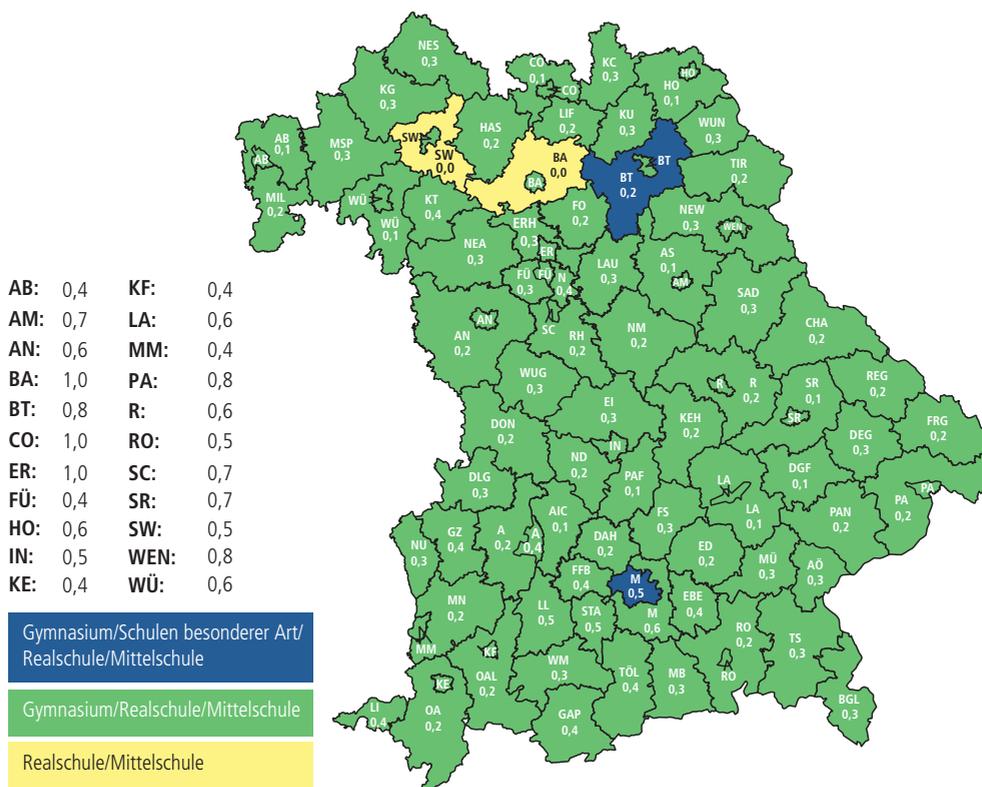
Weitere allgemein-, berufs- und weiterbildende Funktionen übernehmen die beruflichen Schulen. Der Erwerb von allgemeinbildenden Abschlüssen ist auch dort möglich. In Bayern sind berufliche Schularten die Berufsschule, die Berufsfachschule, die Wirtschaftsschule als eine Form der Berufsfachschule (mit der Besonderheit, dass sie in Klassenstufe 7 beginnen kann), die Fachschule, die Fachoberschule, die Berufsoberschule und die Fachakademie (Art. 6 Abs. 2; Art. 14 Abs. 2 BayEUG).

Der mittlere Schulabschluss kann an Berufsschulen und Berufsfachschulen erworben werden (Art. 11 Abs. 2; Art. 13 BayEUG). Die Fachschule dient der beruflichen Fortbildung und vergibt beim Ablegen einer Ergänzungsprüfung die Fachhochschulreife (Art. 15 BayEUG). Aufbauend auf dem mittleren Schulabschluss verleiht die Fachoberschule ebenfalls die Fachhochschulreife. Mit bestandener Abiturprüfung kann darüber hinaus auch die fachgebundene Hochschulreife, mit entsprechenden Kenntnissen einer zweiten Fremdsprache auch die allgemeine Hochschulreife vergeben werden (Art. 16 Abs. 2 BayEUG). Der Erwerb dieser Abschlüsse ist auch an einer Berufsoberschule und mit Ausnahme des Abschlusses der allgemeinen Hochschulreife auch an einer Fachakademie möglich. Beide beruflichen Schularten können mit einem mittleren Schulabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder mehrjähriger Berufserfahrung besucht werden (Art. 17 Abs. 2; Art. 18 Abs. 2, 3 BayEUG).

Die Beschreibung des bayerischen Schulsystems zeigt die schulgesetzlich mögliche Differenziertheit der Schularten auf. Das tatsächliche Schulangebot, bezogen auf das Regelschulsystem in den einzelnen Kreisen, ist in Abbildung BY-1 dargestellt. Daraus geht hervor, dass die deutliche Mehrzahl der bayerischen Kreise und kreisfreien Städte ein dreigliedriges Schulsystem (Mittelschule/Realschule/Gymnasium) vorhält. Aus den eingetragenen Zahlenwerten kann darüber hinaus der Quotient aus Schulen ohne Hochschulreifeoption und Schulen mit Hochschulreifeoption abgelesen werden. Bezogen auf Bayern wird demnach die Anzahl an Mittelschulen und Realschulen in einem Kreis oder einer kreisfreien Stadt der Anzahl an Gymnasien und Schulen besonderer Art gegenübergestellt. Ein ausgewogenes Verhältnis von Schulen ohne zu Schulen mit Hochschulreifeoption ist bei einem Zahlenwert von 1,0 gegeben. Zahlenwerte unter eins weisen auf ein Übergewicht an Schulen ohne Hochschulreifeoption hin. Dies trifft auf den überwiegenden Teil der Kreise und kreisfreien Städte Bayerns zu (Verhältniswert im Landesmittel bei 0,3). Ausnahmen sind die kreisfreien Städte Bamberg (BA), Coburg (CO) und Erlangen (ER), in denen ein ausgewogenes Verhältnis vorzufinden ist.

Demgegenüber gibt es in 75 der insgesamt 96 Kreise im Verhältnis mehr als doppelt so viele Schulen, an denen nicht die Möglichkeit besteht, eine Hochschulreife zu erwerben (Quotient kleiner oder gleich 0,5). In den Landkreisen Bamberg (BA) und Schweinfurt (SW) sind keine Gymnasien vorhanden. Dafür ist der Anteil an Gymnasien in der kreisfreien Stadt Bamberg überdurchschnittlich hoch (Verhältniswert 1,0), sodass zu prüfen ist, inwiefern dieser Stadt, die sich innerhalb des Kreises Bamberg befindet, eine Versorgungsfunktion für den Landkreis zugeschrieben werden kann (vgl. hierzu die vertieften Analysen in Kap. 6.2).

**Abbildung BY-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Bayern, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. BY-3).

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

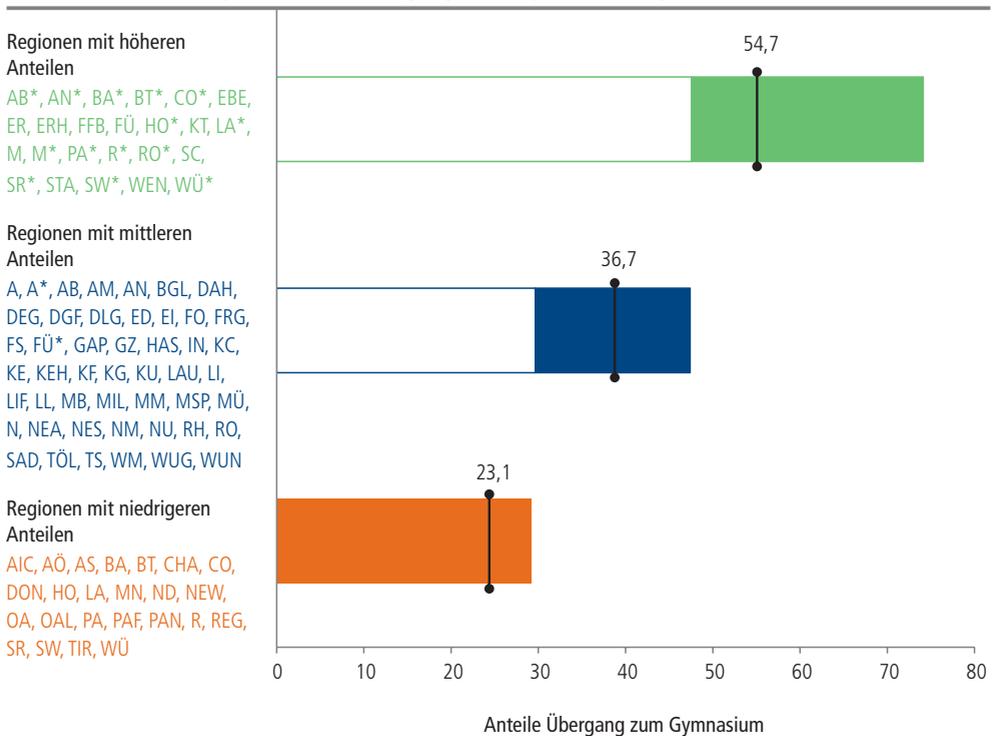
### Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg im Anschluss an die Primarstufe wird in Bayern im Schuljahr 2012/13 von insgesamt 111.905 Schülern und ihren Eltern getroffen. Von ihnen wechseln 44.182 (39,5 %) zum Gymnasium. Aus Abbildung BY-2 wird ersichtlich, dass auch Fälle auftreten, in denen kein Übergang zum Gymnasium vorkommen kann, weil dort kein Gymnasialangebot vorgehalten wird. Aus der daraus resultierenden Übergangsquote von null Prozent ergibt sich eine Spannweite über alle Kreise und kreisfreien Städte Bayerns hinweg von 74,1 Prozentpunkten zwischen den Extremwerten. Innerhalb der unteren Gruppe beträgt die Spannweite knapp 30 Prozentpunkte. Die Spannweite der oberen Gruppe fällt

mit 26,5 Prozentpunkten kaum geringer aus als die der unteren Gruppe. Der Abstand zwischen den Mittelwerten der oberen (54,7%) und unteren Gruppe (23,1%) beträgt 31,6 Prozentpunkte. Die Übergangsquoten werden im Falle Bayern deutlich durch das regionale schulische Angebot beeinflusst.

**Abbildung BY-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Bayern, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

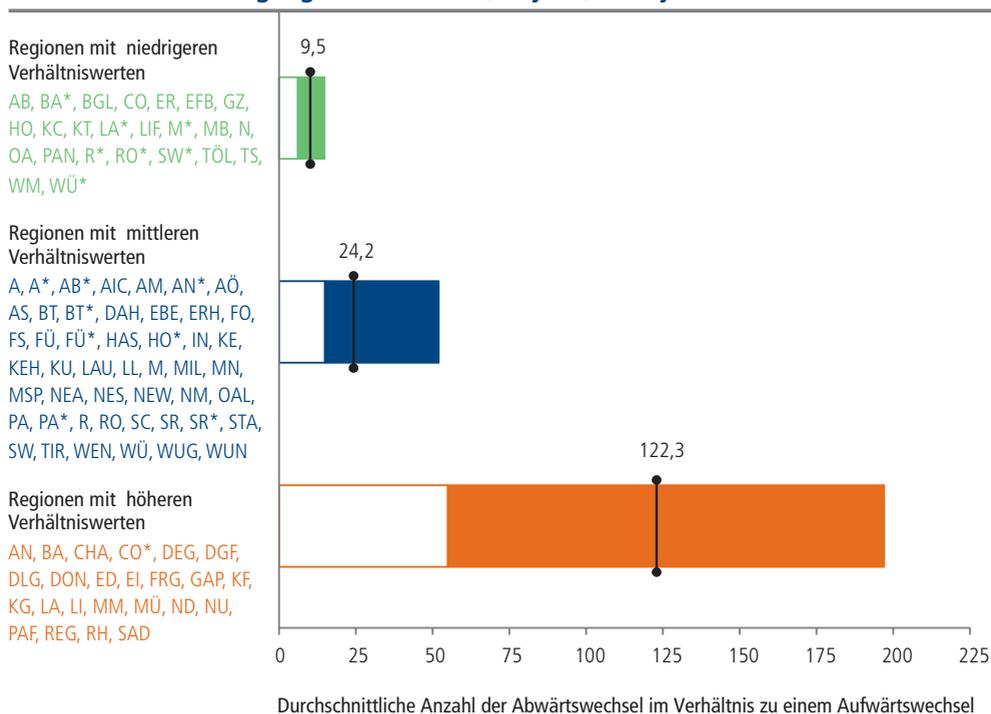
### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Neben den Gymnasien sind es in Bayern nur die »Schulen besonderer Art«, also die Gesamtschulen, an denen der Erwerb der Hochschulreife innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems möglich ist. Deren Zahl ist so gering, dass auf die Darstellung des Kennwerts verzichtet wird, der weitgehend identisch mit der Übergangsquote zum Gymnasium ist. Zusammengefasst wechseln in Regionen mit »Schulen besonderer Art« 342 Schüler im Schuljahr 2012/13 nach der Grundschule zu dieser Schulart.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Um beispielsweise die nach Jahrgangsstufe 4 getroffene Entscheidung für die weiterführende Schulart zu korrigieren, oder weil die Leistungsanforderungen der Schulart nicht erfüllt werden, wechseln in Bayern im Schuljahr 2012/13 insgesamt 11.056 Schüler die zuvor besuchte Schulart. Von diesen Wechsellern vollziehen 10.486 einen Abwärtswechsel in eine statusniedrigere Schulart. Demgegenüber stehen 570 Schüler, die zu einer Schulart höheren Anspruchsniveaus wechseln. Damit entfallen auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 18,4 Abwärtswechsel. Die Differenzen zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten sind dabei beträchtlich (Abb. BY-3). Sie liegen in einer Spanne von einem Wechselverhältnis zwischen 1 zu 197 und 1 zu 6,2. Die Differenz zwischen den Mittelwerten der unteren und oberen Gruppe beträgt 112,8. Dabei zeigt sich die obere Gruppe (Spannweite 8,6 Verhältniswerte) im Vergleich zur unteren Gruppe (Spannweite 142 Verhältniswerte) sehr viel homogener. In der oberen Gruppe stehen einem Aufwärtswechsel 9,5 Abwärtswechsel gegenüber. In der unteren Gruppe liegt das durchschnittliche Wechselverhältnis hingegen bei

**Abbildung BY-3: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Bayern, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

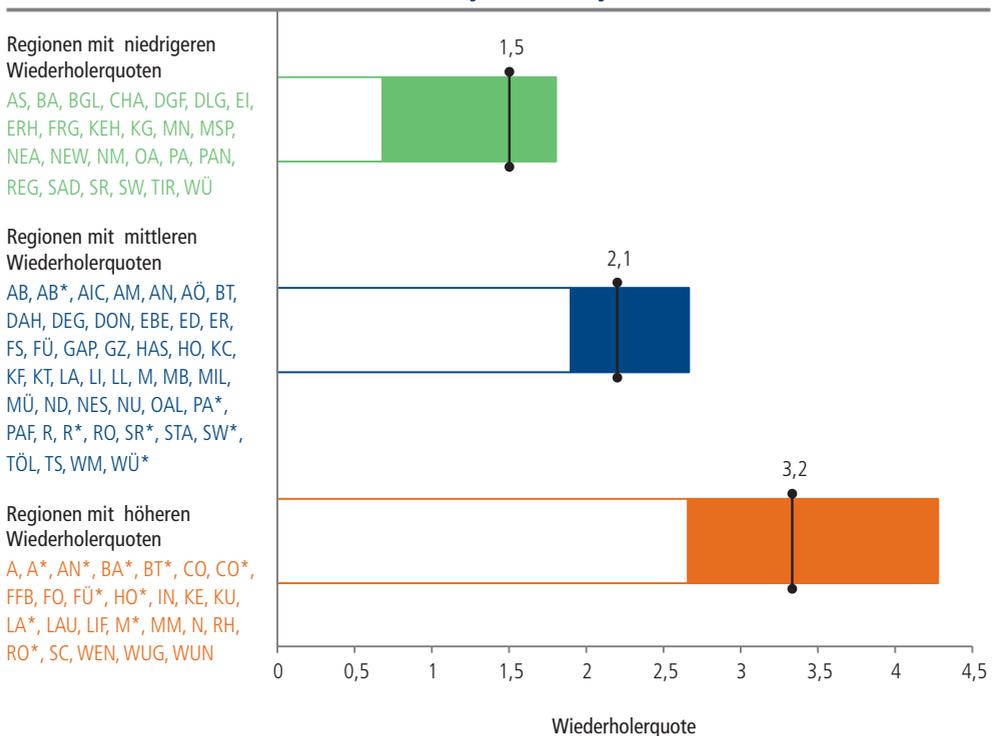
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

einem Aufwärtswechsel zu 122,3 Abwärtswechseln. Die Werte verdeutlichen große regionale Unterschiede im Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Von allen Schülern der Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems muss im Schuljahr 2012/13 ein Anteil von 2,4 Prozent eine Klassenstufe wiederholen. In der Betrachtung auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte liegen die regionalspezifischen Anteile an Klassenwiederholungen hier zwischen 0,7 und 4,3 Prozent. Durchschnittlich 1,5 Prozent der Schüler wiederholen eine Klassenstufe in Kreisen bzw. kreisfreien Städten, die der oberen Gruppe zugehören. In der unteren Gruppe ist die durchschnittliche Wiederholerquote (3,2%) mehr als doppelt so hoch als die Wiederholerquote der oberen Gruppe, was auf regionale Disparitäten bezüglich der Anteile an Klassenwiederholungen hinweist.

**Abbildung BY-4: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Bayern, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

## Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Im Schuljahr 2012/13 gehen im gesamten Bundesland 115.647 Schüler ins Berufsbildungssystem über. Die Schüler ohne einen Hauptschulabschluss nutzen im überwiegenden Maße (71,5 %) Angebote des Übergangssystems; allerdings gelingt es auch gut einem Viertel (26 %), ihren weiteren Bildungsweg im dualen System fortzuführen.

Tabelle BY-1 schlüsselt die Anteile der Schüler, differenziert nach dem erworbenen Abschluss, auf, die in einen der drei Sektoren des Berufsbildungssystems (Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem) übergehen. Da Schulen des Berufsbildungssystems häufig überregionale Bedeutung haben, erfolgt die Betrachtung auf Ebene der sieben Regierungsbezirke Bayerns.

Im Vergleich dieser sieben Regierungsbezirke zeigt sich die Tendenz, dass mit der Höhe des Schulabschlusses der Anteil derer steigt, die eine voll qualifizierende Berufsausbildung, entweder im dualen System oder im Schulberufssystem, beginnen. Umso beachtenswerter ist der hohe Zugang zum dualen System im Regierungsbezirk Niederbayern von Schülern ohne einen Hauptschulabschluss von 42,1 Prozent. Dagegen liegt dieser Anteil in Mittelfranken bei 20,7 Prozent und damit ca. um die Hälfte niedriger. In das Übergangssystem münden in den Regierungsbezirken maximal zwei Prozent der Neuzugänge mit Hochschulreife ein. Ähnlich niedrig (maximal 3,2 % im Regierungsbezirk Niederbayern) liegen die Anteile auch bei Schülern, die über einen mittleren Abschluss verfügen.

**Tabelle BY-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regierungsbezirke Bayern, absolut und in Prozent, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regierungsbezirk Unterfranken</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	128	23,9	2.487	56,1	4.112	72,3	992	64,6
Schulberufssystem	27	5,0	1.152	26,0	1.441	25,3	528	34,4
Übergangssystem	380	71,0	797	18,0	136	2,4	15	1,0
Summen	535	100,0	4.436	100,0	5.689	100,0	1.535	100,0
<b>Regierungsbezirk Oberfranken</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	108	22,4	2.423	61,5	3.365	73,1	980	73,0
Schulberufssystem	19	3,9	1.011	25,7	1.148	24,9	352	26,2
Übergangssystem	356	73,7	504	12,8	89	1,9	11	0,8
Summen	483	100,0	3.938	100,0	4.602	100,0	1.343	100,0

## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

Fortsetzung Tabelle BY-1:

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regierungsbezirk Mittelfranken</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	223	20,7	3.828	55,1	5.442	70,3	1.774	59,8
Schulberufssystem	29	2,7	1.700	24,5	2.172	28,1	1.149	38,7
Übergangssystem	824	76,6	1.418	20,4	124	1,6	44	1,5
Summen	1.076	100,0	6.946	100,0	7.738	100,0	2.967	100,0
<b>Regierungsbezirk Oberpfalz</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	157	32,6	2.843	64,8	3.841	77,1	305	69,5
Schulberufssystem	18	3,7	956	21,8	1.037	20,8	132	30,1
Übergangssystem	306	63,6	586	13,4	103	2,1	2	0,5
Summen	481	100,0	4.385	100,0	4.981	100,0	439	100,0
<b>Regierungsbezirk Niederbayern</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	212	42,1	2.883	65,4	3.845	74,5	794	64,7
Schulberufssystem	13	2,6	862	19,6	1.151	22,3	409	33,3
Übergangssystem	279	55,4	664	15,1	165	3,2	24	2,0
Summen	504	100,0	4.409	100,0	5.161	100,0	1.227	100,0
<b>Regierungsbezirk Schwaben</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	245	29,6	3.903	61,4	5.381	76,0	1.343	70,5
Schulberufssystem	23	2,8	1.298	20,4	1.481	20,9	540	28,3
Übergangssystem	561	67,7	1.160	18,2	222	3,1	22	1,2
Summen	829	100,0	6.361	100,0	7.084	100,0	1.905	100,0
<b>Regierungsbezirk Oberbayern</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	543	23,6	8.826	61,7	13.422	76,0	4.784	71,3
Schulberufssystem	26	1,1	2.311	16,2	3.700	21,0	1.797	26,8
Übergangssystem	1.727	75,2	3.171	22,2	527	3,0	128	1,9
Summen	2.296	100,0	14.308	100,0	17.649	100,0	6.709	100,0
<b>Bayern, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.616	26,0	27.193	60,7	39.408	74,5	7.986	67,9
Schulberufssystem	155	2,5	9.290	20,7	12.130	22,9	3.622	30,8
Übergangssystem	4.433	71,5	8.300	18,5	1.366	2,6	148	1,3
Summen	6.204	100,0	44.783	100,0	52.904	100,0	11.756	100,0

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; Bayerische Staatskanzlei; eigene Berechnungen

*Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

In Bayern werden im Schuljahr 2011/12 insgesamt 131.933 Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen vergeben. Aus der Tabelle BY-2 geht hervor, dass gegenüber anderen Abschlussarten der mittlere Schulabschluss (44,5%) überwiegt. Etwas über ein Viertel (27,0%) aller Abschlüsse entfällt auf die Hochschulreife, leicht darunter liegt der Anteil derer, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen (24,8%). Hinzu kommen 3,8 Prozent Abgänger, die nicht mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen können.

**Tabelle BY-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Bayern, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	5.043	33.398	59.826	36.309	134.576
Anteil in Prozent	3,8	24,8	44,5	27,0	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

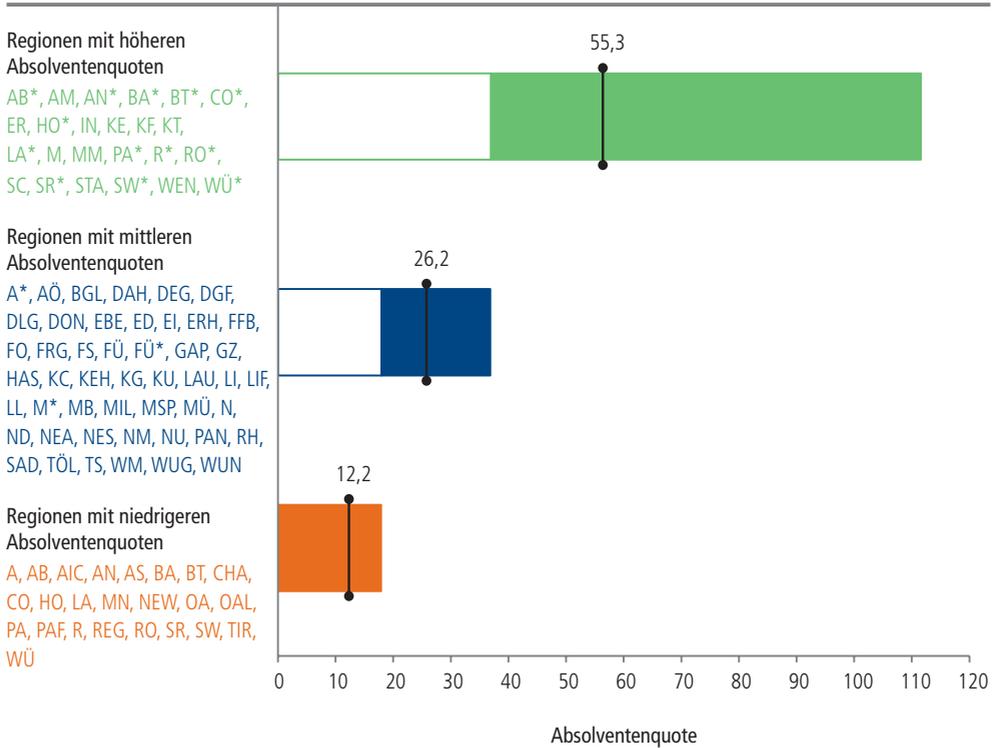
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Über ein Viertel (26,3%) der jungen Erwachsenen, bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung, erreicht in bayerischen allgemeinbildenden Schulen eine Hochschulzugangsberechtigung. Abbildung BY-5 verdeutlicht jedoch die regionalen Unterschiede, die unterhalb der Bundeslandebene in diesem Kennwert auftreten.

Zwischen der Region mit der höchsten (111,6%) und der niedrigsten Absolventenquote (0%) liegen über hundert Prozentpunkte. Fehlende Absolventen einzelner Regionen (Quote von 0%) sind damit zu plausibilisieren, dass in Bayern zwei Kreise keine Schulart mit Hochschulreifeoption vorhalten (Abb. BY-1). Ein Anteilswert von über 100 Prozent verweist zudem darauf, dass die entsprechende Gebietskörperschaft offenbar Schüler aus umliegenden Kreisen oder kreisfreien Städten zum Abitur führt, was zu Absolventenquoten führt, die den Anteil junger Erwachsener im typischen Abschlussalter in diesen Regionen übersteigen (vgl. hierzu auch die vertieften Analysen zu Pendelbewegungen Kap. 6.2). Zwischen dem Mittelwert der oberen und der unteren Gruppe liegen 43,1 Prozentpunkte. Die Disparitäten in der oberen Gruppe fallen dabei deutlich stärker aus. Innerhalb dieser Gruppe verteilt sich die Absolventenquote über eine Spannweite von 74,6 Prozentpunkten, in der unteren Gruppe über knapp ein Viertel dessen (17,9 Prozentpunkte).

**Abbildung BY-5: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Bayern, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

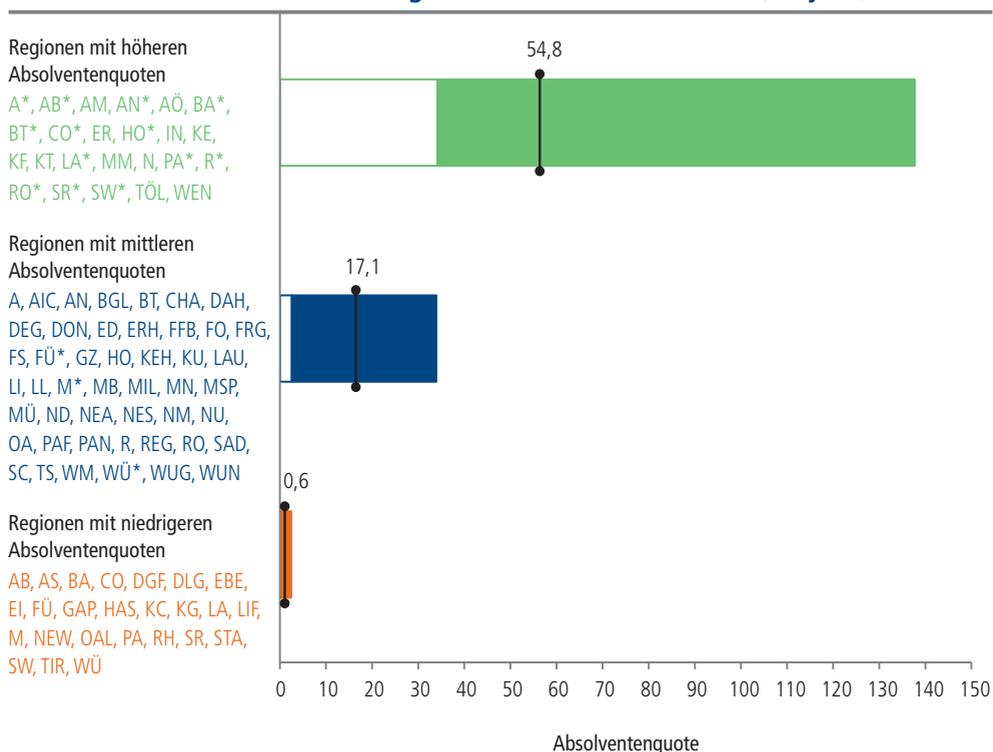
Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Neben den allgemeinbildenden Schulen sind es die beruflichen Schulen, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Auch in diesem Kennwert zeigen sich deutliche regionale Disparitäten. Hier liegt ein regionaler Extremwert von über hundert Prozent (137,7%) vor. Demgegenüber gibt es Regionen, die keine Absolventen beruflicher Schulen im Abschlussjahr 2012 mit Hochschulzugangsberechtigung entlassen. Die Gesamtspannweite über alle Kreise und kreisfreien Städte hinweg liegt damit bei 137,7 Prozentpunkten. Disparat fallen in diesem Indikator die Spannweiten in der oberen Gruppe (103,6 Prozentpunkte) und der unteren Gruppe (2,2 Prozentpunkte) aus. Berücksichtigt werden muss für die Interpretation der vorgefundenen Disparitäten, inwiefern die Angebotsstruktur beruflicher Schulen in den Regionen vorhanden bzw. ausgestaltet ist.

**Abbildung BY-6: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Bayern, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

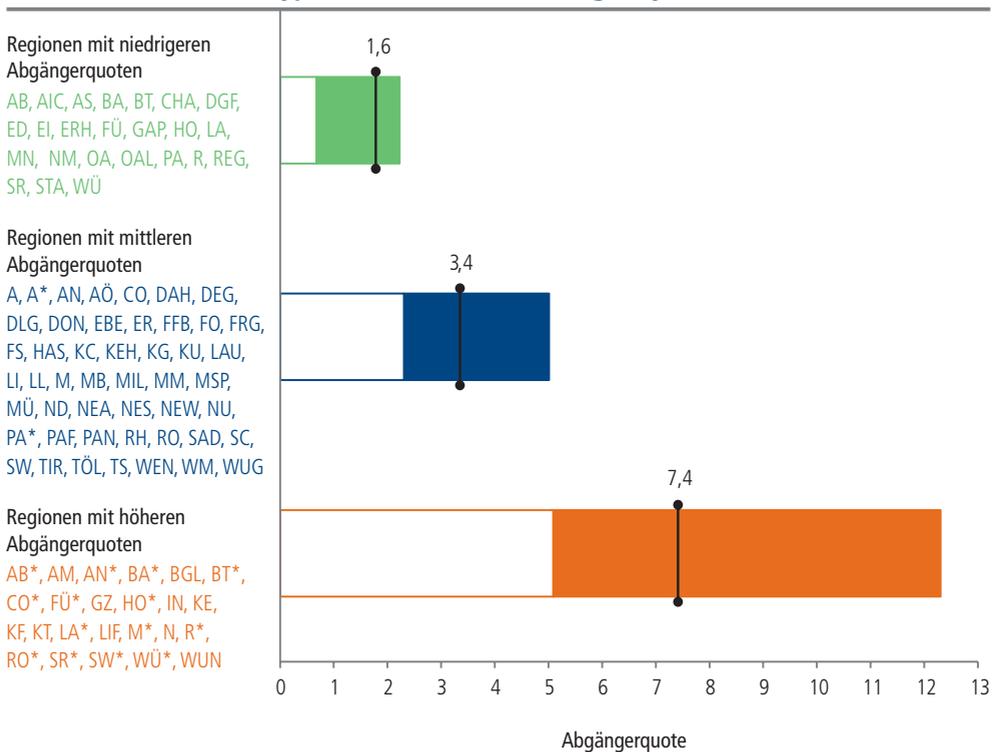
Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

In Bayern verlassen insgesamt 5.043 Schüler im Abschlussjahr 2012 die Schule, ohne dass sie einen Hauptschulabschluss erworben haben, was einem Anteil von 3,8 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung entspricht. In einzelnen Kreisen der oberen Gruppe liegt der Anteil, bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung, bei unter einem Prozent (siehe Abb. BY-7). Der Gruppenwert der oberen Gruppe beträgt 1,6 Prozent, der der unteren Gruppe 7,4 Prozent, die sich zudem als deutlich heterogener erweist. Auffällig sind die Unterschiede in den Spannweiten der Gruppen: Die Spannweite der unteren Gruppe beträgt 7,2 Prozentpunkte, die der oberen Gruppe hingegen nur 1,6 Prozentpunkte.

**Abbildung BY-7: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Bayern, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Bayern*

Die Betrachtung Bayerns anhand der Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« weist auf teils deutliche Differenzen zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten hin.

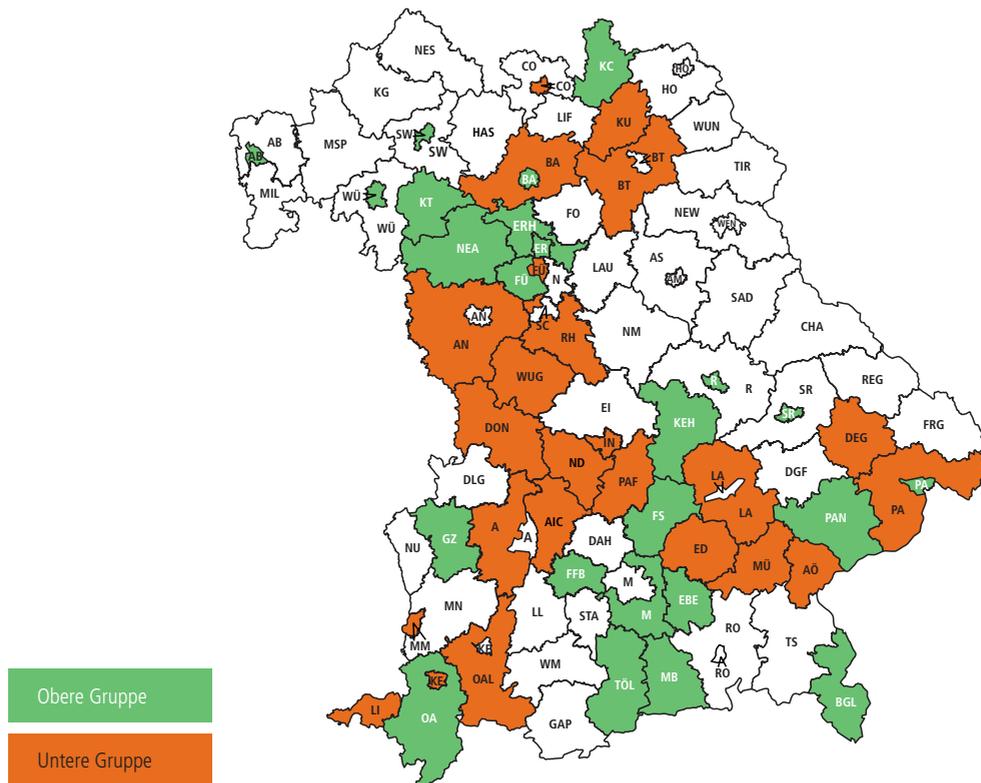
Das tatsächlich vorgehaltene Schulangebot ist mit Ausnahme von vier der insgesamt 96 Kreise und kreisfreien Städte weitgehend einheitlich dreigliedrig strukturiert. Insbesondere die beiden Kreise Bamberg (BA) und Schweinfurt (SW), in denen keine Schulart mit Hochschulreifeoption vorgehalten wird, bedingen die hohen Spannweiten der Indikatoren zum Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen mit. Gleichzeitig scheint das fehlende Angebot in diesen Kreisen zu einer verstärkten Schülerwanderung zu angrenzenden Kreisen zu führen, was schlussfolgern lässt, dass die auf Ebene der Gebietskörperschaften getroffene Dar-

stellung etwa der Absolventenquote Verzerrungen beinhaltet (zur Berücksichtigung von Schülerströmen in regionalen Analysen vgl. Kap. 6).

Auffällige Disparitäten finden sich im Kennwert »Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechsellern«. Sehr viel häufiger finden Wechsel nach »unten« statt als nach »oben«, oft stehen den Abwärtswechsellern keine Aufwärtswechsler gegenüber. Disparitäten zeigen sich auch die Ergebnisse in der Dimension »Zertifikatsvergabe«, in der die Spanne der regionalen Anteile an Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen fast 112 Prozentpunkte beträgt; noch höher fällt diese Spanne hinsichtlich der regionalen Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen aus (fast 140 Prozentpunkte).

Verdichtet werden die Ergebnisse aus den einzelnen Indikatoren der Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« in einem Gesamtscore (Kap. 4.3). Die Abbildung BY-8 bildet diesen Gesamtscore der Dimension »Durchlässigkeit« ab. Besonders im Süden Bayerns sind vermehrt Regionen in der oberen Gruppe vertreten, dagegen findet sich im Westen eine starke Konzentration an Kreisen und kreisfreien Städten, die zur unteren Gruppe zählen. Ein starker Kontrast ist zu erkennen zwi-

**Abbildung BY-8: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Bayerns**



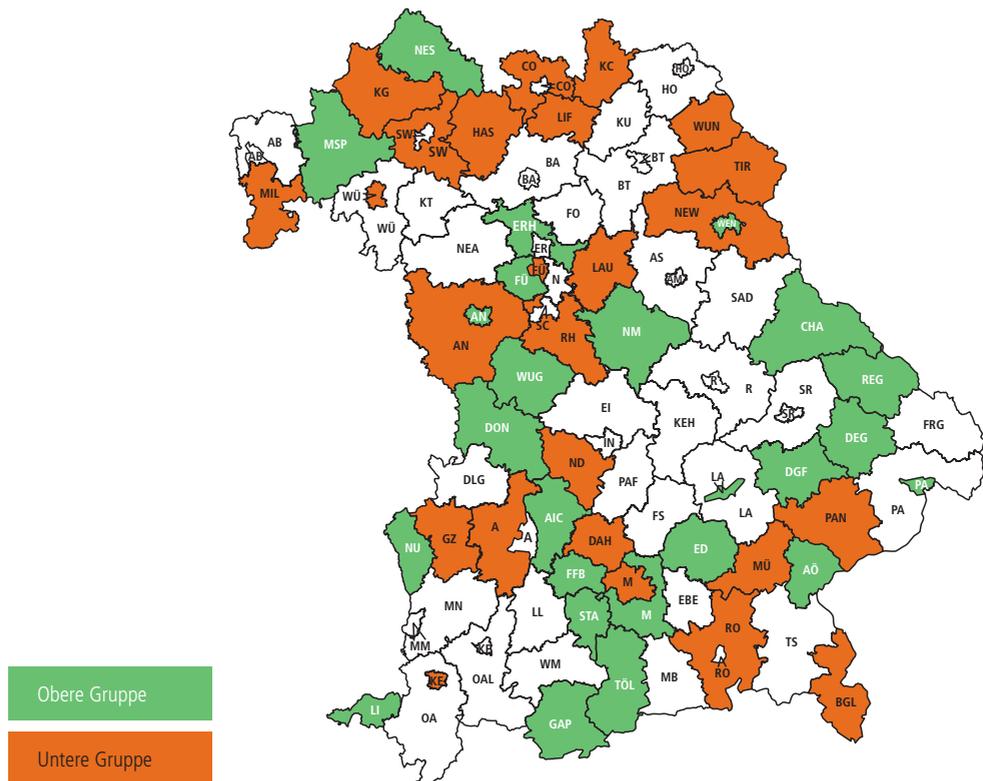
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

schen dem Landkreis Bamberg (BA), der in der unteren Gruppe abschneidet, und der Stadt Bamberg (BA), zugehörig zur oberen Gruppe. Dies bildet sich in gleicher Weise zwischen dem Landkreis Passau (PA) und der Stadt Passau (PA) ab. Ein derartiger Kontrast zwischen einer Stadt und dem die Stadt umschließenden Landkreis ist auch zwischen dem Landkreis Oberallgäu (OA), befindlich in der oberen Gruppe, und der innerhalb des Landkreises liegenden Stadt Kempten (KE) oder der Stadt (FÜ\*) und dem Landkreis Fürth (FÜ) zu erkennen. Hier ist zu eruieren, inwiefern interregionale Versorgungsstrukturen diese schulsystemischen Ausprägungen mitbedingen (vgl. auch Kap. 6.2).

Ein anderes Bild zeichnet sich in der zusammenführenden Betrachtung der Indikatoren aus der Dimension »Zertifikatsvergabe« ab (Abb. BY-9). Die Mehrzahl der Kreise und kreisfreien Städte, die in der Dimension »Durchlässigkeit« der oberen oder unteren Gruppe zugeordnet wurden, finden sich nun in einer anderen Gruppe wieder.

Im Vergleich beider Dimensionen erreichen einige Kreise und kreisfreie Städte zweimal die obere Gruppe: Hierzu gehören Erlangen-Höchstadt (ERH), Fürsten-

**Abbildung BY-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Bayerns**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

feldbruck (FFB), Bad Tölz-Wolfratshausen (TÖL), der Landkreis München (M), der Landkreis Fürth (FÜ) und die kreisfreie Stadt Passau (PA). Die Landkreise Ansbach (AN), Roth (RH), Neuburg-Schrobenhausen (ND), Augsburg (A), Mühldorf am Inn (MÜ) sowie die kreisfreien Städte Fürth (FÜ) und Kempten (KE) gehören in beiden Dimensionen der unteren Gruppe an. Regionen, die jeweils einmal in der oberen und einmal in der unteren Gruppe vorkommen, sind Kronach (KC), Weißenburg-Gunzenhausen (WUG), Donau-Ries (DON), Aichach-Friedberg (AIC), Lindau (LI), Berchtesgadener Land (BGL), Deggendorf (DEG), Altötting (AÖ), Erding (ED), Günzburg (GZ), Rottal-Inn (PAN) sowie die kreisfreie Stadt Würzburg (WÜ).

**Tabelle BY-3: Regionen Bayerns mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
AIC	Aichach-Friedberg, Landkreis
AÖ	Altötting, Landkreis
AM	Amberg, kreisfreie Stadt
AS	Amberg-Sulzbach, Landkreis
AN*	Ansbach, kreisfreie Stadt
AN	Ansbach, Landkreis
AB*	Aschaffenburg, kreisfreie Stadt
AB	Aschaffenburg, Landkreis
A*	Augsburg, kreisfreie Stadt
A	Augsburg, Landkreis
KG	Bad Kissingen, Landkreis
TÖL	Bad Tölz-Wolfratshausen, Landkreis
BA*	Bamberg, kreisfreie Stadt
BA	Bamberg, Landkreis
BT*	Bayreuth, kreisfreie Stadt
BT	Bayreuth, Landkreis
BGL	Berchtesgadener Land, Landkreis
CHA	Cham, Landkreis
CO*	Coburg, kreisfreie Stadt
CO	Coburg, Landkreis
DAH	Dachau, Landkreis
DEG	Deggendorf, Landkreis
DLG	Dillingen an der Donau, Landkreis
DGF	Dingolfing-Landau, Landkreis
DON	Donau-Ries, Landkreis
EBE	Ebersberg, Landkreis
EI	Eichstätt, Landkreis
ED	Erding, Landkreis

## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

Fortsetzung Tabelle BY-3:

Kfz-Kennzeichen	Regionen
ER	Erlangen, kreisfreie Stadt
ERH	Erlangen-Höchstadt, Landkreis
FO	Forchheim, Landkreis
FS	Freising, Landkreis
FRG	Freyung-Grafenau, Landkreis
FFB	Fürstenfeldbruck, Landkreis
FÜ*	Fürth, kreisfreie Stadt
FÜ	Fürth, Landkreis
GAP	Garmisch-Partenkirchen, Landkreis
GZ	Günzburg, Landkreis
HAS	Haßberge, Landkreis
HO*	Hof, kreisfreie Stadt
HO	Hof, Landkreis
IN	Ingolstadt, kreisfreie Stadt
KF	Kaufbeuren, kreisfreie Stadt
KEH	Kelheim, Landkreis
KE	Kempten (Allgäu), kreisfreie Stadt
KT	Kitzingen, Landkreis
KC	Kronach, Landkreis
KU	Kulmbach, Landkreis
LL	Landsberg am Lech, Landkreis
LA*	Landshut, kreisfreie Stadt
LA	Landshut, Landkreis
LIF	Lichtenfels, Landkreis
LI	Lindau (Bodensee), Landkreis
MSP	Main-Spessart, Landkreis
MM	Memmingen, kreisfreie Stadt
MB	Miesbach, Landkreis
MIL	Miltenberg, Landkreis
MÜ	Mühlhof am Inn, Landkreis
M*	München, kreisfreie Stadt
M	München, Landkreis
ND	Neuburg-Schrobenhausen, Landkreis
NM	Neumarkt in der Oberpfalz, Landkreis
NEA	Neustadt an der Aisch-Bad Windsheim, Landkreis
NEW	Neustadt an der Waldnaab, Landkreis
NU	Neu-Ulm, Landkreis
N	Nürnberg, kreisfreie Stadt
LAU	Nürnberger Land, Landkreis
OA	Oberallgäu, Landkreis

Kfz-Kennzeichen	Regionen
OAL	Ostallgäu, Landkreis
PA*	Passau, kreisfreie Stadt
PA	Passau, Landkreis
PAF	Pfaffenhofen an der Ilm, Landkreis
REG	Regen, Landkreis
R*	Regensburg, kreisfreie Stadt
R	Regensburg, Landkreis
NES	Rhön-Grabfeld, Landkreis
RO*	Rosenheim, kreisfreie Stadt
RO	Rosenheim, Landkreis
RH	Roth, Landkreis
PAN	Rottal-Inn, Landkreis
SC	Schwabach, kreisfreie Stadt
SAD	Schwandorf, Landkreis
SW*	Schweinfurt, kreisfreie Stadt
SW	Schweinfurt, Landkreis
STA	Starnberg, Landkreis
SR*	Straubing, kreisfreie Stadt
SR	Straubing-Bogen, Landkreis
TIR	Tirschenreuth, Landkreis
TS	Traunstein, Landkreis
MN	Unterallgäu, Landkreis
WEN	Weiden in der Oberpfalz, kreisfreie Stadt
WM	Weilheim-Schongau, Landkreis
WUG	Weißenburg-Gunzenhausen, Landkreis
WUN	Wunsiedel im Fichtelgebirge, Landkreis
WÜ*	Würzburg, kreisfreie Stadt
WÜ	Würzburg, Landkreis

### 5.3 Brandenburg

#### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Brandenburgs*

Brandenburg ist das größte ostdeutsche Flächenland und umschließt den Stadtstaat Berlin in seiner Mitte. Das Land gliedert sich in 18 Regionen, 14 Flächenkreise und vier kreisfreie Städte, darunter die Landeshauptstadt Potsdam.

Brandenburgs allgemeinbildendes Schulsystem differenziert sich nach der sechsjährigen Primarstufe in die weiterführenden Schularten Gymnasium, Ge-

samtschule und Oberschule (§ 16 Abs. 2 BbgSchulG). Gesamtschulen führen eine gymnasiale Oberstufe, anderenfalls werden sie unter den Oberschulen subsumiert, zudem entsprechen Gesamtschulen in Brandenburg dem Typus Integrierte Gesamtschule (§ 20 BbgSchulG).

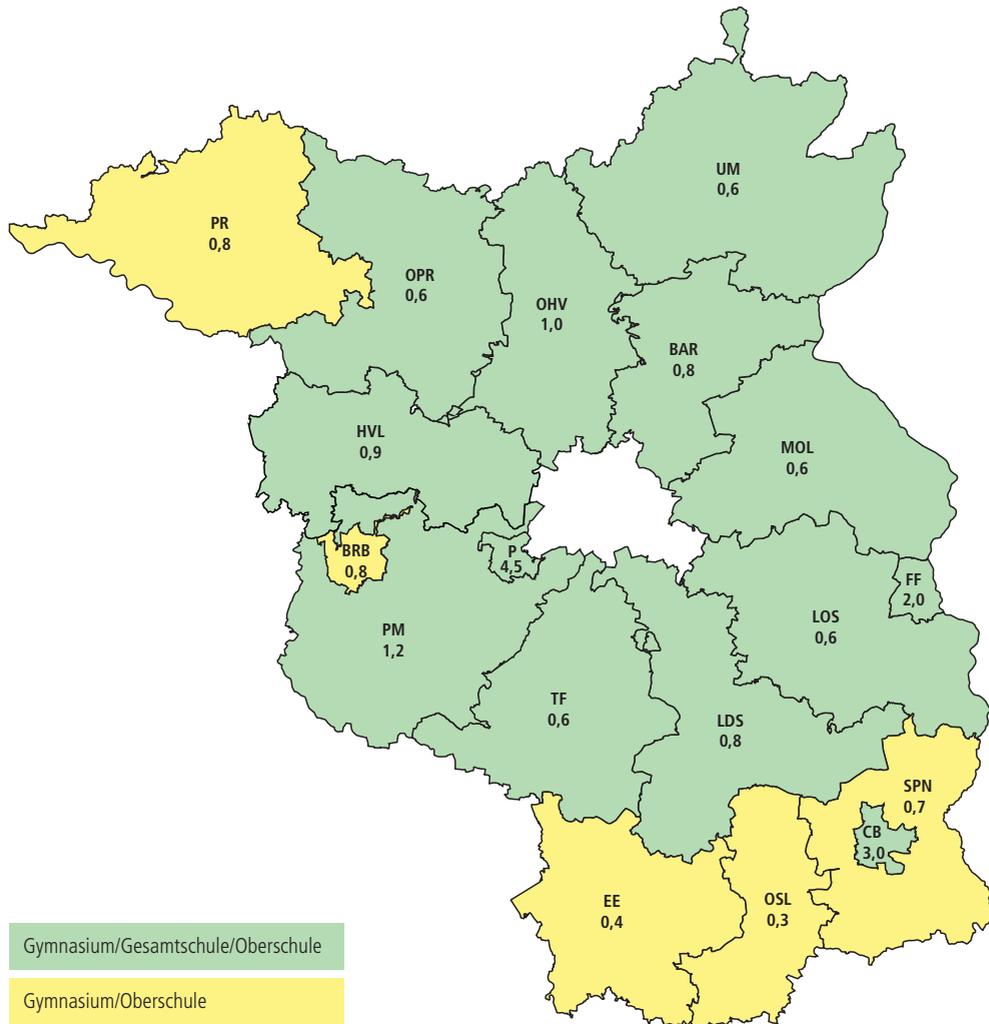
Das Gymnasium umfasst nach Einführung des achtjährigen Abiturs die Jahrgangsstufen 7 bis 12. Mit Versetzung in Jahrgangsstufe 10 wird der Hauptschulabschluss erteilt, die mittlere Reife kann am Ende der Jahrgangsstufe 10 erlangt werden (§ 21 Abs. 3 BbgSchulG). Der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife erfolgt am Ende von Jahrgangsstufe 12 (§ 24 Abs. 2 BbgSchulG). Die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe dagegen umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 13. Die Sekundarstufe I kann dort mit den Abschlüssen erweiterter Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss bzw. mit Versetzung in Jahrgangsstufe 10 mit dem Hauptschulabschluss beendet werden, bei entsprechenden Leistungen wird die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erteilt (§ 20 Abs. 1, 3 BbgSchulG). Diese endet mit Erlangung der allgemeinen Hochschulreife am Ende von Jahrgangsstufe 13 (§ 20 Abs. 1, 3 BbgSchulG). An Oberschulen, die die Jahrgangsstufen 7 bis 10 umfassen, können die Bildungsgänge besucht werden, die zum erweiterten Hauptschulabschluss oder zum mittleren Abschluss führen, zudem kann entsprechend der Leistungen die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erlangt werden (§ 22 Abs. 1, 3 BbgSchulG).

Die beruflichen Schulen sind als Oberstufenzentrum organisiert (§ 16 Abs. 2 BbgSchulG); dort können auch allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden. So kann die Fachhochschulreife an Berufsschulen, Berufsfachschulen, der Fachoberschule sowie der Fachschule erlangt werden (§§ 25; 26; 27; 28 BbgSchulG), die allgemeine Hochschulreife an beruflichen Gymnasien (§ 24 Abs. 2 BbgSchulG).

Abbildung BB-1 zeigt die tatsächliche Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems Brandenburgs nach der Anzahl der Schularten, die vorgehalten werden.

In 13 der 18 Kreise/kreisfreien Städte Brandenburgs wurde das Schulsystem dreigliedrig ausgebaut, in den übrigen Regionen wurde keine Gesamtschule eingerichtet, weswegen hier Zweigliedrigkeit herrscht. Dies betrifft die ländlichen Randbereiche sowie die kreisfreie Stadt Brandenburg. Der für jede Gebietskörperschaft angegebene Quotient aus der Anzahl der Schulen ohne die Option, dort eine Hochschulreife zu erlangen (Oberschule), und der Anzahl der Schulen, die diese Option bieten (Gymnasium und Gesamtschule), zeigt auf, dass in der überwiegenden Zahl der Kreise mehr Oberschulen als Schulen mit Hochschulreifeoption vorgehalten werden (Werte unter 1,0). In den kreisfreien Städten (außer der kreisfreien Stadt Brandenburg, BRB) und im Kreis Potsdam-Mittelmark (PM) überwiegen Schulen mit Hochschulreifeoption. So kommen in Potsdam (P) auf eine Oberschule 4,5 Schulen mit Hochschulreifeoption, in Cottbus (CB) 3,0. In diesen Werten spiegelt sich eine Konzentration weiterführender Schulen mit Hochschulreifeoption in kreisfreien Städten.

**Abbildung BB-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Brandenburg, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. BB-3).

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

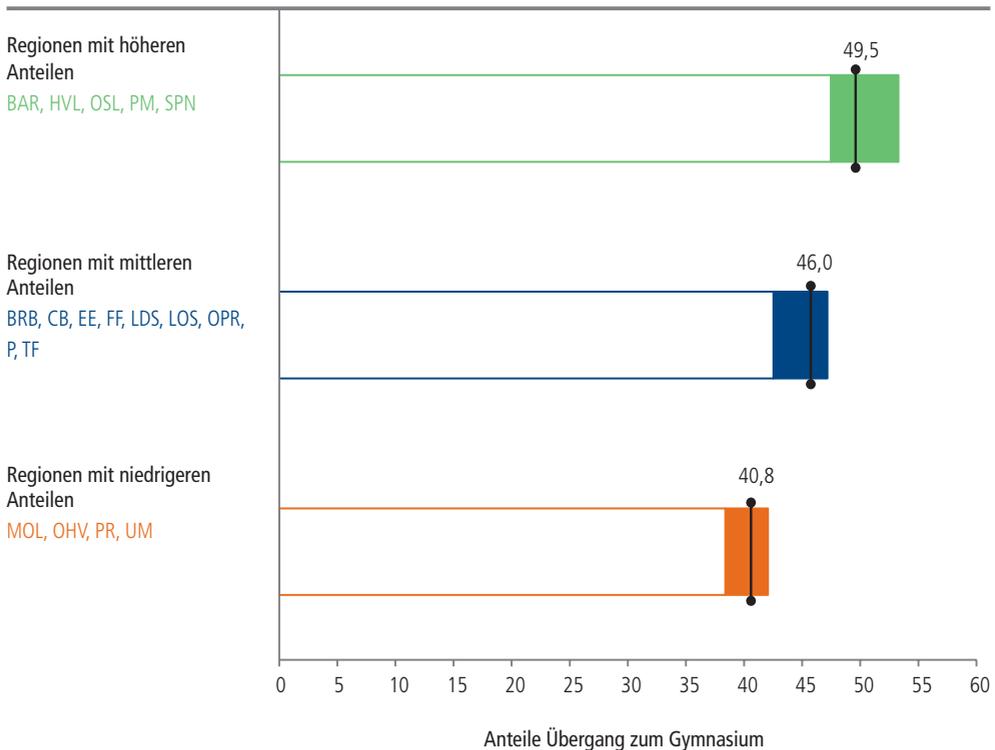
### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Nach der Primarstufe erfolgt der Übergang auf die weiterführende Schule. Das Gutachten über die weiterführende Schulart stellt die Grundschule in der Klassenstufe

6 aus, die Eltern entscheiden nach Beratung durch die Grundschule über den gewünschten Bildungsgang, wobei für das Gymnasium Zugangsvoraussetzungen zu erfüllen sind, wenn keine Empfehlung dafür vorliegt (§§ 52; 53 Abs. 1, 5 BbgSchulG). In Brandenburg gibt es zudem eine beschränkte Zahl sogenannter Leistungs- und Begabungsklassen ab Jahrgangsstufe 5 an Gymnasien und Gesamtschulen (§ 3 Abs. 2). Im Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 19.034 Schüler in eine weiterführende Schulart über, 8.732 davon auf ein Gymnasium. Dies entspricht einem Anteil von rund 46 Prozent an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter. Wie Abbildung BB-2 zeigt, gibt es in den Regionen Brandenburgs Unterschiede in dieser Quote. Die Spannweite zwischen dem höchsten Wert (53,3%) und dem niedrigsten Wert (38,4%) über die Gruppen hinweg beträgt rund 15 Prozentpunkte. Während in der oberen Gruppe 49,5 Prozent der Schüler auf ein Gymnasium übergehen, sind es in der unteren Gruppe 40,8 Prozent.

**Abbildung BB-2: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergingen, Brandenburg, Schuljahr 2012/13**



\* Neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule werden auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) in Leistungs- und Begabungsklassen von Gymnasien erfolgte.

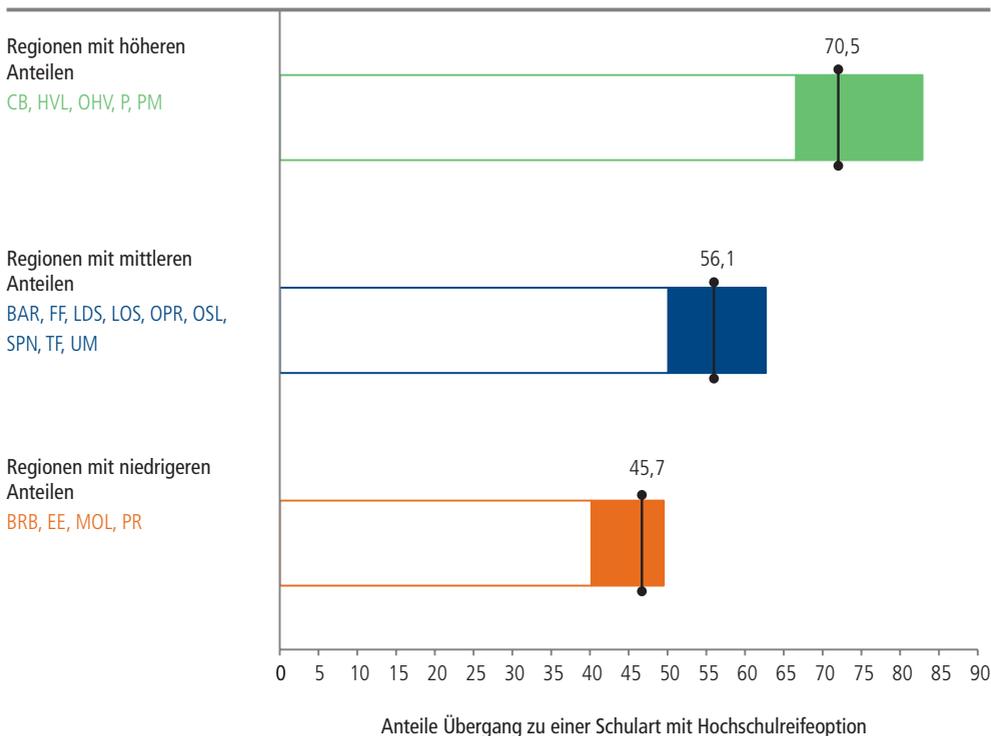
Angaben in Prozent

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

## Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Eine weitere allgemeinbildende Schulart, an der eine Hochschulreife erlangt werden kann, ist die Gesamtschule Brandenburgs. Nicht alle Kreise/kreisfreien Städte bieten diese Schulart an; die Anzahl der Schulen ist zudem regional sehr unterschiedlich. Dies spiegelt sich in den Übergangsquoten, wie Abbildung BB-3 veranschaulicht: In der oberen Gruppe der Regionen mit höheren Anteilen an Übergängen zu einer Schule mit Hochschulreifeoption (Gymnasium und Gesamtschule) liegt der Anteil bei 70,5 Prozent. Innerhalb dieser Gruppe fällt eine Spannweite zwischen höchstem und niedrigstem Wert von rund 16 Prozentpunkten auf. Dem stehen in der unteren Gruppe Regionen gegenüber, die Quoten an Übergängen auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption aufweisen, die fast ein Viertel niedriger

**Abbildung BB-3: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Brandenburg, Schuljahr 2012/13**



\* Neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule werden auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) in Leistungs- und Begabungsklassen von Gymnasien und Gesamtschulen erfolgte.

Angaben in Prozent

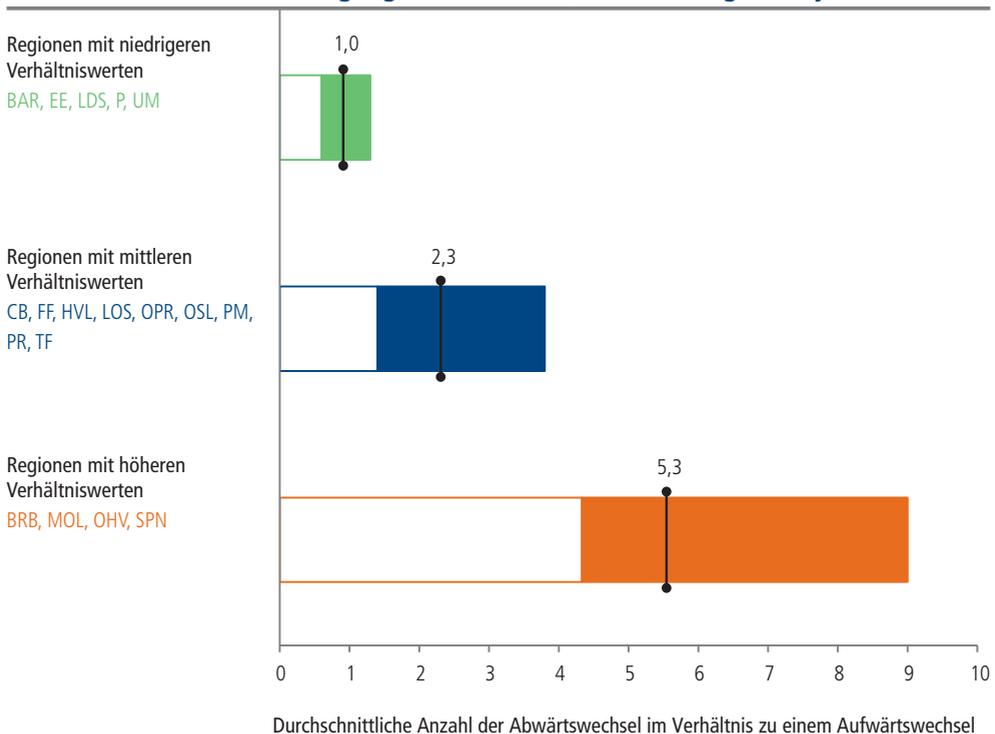
Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

sind, im Mittel 45,7 Prozent. Auffällig ist schließlich die Gesamtspannweite zwischen höchstem und niedrigstem Wert: Sie liegt bei fast 43 Prozentpunkten, was bedeutet, dass in manchen Regionen beinahe doppelt so viele Schüler in eine Schule mit Hochschulreifeoption übergehen als in einigen Regionen der unteren Gruppe. Diese Quoten müssen vor dem Hintergrund der vorhandenen schulischen Angebotslage gewertet werden.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Die Mobilität auf der gleichen Ebene innerhalb des Schulsystems in einen Bildungsgang mit höherem Anspruchsniveau ist ein Aspekt der horizontalen Durchlässigkeit. In dem hier betrachteten Kennwert wird das Verhältnis solcher Aufwärtswechsel zu Wechseln in einen Bildungsgang mit niedrigerem Anspruchsniveau aufgezeigt. Abbildung BB-4 veranschaulicht, dass sich dieses Verhältnis in Brandenburg variabel zeigt: Während es in den Regionen mit niedrigem Verhältniswert in der oberen Gruppe ausgeglichen ist (1,0), entfallen in der unteren Gruppe auf

**Abbildung BB-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Brandenburg, Schuljahr 2012/13**



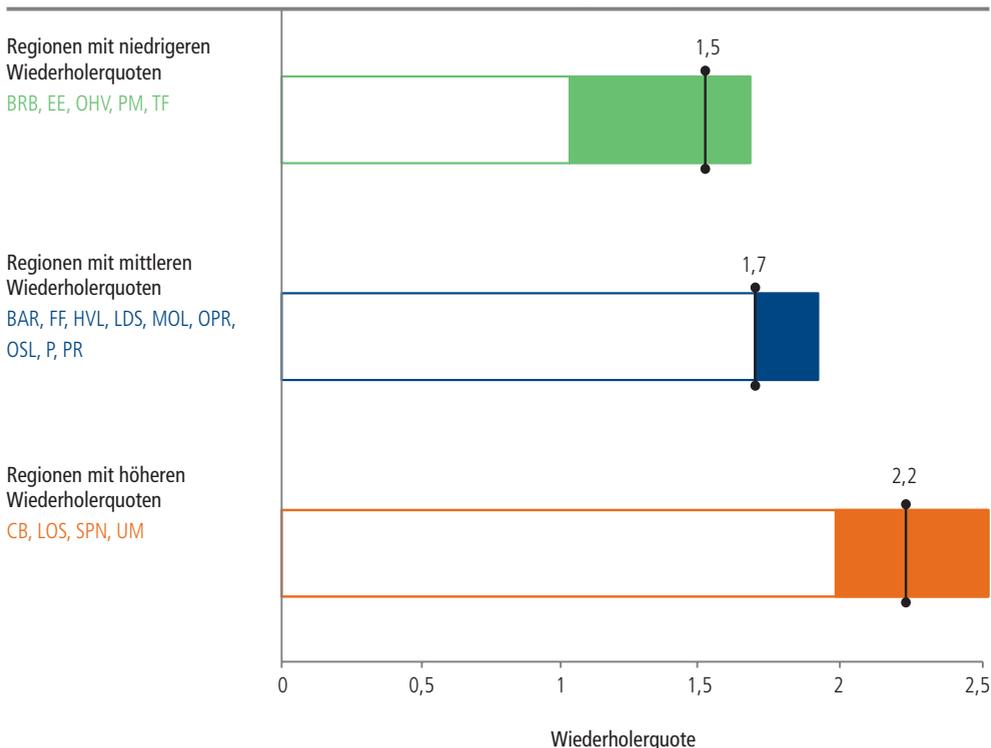
Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

einen Aufwärtswechsel rund fünf Abwärtswechsel. Innerhalb der unteren Gruppe fällt eine große Spannweite von fast fünf Prozentpunkten auf. Im Kreis mit dem höchsten Verhältniswert stehen neun Absteiger einem Aufsteiger gegenüber, im Vergleich mit den ausgeglichenen Verhältnissen in den Regionen der oberen Gruppe werden somit regionale Disparitäten sichtbar.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Im Schuljahr 2012/13 müssen insgesamt 1.654 Schüler eine Jahrgangsstufe innerhalb des Sekundarbereichs I oder II wiederholen, was einem Anteil von 1,8 Prozent an allen Schülern dieser Schulstufen entspricht. In den Regionen differiert dieser Anteil, wie Abbildung BB-5 zeigt, moderat und bleibt über die Kreise hinweg unter drei Prozent. In der oberen Gruppe mit niedriger Wiederholerquote betrifft die Klassenwiederholung durchschnittlich 1,5 Prozent der Schüler, in der Gruppe mit den höheren Quoten beträgt die Wiederholerquote durchschnittlich 2,2 Prozent.

**Abbildung BB-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Brandenburg, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Dieser Kennwert kann nicht dargestellt werden, da die Schülerdaten nicht nach schulischer Herkunft regional differenziert zur Verfügung stehen.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Im Anschluss an die Schulbildung im allgemeinbildenden Schulsystem oder nach dem Besuch von Bildungsgängen im beruflichen Schulwesen setzen im Schuljahr 2012/13 insgesamt 15.083 Jugendliche ihren Bildungsweg im Berufsbildungssystem fort: entweder im Rahmen einer beruflichen Ausbildung im dualen System bzw. im Schulberufssystem oder im beruflichen Übergangssystem, wo keine Berufsqualifizierung erfolgt. Die Verteilung dieser Neuzugänge auf diese Sektoren differiert nach schulischer Vorbildung und auf Ebene der Schulamtsbezirke Brandenburgs, wie Tabelle BB-1 zeigt.

**Tabelle BB-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulamtsbezirke Brandenburgs, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Schulamtsbezirk Brandenburg an der Havel</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	164	35,5	899	77,8	1.236	62,0	804	76,4
Schulberufssystem	0	0,0	129	11,2	715	35,9	247	23,5
Übergangssystem	298	64,5	128	11,1	41	2,1	1	0,1
Summen	462	100,0	1.156	100,0	1.992	100,0	1.052	100,0
<b>Schulamtsbezirk Cottbus</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	114	30,4	513	67,9	780	57,2	375	70,0
Schulberufssystem	0	0,0	114	15,1	531	39,0	161	30,0
Übergangssystem	261	69,6	129	17,1	52	3,8	0	0,0
Summen	375	100,0	756	100,0	1.363	100,0	536	100,0
<b>Schulamtsbezirk Eberswalde</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	78	25,6	304	67,0	360	52,2	131	61,8
Schulberufssystem	0	0,0	48	10,6	286	41,5	81	38,2
Übergangssystem	227	74,4	102	22,5	43	6,2	0	0,0
Summen	305	100,0	454	100,0	689	100,0	212	100,0

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Schulamtsbezirk Frankfurt/Oder</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	176	35,3	467	63,0	494	56,6	266	70,9
Schulberufssystem	0	0,0	108	14,6	334	38,3	107	28,5
Übergangssystem	323	64,7	166	22,4	45	5,2	2	0,5
Summen	499	100,0	741	100,0	873	100,0	375	100,0
<b>Schulamtsbezirk Perleberg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	56	17,8	413	63,0	515	52,2	270	67,8
Schulberufssystem	0	0,0	98	14,9	456	46,2	128	32,2
Übergangssystem	258	82,2	145	22,1	15	1,5	0	0,0
Summen	314	100,0	656	100,0	986	100,0	398	100,0
<b>Schulamtsbezirk Wünsdorf</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	42	20,7	158	69,0	271	80,7	108	89,3
Schulberufssystem	0	0,0	9	3,9	43	12,8	13	10,7
Übergangssystem	161	79,3	62	27,1	22	6,5	0	0,0
Summen	203	100,0	229	100,0	336	100,0	121	100,0
<b>Brandenburg, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	630	29,2	2.754	69,0	3.656	58,6	1.954	72,5
Schulberufssystem	0	0,0	506	12,7	2.365	37,9	737	27,4
Übergangssystem	1.528	70,8	732	18,3	218	3,5	3	0,1
Summen	2.158	100,0	3.992	100,0	6.239	100,0	2.694	100,0

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; MBJS; eigene Berechnungen

Neuzugänge, die mit Hochschulreife ins berufliche System eintreten, beginnen im Schuljahr 2012/13 über alle Schulamtsbezirke hinweg nahezu immer eine voll qualifizierende Berufsausbildung. Absolventen mit mittlerem Abschluss gelingt dies ebenfalls in sehr hohem Maße (96,5 % an allen Neuzugängen mit mittlerem Abschluss), mit Hauptschulabschluss dagegen beläuft sich dieser Anteil auf rund 82 Prozent, die anderen 18,3 Prozent verbleiben im Übergangssystem. Von den Jugendlichen, die ohne Hauptschulabschluss in das Übergangssystem eintreten, nehmen in Brandenburg insgesamt rund 29 Prozent eine Ausbildung im dualen System auf. Die übrigen 70,8 Prozent gehen ins Übergangssystem über. Diese Anteile zeigen sich regional disparat: Während im Schulamtsbezirk Perleberg knapp 18 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in eine duale Ausbildung wechseln, sind es in den Bezirken Brandenburg an der Havel und Frankfurt/Oder rund 35 Prozent und damit fast doppelt so viele.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Im Abschlussjahr 2011 verlassen insgesamt 17.238 Schüler die allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs. Die Höhe der erreichten Abschlüsse und deren Anteile an allen Abschlüssen zeigt Tabelle BB-2. Am häufigsten wurde mit einem Anteil von 42,4 Prozent an allen Abschlüssen des Jahrgangs die Hochschulreife vergeben, gefolgt von mittlerem Abschluss (33,4%) und Hauptschulabschluss (16%). Ohne Hauptschulabschluss verlassen 8,2 Prozent der Jugendlichen das allgemeinbildende Schulsystem.

**Tabelle BB-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Brandenburg, 2011**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	1.411	2.764	5.757	7.306	17.238
Anteil in Prozent	8,2	16,0	33,4	42,4	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

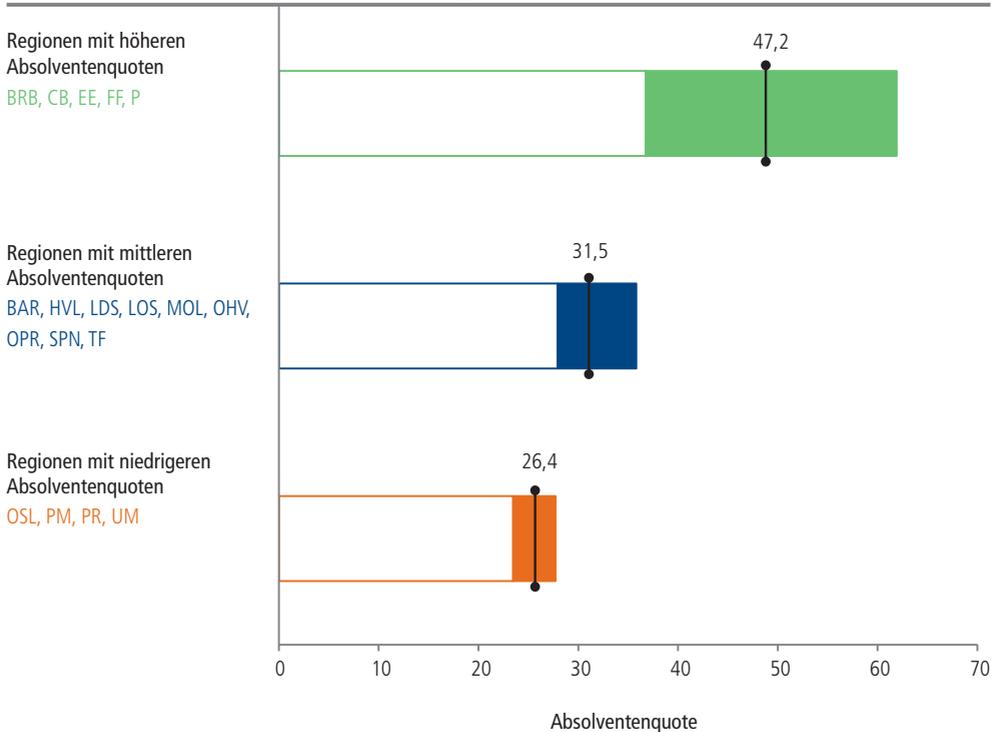
Nachfolgend werden die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne einen Hauptschulabschluss, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, regional differenziert betrachtet.

### **Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen**

Insgesamt 7.306-mal wird im Abschlussjahr 2011 an Brandenburgs allgemeinbildenden Schulen die allgemeine Hochschulreife vergeben. In Relation zur Zahl der Einwohner im typischen Abschlussalter stellt sich die Quote der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife zwischen der Regionen Brandenburgs jedoch disparat dar (Abb. BB-6). In der oberen Gruppe mit den höheren Absolventenquoten findet sich zugleich die größte Variabilität der Werte: Im Kreis mit dem höchsten Wert erreichen rund 62 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die Hochschulreife, während es in der Region mit dem niedrigsten Wert knapp 37 Prozent sind, was einer Spanne von 25,1 Prozentpunkten innerhalb der Gruppe entspricht. Die Gruppen mit mittleren und niedrigeren Quoten stellen sich homogener dar, die Einzelwerte weichen nur moderat voneinander ab. Festzuhalten bleibt die große Spannweite der Quoten über alle Gruppen hinweg: Zwischen höchstem Wert (61,9%) und niedrigstem Wert (23,5%) liegen fast 40 Prozentpunkte. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation dieser Werte, dass sowohl die schulische Angebotslage als auch

Pendelbewegungen zwischen Schulort und Wohnort die Höhe der Quote beeinflussen können (vgl. Kap. 6.2).

**Abbildung BB-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Brandenburg, 2011\***



\* In Brandenburg wurden 2012 doppelte Abiturjahrgänge im Zuge der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre entlassen, daher erfolgt die Berechnung der Absolventen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem mit Daten aus dem Jahr 2011.

Angaben in Prozent

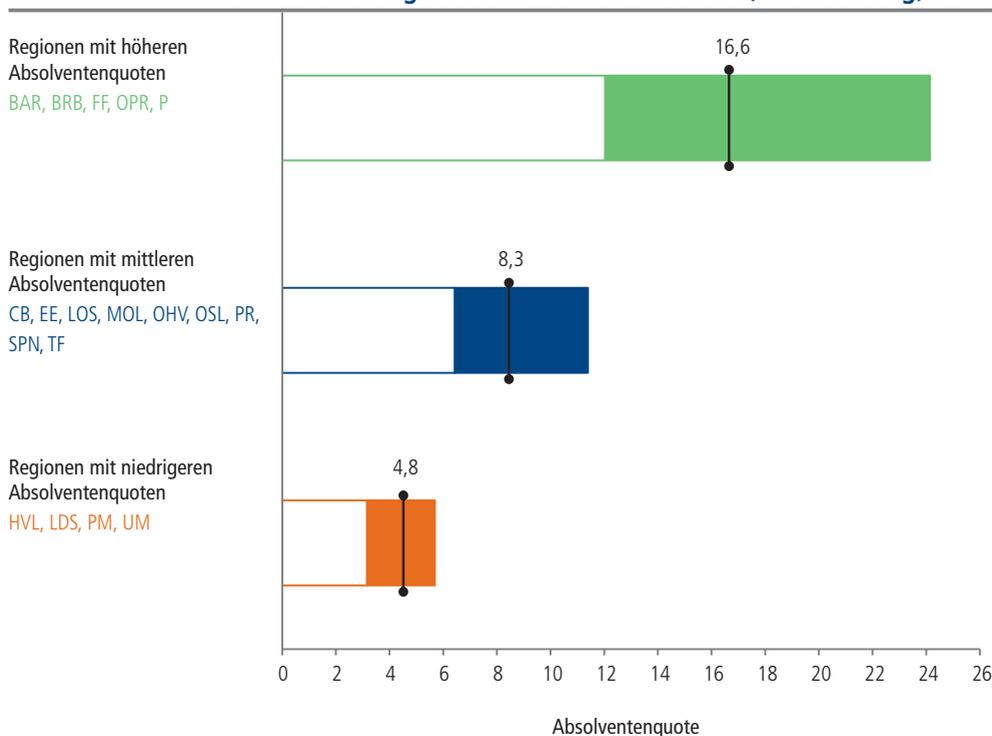
Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

In Brandenburgs beruflichen Schulen kann die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife erworben werden, häufig in Verbindung mit der beruflichen Qualifikation. Insgesamt erlangen 1.554 Absolventen beruflicher Schulen im Abschlussjahr 2012 eine Hochschulreife. Regionale Disparitäten in den Quoten, bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung, zeigt Abbildung BB-7. Die obere Gruppe stellt sich mit einer Spannweite von rund zwölf Prozentpunkten bei einem Gruppenwert von 16,6 Prozent heterogen dar. Die untere Gruppe ist homogener; hier belaufen sich die Anteile an Absolventen mit Hochschulreife in diesen Regio-

nen mit durchschnittlich 4,8 Prozent deutlich unter dem Gruppenwert der oberen Gruppe. Zu berücksichtigen ist, dass die Angebotslage und Pendelbewegungen zwischen Schulort und Wohnort, gerade aufgrund der überregionalen Bedeutung der Oberstufenzentren, Einfluss auf die Höhe der Quote haben.

**Abbildung BB-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Brandenburg, 2012**



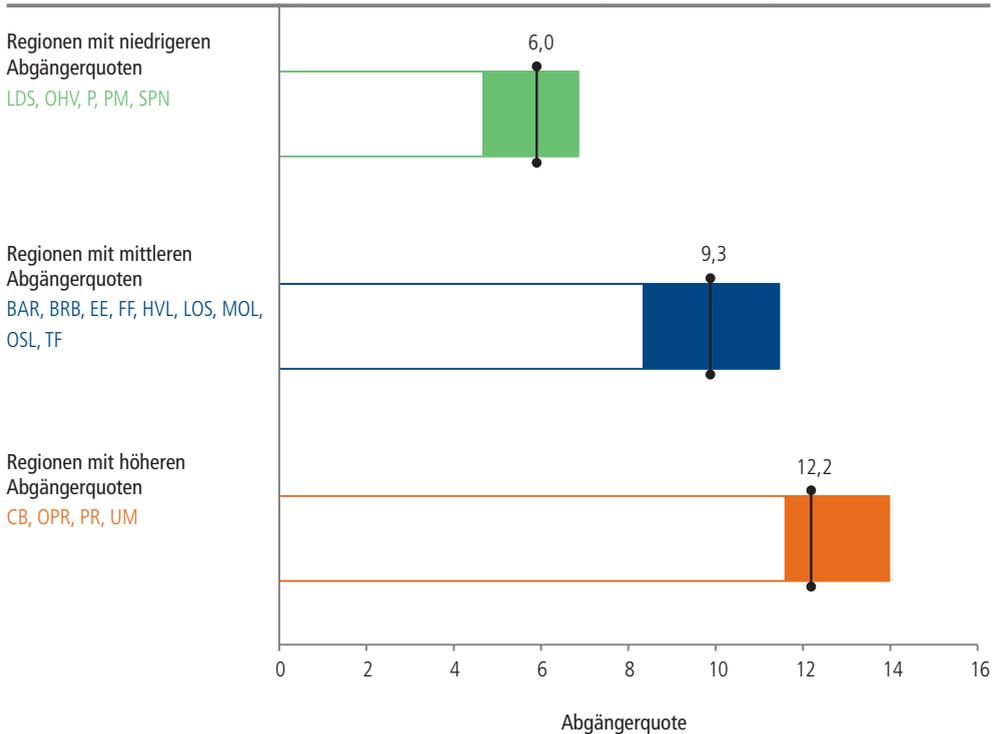
Angaben in Prozent

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Aus Brandenburgs Schulen werden im Abschlussjahr 2012 insgesamt 1.439 Jugendliche entlassen, die den Hauptschulabschluss nicht erwerben konnten, also die Schule ohne Berufsbildungsreife verlassen. Anteilig an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter sind dies 8,6 Prozent. Wie sich diese Quote regional differenziert darstellt, zeigt Abbildung BB-8. In Regionen der oberen Gruppe gehen durchschnittlich sechs Prozent der Jugendlichen, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, ohne Hauptschulabschluss ab. In Regionen der unteren Gruppe liegt die Quote mehr als doppelt so hoch (durchschnittlich 12,2%). Regional lassen sich hier also auch deutliche Unterschiede ausmachen.

**Abbildung BB-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Brandenburg, 2012**



Angaben in Prozent

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Brandenburg*

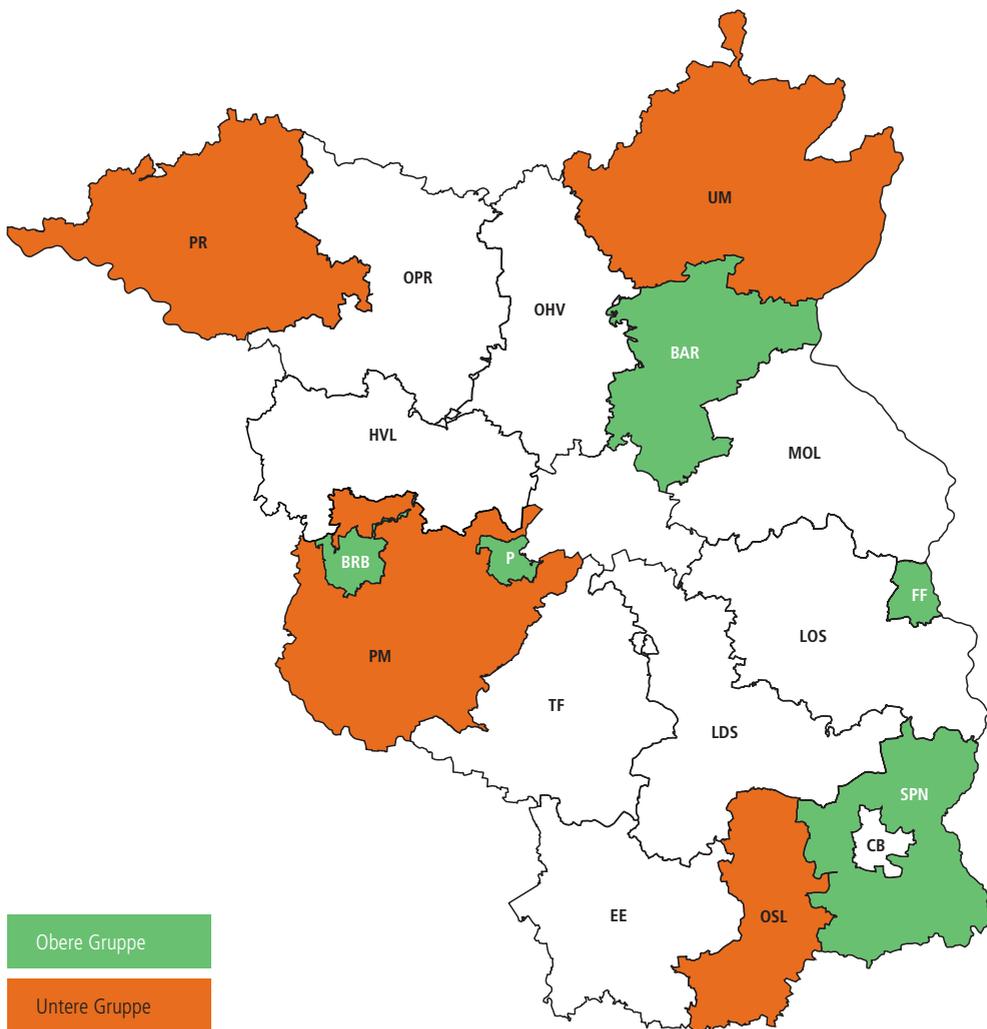
Brandenburgs Schulsystem, in vielen Kreisen/kreisfreien Städten dreigliedrig ausgestaltet mit Gymnasium, Gesamtschule und Oberschule, zeigt im indikatorenbasierten Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte Unterschiede in den Dimensionen. In der Dimension »Durchlässigkeit« fallen geringe Spannweiten im Kennwert »Übergänge auf ein Gymnasium« auf, denen hohe Spannweiten im Kennwert »Übergang auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption« gegenüberstehen. In den anderen Kennwerten zeigen sich über die Kreise hinweg geringere Disparitäten, dennoch sind die Spannweiten zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Landeswert deutlich ausgeprägt: etwa im Verhältnis der Aufwärtswechsler zu den Abwärtswechslern oder bei den Absolventenquoten aus allgemeinbildendem und beruflichem Schulsystem.

Eine verdichtete Darstellung der Ergebnisse in den Einzelindikatoren der Dimension »Durchlässigkeit« bietet Abbildung BB-9 (zur Scorebildung siehe Kap. 4.3).



In der Dimension »Zertifikatsvergabe« liegen ebenfalls Disparitäten vor. Eine verdichtete Darstellung der Einzelwerte dieser Dimension zeigt Abbildung BB-10. Hier befinden sich drei der vier kreisfreien Städte Brandenburgs in der oberen Gruppe, das heißt, hier erreichten sie tendenziell hohe Werte bei den Absolventenquoten mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und niedrige Werte in der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss. In der unteren Gruppe finden sich keine kreisfreien Städte. In den hier befindlichen Kreisen zeigen sich hohe Anteilswerte bei den Abgängern ohne Hauptschulabschluss und gleichzeitig niedrige Hochschulreifequoten.

**Abbildung BB-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Brandenburgs**



Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; eigene Berechnungen

In der Gesamtbetrachtung ordnet sich die Landeshauptstadt Potsdam (P) ebenso wie der Landkreis Barnim (BAR) in beiden Dimensionen der oberen Gruppe zu. Dem entgegengesetzt ist der Landkreis Uckermark (UM) sowohl in der verdichteten Darstellung der Dimension »Durchlässigkeit« als auch bei der Dimension »Zertifikatsvergabe« der unteren Gruppe zugehörig. Inwieweit bei der Interpretation der Werte Brandenburgs in den Dimensionen insgesamt auch die Nähe zur Bundeshauptstadt Berlin mit ihrer reichhaltigen Bildungslandschaft zumindest im Bereich der beruflichen Bildung berücksichtigt werden muss, bleibt offen, da keine tatsächlichen Schülerströme abgebildet werden können.

**Tabelle BB-3: Regionen Brandenburgs mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
BAR	Barnim, Landkreis
BRB	Brandenburg an der Havel, kreisfreie Stadt
CB	Cottbus, kreisfreie Stadt
LDS	Dahme-Spreewald, Landkreis
EE	Elbe-Elster, Landkreis
FF	Frankfurt (Oder), kreisfreie Stadt
HVL	Havelland, Landkreis
MOL	Märkisch-Oderland, Landkreis
OHV	Oberhavel, Landkreis
OSL	Oberspreewald-Lausitz, Landkreis
LOS	Oder-Spree, Landkreis
OPR	Ostprignitz-Ruppin, Landkreis
P	Potsdam, kreisfreie Stadt
PM	Potsdam-Mittelmark, Landkreis
PR	Prignitz, Landkreis
SPN	Spree-Neiße, Landkreis
TF	Teltow-Fläming, Landkreis
UM	Uckermark, Landkreis

### 5.4 Hessen

#### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Hessens*

Hessen ist hinsichtlich der Fläche wie auch der Einwohnerzahl eines der mittelgroßen Länder und gliedert sich in fünf kreisfreie Städte sowie 21 Landkreise. Das hessische Schulsystem ist vergleichsweise stark gegliedert. Im Anschluss an die Primarstufe bieten sich den Schülern sowie deren Eltern verschiedene Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf die Schulart der Sekundarstufe I. Das Regelschulsystem hält laut

hessischem Schulgesetz die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, die Gesamtschule (integriert und kooperativ) sowie die Mittelstufenschule bereit (§ 11 Abs. 3 HSchG). Haupt- und Realschulen können miteinander verbunden sein und beginnen die Sekundarstufe I dann in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit einer Förderstufe.

Die Mittelstufenschule ist eine integrierte Schulart der Sekundarstufe I, die über eine allgemeinbildende Grundbildung hinaus auch berufsbildende Kompetenzen vermittelt. Hier werden die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule angeboten (§ 23c Abs. 1, 3 HSchG). Ähnliches gilt für die schulformbezogene (kooperative) Gesamtschule, welche zusätzlich noch die Mittelstufe des gymnasialen Bildungsgangs führt. Anders als in diesen beiden Schularten gestalten die schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschulen die verschiedenen Bildungsgänge mittels Fachleistungsdifferenzierung und Kurssystemen (§ 27 Abs. 1, 2 HSchG). Somit zeichnet sich das hessische Schulsystem bezogen auf die formale Beschreibung durch ein Nebeneinander von traditioneller Differenzierung und der Entkoppelung von Schulart und Bildungsgang aus.

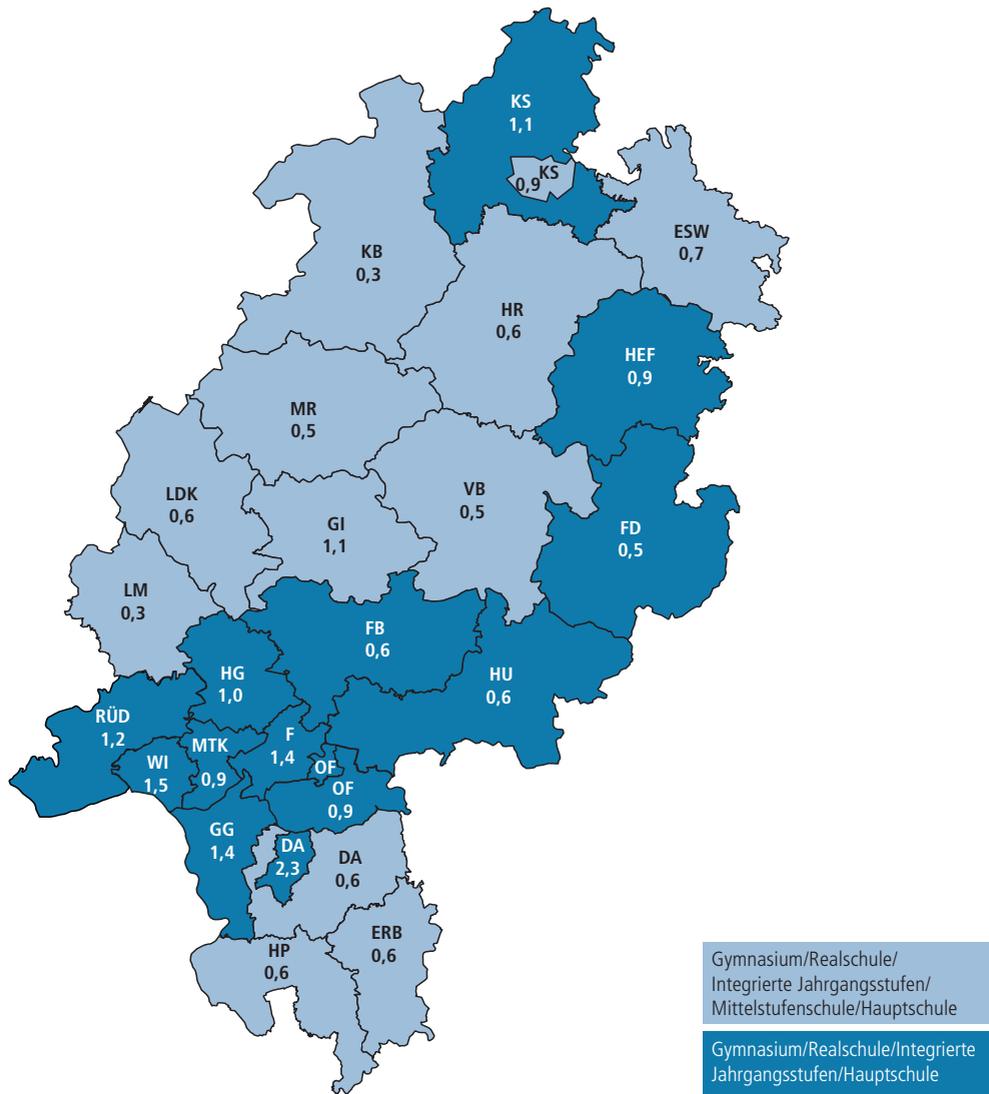
Angesichts dieses Charakteristikums können an Schulen verschiedener Art auch mehrere Schulabschlüsse erworben werden. Generell kann jede Schulart der Sekundarstufe I zum Hauptschulabschluss und zum mittleren Abschluss führen. Die allgemeine Hochschulreife wird dagegen an Schulen erworben, die eine gymnasiale Oberstufe führen. In Hessen sind dies prinzipiell das Gymnasium und die Gesamtschule, wobei das Abitur je nach Einzelschule nach acht oder neun Jahren erreicht werden kann (§ 13 Abs. HSchG).

Neben den allgemeinbildenden Schulen sind es in bedeutendem Maße die beruflichen Schulen, an denen allgemeinbildende Schulabschlüsse zu erwerben sind. In Hessen können Jugendliche beispielsweise an einer Berufsfachschule, einer Fachoberschule, einer Berufsschule oder einer Fachschule die Fachhochschulreife erlangen (§ 13 Abs. 5 HSchG). Berufliche Gymnasien führen zur allgemeinen Hochschulreife (§ 35 Abs. 1 HSchG). Zudem können auch mittlere und Hauptschulabschlüsse in manchen Schulen des beruflichen Schulsystems nachträglich erworben werden.

Obgleich die schulgesetzlichen Regelungen für das gesamte Landesgebiet gelten, sind die schulischen Angebotslagen in den Regionen unterschiedlich strukturiert. Wie anhand von Abbildung HE-1 in Bezug auf das allgemeinbildende Schulsystem zu sehen ist, halten alle Schulsysteme der hessischen Regionen vier oder fünf Schularten vor. In einigen Regionen (hellblau markiert) werden neben den etablierten Schularten Hauptschule, Realschule, Kooperative und Integrierte Gesamtschule (statistisch gefasst als Integrierte Jahrgangsstufen) auch Mittelstufenschulen geführt.<sup>7</sup> Entsprechend der Zählweise des Hessischen Statistischen Landesamtes werden im Rahmen dieser Darstellungsvariante die Kooperativen Gesamtschulen nicht aufgeführt. Die getrennten Bildungsgänge dieser Schulart werden den anderen Schularten statistisch zugerechnet.

Des Weiteren gibt die Abbildung den Quotienten der vorgehaltenen Schulen ohne und mit Hochschulreifeoption an. Die Werte spiegeln somit das Verhältnis von Schulen der Schularten Haupt-, Real- und Mittelstufenschule zu den Schularten

Abbildung HE-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Hessen, Schuljahr 2012/13\*



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. HE-3).

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Gymnasium und Gesamtschule. Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass auf eine Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit einer solchen Option kommt. Weist beispielsweise der Vogelsbergkreis (VB) einen Wert von 0,5 auf, zeigt dies ein Verhältnis von einer Schule mit Hochschulreifeoption zu zwei Schulen ohne diese Option an.

Wie zu erkennen ist, halten die meisten regionalen Schulsysteme mehr Schulen vor, die nicht selbstständig zur Hochschulreife führen. Im Landkreis Limburg-Weil-

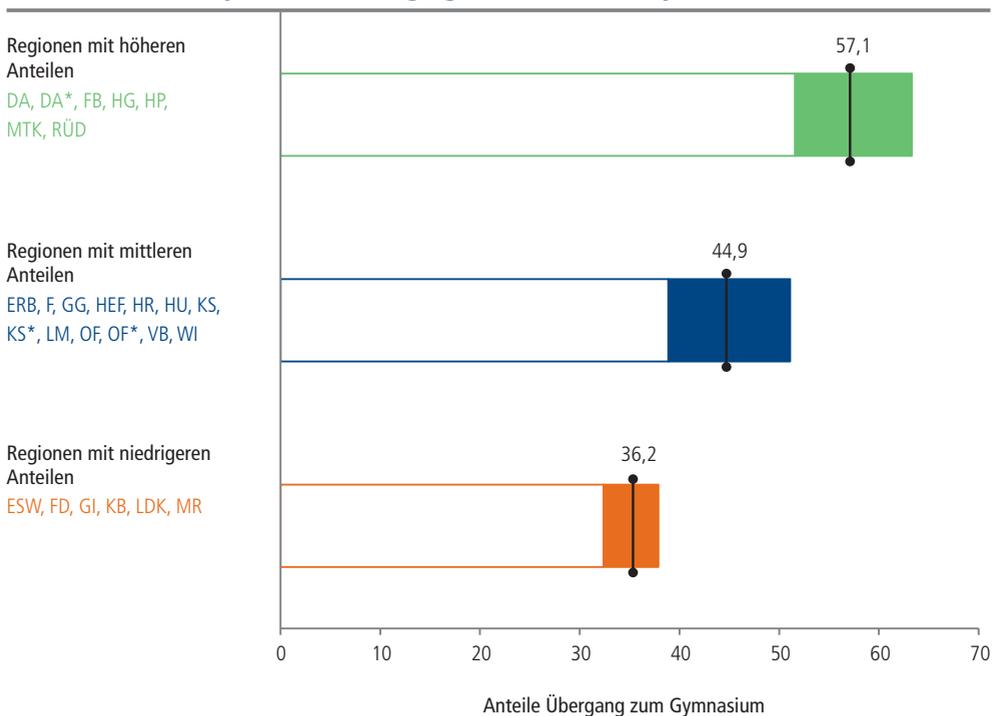
burg (LM) etwa stehen einer Schule mit Hochschulreifeoption drei Schulen gegenüber, die eine solche Möglichkeit nicht bieten. Eine andere Strukturierung der Schulangebotslage findet sich beispielsweise in der kreisfreien Stadt Darmstadt (2,3 DA). Hier gibt es mehr als doppelt so viele Schulen, die eine gymnasiale Oberstufe führen, als Schulen, die lediglich Sekundarstufe-I-Abschlüsse vergeben. Generalisierbare Differenzen zwischen Landkreisen und kreisfreien Städten sind aber nicht auszumachen.

*Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Zum Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 50.877 Schüler auf eine Schule der Sekundarstufe I über, 46,5 Prozent aller Übergänge erfolgen dabei zum Gymnasium. Innerhalb Hessens sind hinsichtlich des Übergangs zum Gymnasium disparate Übergangsquoten zwischen den Regionen zu erkennen (Abb. HE-2). Die Werte der

**Abbildung HE-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Hessen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Region mit dem höchsten und die mit dem niedrigsten Anteil an Übergängen innerhalb der hessischen Gesamtverteilung unterscheiden sich mit 30 Prozentpunkten recht deutlich voneinander. Und auch die gruppenbezogene Betrachtung zeigt: Die durchschnittliche Übergangsquote der oberen Gruppe (57,1 %) und die Quote der unteren Gruppe (36,2 %) differieren um 20,9 Prozentpunkte. Dabei zeichnet sich die untere Gruppe durch eine vergleichsweise geringe Wertespanne (5,5 Prozentpunkte) gegenüber der mittleren (12,2 Prozentpunkte) und der oberen Gruppe (11,7 Prozentpunkte) und damit durch eine größere Homogenität der hier eingeordneten Regionen aus.

Somit sind bemerkenswerte Unterschiede zwischen den hessischen Regionen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe festzustellen, hier dargestellt über die regionalen Anteile des Übergangs zum Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe. Zu berücksichtigen ist, dass die berichteten regionalen Disparitäten vom jeweiligen Schulangebot in den Regionen mitbeeinflusst werden.

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

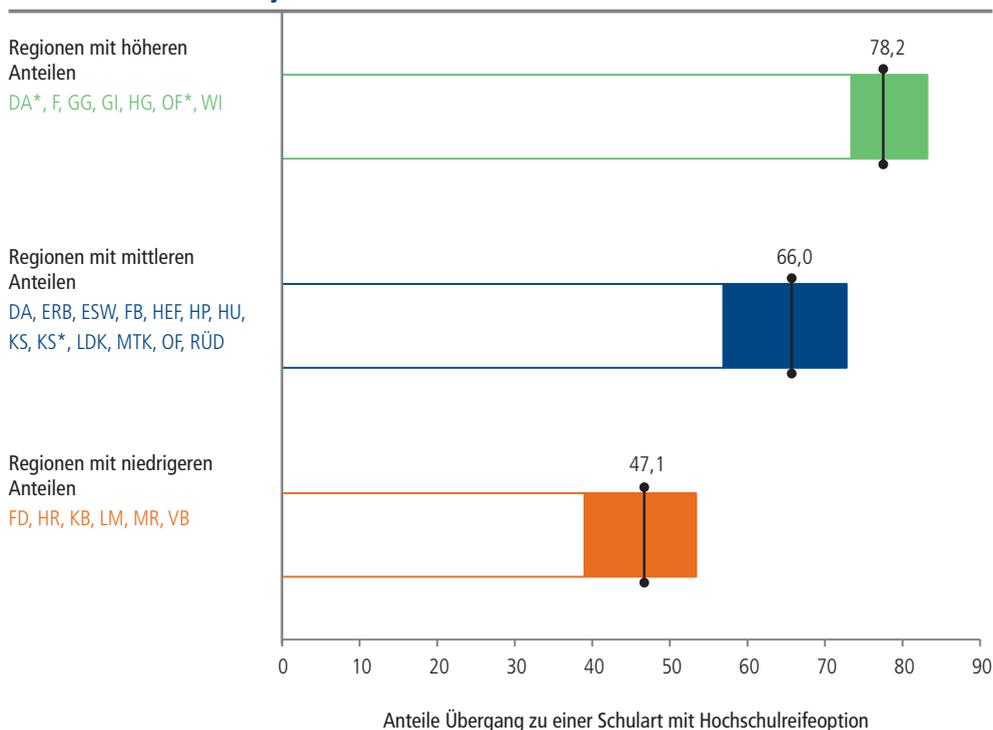
Dieser Indikator bildet ergänzend zur fokussierten gymnasialbezogenen Übergangsquote auch die Übergänge zu anderen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann, ab. Im hessischen Schulsystem können Integrierte oder Kooperative Gesamtschulen eine gymnasiale Oberstufe führen. Jede Region hält eine Gesamtschule vor.

Im gesamten Landesgebiet gehen im Schuljahr 2012/13 von insgesamt 50.877 Schülern 33.674 nach Beendigung ihrer Grundschulzeit zu einer Gesamtschule oder einem Gymnasium über. Dies entspricht einem Anteil von 66,2 Prozent an allen Übergängen, wobei 19,7 Prozent aller Übergänge zu einer Gesamtschule vollzogen werden.

Zwischen den Regionen divergieren die Übergangsquoten bisweilen deutlich (Abb. HE-3): Während in der Region mit der höchsten Übergangsquote 83,6 Prozent aller Übergänge zu einer Schulart mit Hochschulreifeoption vollzogen werden, sind es in der Region mit der geringsten Quote 39 Prozent. Und auch die gruppenbezogene Betrachtung zeigt die interregionalen Disparitäten an: Die obere (78,2 %) und die untere Regionengruppe (47,1 %) unterscheiden sich um 31,1 Prozentpunkte, womit sich eine größere Differenz als noch bei der gymnasialbezogenen Darstellung der Übergangsquote ergibt.

Die Abstände zwischen den Extremwerten der einzelnen Gruppen divergieren geringfügig, wobei sich die obere Gruppe mit einer Spanne von 9,8 Prozentpunkten etwas homogener darstellt als die mittlere (15,9 Prozentpunkte) und die untere Gruppe (14,4 Prozentpunkte). Auch diese regional differierenden Übergangsquoten werden vom Schulangebot und seiner Erreichbarkeit mitbedingt.

**Abbildung HE-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Hessen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

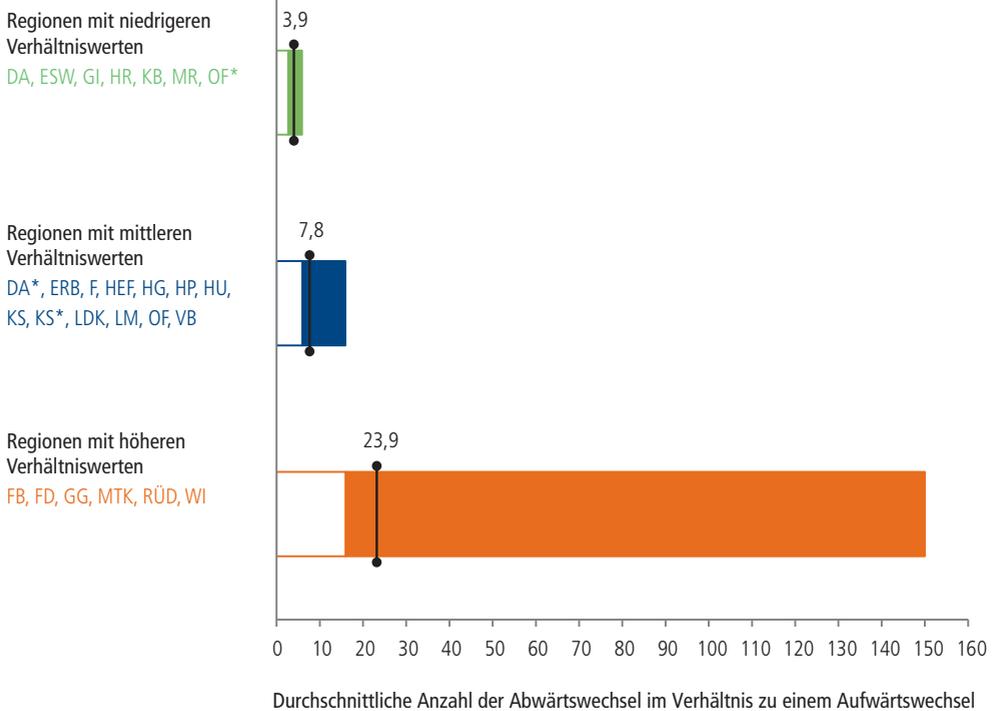
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Mit einem Schulartwechsel während der Schulzeit in der Sekundarstufe I wird die Übergangsentscheidung, die am Ende der Grundschulphase getroffen wird, korrigiert. Je nach Einschätzung des Lernstands und der Leistungsentwicklung durch Eltern und Lehrkräfte wird dieser als Aufwärts- oder Abwärtswechsel vollzogen. Zum Schuljahr 2012/13 erfolgt im Schulsystem Hessens innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 meist ein Wechsel zu einer niedrigeren Schulart. Insgesamt 415 Aufwärtswechsel stehen 3.176 Abwärtswechseln gegenüber, was einem Verhältnis von 1 zu 7,7 entspricht. Die Extremwerte der Verteilung differieren dabei in beträchtlichem Maß (Abb. HE-4): Während in der Region mit dem geringsten Verhältniswert auf einen Aufwärtswechsel 2,7 Wechsel in eine statusniedrigere Schulart kommen, stehen in der Region mit der größten Spreizung einem Aufwärtswechsel

150 Abwärtswechsel gegenüber. Der zuletzt genannte Extremwert ist allerdings als Ausreißer am unteren Ende der Verteilung zu bezeichnen, da diejenige Region, die diesem Wert am nächsten kommt, nur ein Verhältnis von 1 zu 35 aufweist.

**Abbildung HE-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Hessen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

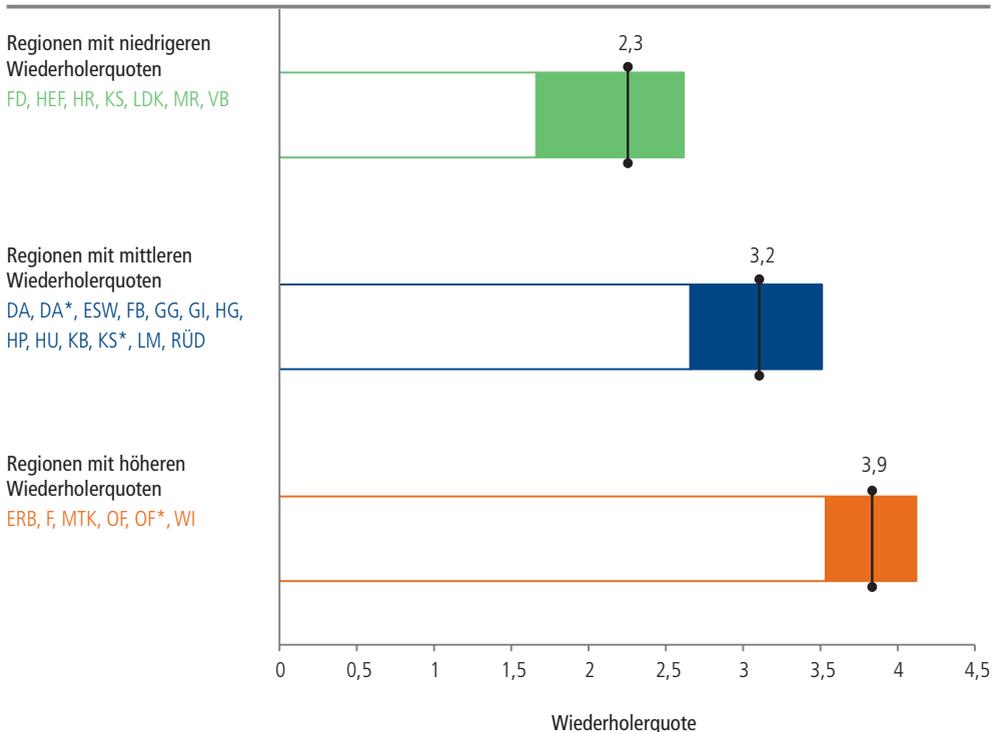
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Dementsprechend sind auch zwischen den Gruppenwerten Unterschiede erkennbar: Während die obere Gruppe ein durchschnittliches Verhältnis von einem Aufwärtswechsel zu 3,9 Abwärtswechseln aufweist, kommen in den Regionen der unteren Gruppe durchschnittlich 23,9 Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel – wobei zu beachten ist, dass der Durchschnittswert der unteren Gruppe durch den angesprochenen Extremwert (1 zu 150) mitbeeinflusst wird. Die Region mit diesem hohen Verhältniswert ist auch verantwortlich für die vergleichsweise große Spannweite innerhalb der unteren Regionengruppe.

## Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Ähnlich einem Schulartwechsel zu einer statusniedrigeren Schule stellt die Wiederholung einer Klassenstufe in vielen Fällen eine Misserfolgserfahrung für den einzelnen Schüler dar. Im Schuljahr 2012/13 wiederholen insgesamt 12.887 Schüler eine Jahrgangsstufe innerhalb der Sekundarstufe, was einem Anteil von 3,2 Prozent aller Sekundarstufenschüler entspricht. Für die einzelnen hessischen Regionen lassen sich divergierende Wiederholerquoten feststellen (Abb. HE-5), wobei sich die Regionen mit der höchsten (4,1%) und der geringsten Quote (1,7%) um 2,4 Prozentpunkte unterscheiden.

**Abbildung HE-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Hessen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

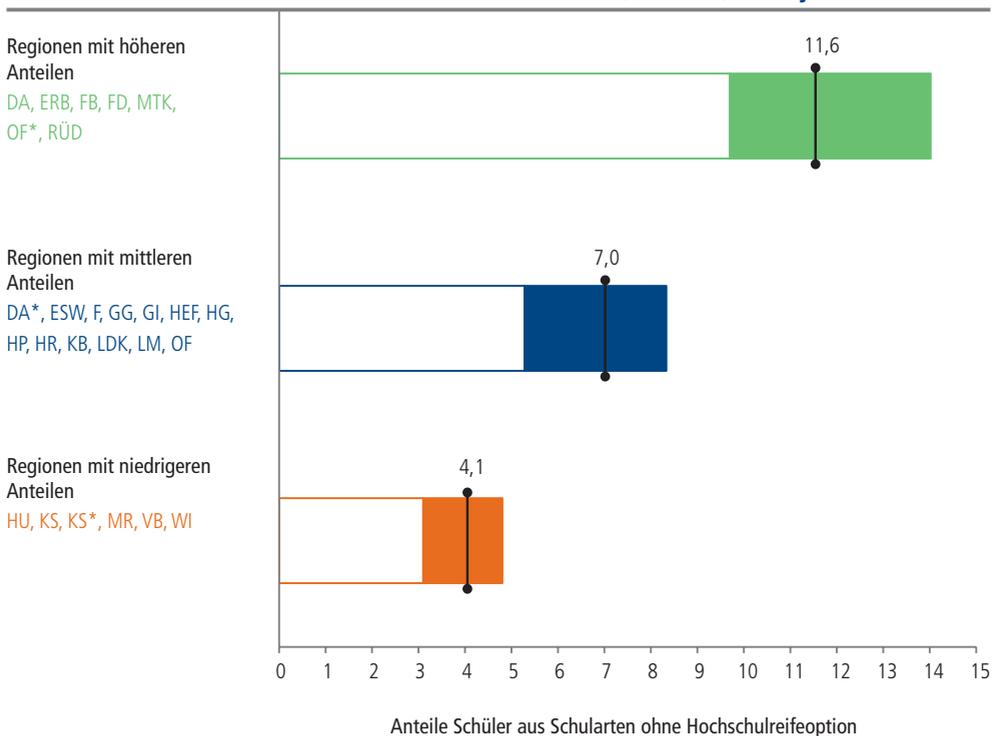
Bei der Betrachtung der Gruppenergebnisse zeigt sich zwischen der oberen (durchschnittlich 2,3%) und der unteren Regionengruppe (3,9%) eine Wertdifferenz von 1,6 Prozentpunkten.

### Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems

An dieser Stelle wird dargestellt, wie viele Schüler, die im Schuljahr zuvor noch eine Sekundarstufen-I-Schulart besucht haben, die nicht selbstständig zur Hochschulreife führt, in die Sekundarstufe II eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule übergehen. Im gesamten Landesgebiet Hessens gelingt dies zum Schuljahr 2012/13 1.867 Schülern, was einem Anteil von 7,5 Prozent aller Schüler der Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe entspricht.

Schülern einer Schulart, die keine eigene gymnasiale Oberstufe führt, gelingt es demnach durchaus, in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems einzumünden, wenngleich die Chancen regional unterschiedlich verteilt zu sein scheinen. In der Region mit dem höchsten Anteilswert machen diese Schüler einen Anteil von 14 Prozent aller Schüler der Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe aus, während es in der Region mit dem geringsten Wert lediglich 3,1 Prozent sind.

**Abbildung HE-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Hessen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Bezogen auf die Regionengruppe divergieren die durchschnittlichen Werte zwischen der oberen (11,6%) und der unteren Gruppe (4,1%) um 7,5 Prozentpunkte (Abb. HE-6). Die Spannweite der oberen Gruppe ist mit 4,3 Prozentpunkten gegenüber denjenigen der mittleren (3 Prozentpunkte) sowie der unteren Gruppe (1,7 Prozentpunkte) etwas höher.

Nicht dargestellt wird an dieser Stelle, in welchem Ausmaß Schulen des beruflichen Schulsystems, die ebenfalls eine gymnasiale Oberstufe bereithalten, nach Beendigung der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems besucht werden. Einen Eindruck von dem regionalspezifischen Status des beruflichen Schulsystems als zu wählende Alternative im Bereich Hochschulreifeerwerb vermittelt der Indikator »Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen«.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Hier erfolgt nun eine Betrachtung der Neuzugänge in das Berufsbildungssystem, differenziert nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses, den die Einmündenden bereits erworben haben. Die Analysen werden auf der Ebene der Regierungsbezirke (Darmstadt, Gießen, Kassel) dargestellt, da die Schulen des Berufsbildungssystems zumeist eine überregionale Bedeutung aufweisen.

Zum Schuljahr 2012/13 münden insgesamt 52.957 Jugendliche in das Berufsbildungssystem Hessens ein, meist solche, die einen Hauptschulabschluss oder einen mittleren Abschluss vorweisen können (Tab. HE-1). Je nach Art des erworbenen allgemeinbildenden Schulabschlusses verteilen sich die Schüler in unterschiedlichem Ausmaß auf die drei Sektoren. So ist generell festzustellen, dass bei Fehlen eines Hauptschulabschlusses die meisten Einmündenden zunächst einen Bildungsgang des sogenannten Übergangssystems, in welchem kein beruflicher Abschluss erworben wird, besuchen.

Je höher die formale Qualifikation der Jugendlichen im Vorfeld der Einmündung in das Berufsbildungssystem ist, desto häufiger nehmen sie eine voll qualifizierende Berufsausbildung auf, entweder im dualen System oder im Schulberufssystem. Nehmen noch relativ viele Einmündende mit Hauptschulabschluss an einer Maßnahme des Übergangssystems teil – bezogen auf Hessen sind das 41,8 Prozent aller Neuzugänge –, müssen Schüler mit einem mittleren Abschluss bzw. einem Hochschulabschluss nur noch in wenigen Fällen ein Angebot aus dem Übergangssystem wahrnehmen. Sind es bei Neuzugängen mit einem mittleren Abschluss noch acht Prozent dieser Abschlussgruppe, liegt der Anteil bei den Einmündenden, die bereits eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können, lediglich bei 0,4 Prozent.

Diese für das gesamte Landesgebiet den Analysen zu entnehmende Tendenz findet sich auch in den einzelnen Regierungsbezirken wieder, wobei einige Divergenzen

**Tabelle HE-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regierungsbezirke Hessen, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regierungsbezirk Darmstadt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	697	40,5	5.899	52,2	8.031	65,4	4.761	90,0
Schulberufssystem	0	0,0	606	5,4	3.217	26,2	509	9,6
Übergangssystem	1.022	59,5	4.797	42,4	1.035	8,4	19	0,4
Summen	1.719	100,0	11.302	100,0	12.283	100,0	5.289	100,0
<b>Regierungsbezirk Gießen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	126	32,6	2.035	51,0	2.451	57,8	1.216	81,9
Schulberufssystem	0	0,0	357	8,9	1.522	35,9	262	17,6
Übergangssystem	261	67,4	1.600	40,1	264	6,2	7	0,5
Summen	387	100,0	3.992	100,0	4.237	100,0	1.485	100,0
<b>Regierungsbezirk Kassel</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	166	35,7	2.576	55,4	3.272	70,2	2.178	87,8
Schulberufssystem	0	0,0	141	3,0	1.001	21,5	289	11,6
Übergangssystem	299	64,3	1.935	41,6	391	8,4	15	0,6
Summen	465	100,0	4.652	100,0	4.664	100,0	2.482	100,0
<b>Hessen, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	989	38,5	10.510	52,7	13.754	64,9	8.155	88,1
Schulberufssystem	0	0,0	1.104	5,5	5.740	27,1	1.060	11,5
Übergangssystem	1.582	61,5	8.332	41,8	1.690	8,0	41	0,4
Summen	2.571	100,0	19.946	100,0	21.184	100,0	9.256	100,0

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; Statistisches Bundesamt 2013; eigene Berechnungen

hinsichtlich der Verteilungen festzustellen sind. So mündeten zum Schuljahr 2012/13 im Regierungsbezirk Darmstadt Schüler ohne Hauptschulabschluss zu einem relativ hohen Anteil in das duale System der Berufsausbildung ein (40,5%), während das den Neuzugängen derselben Abschlussgruppe in den Regierungsbezirken Gießen (32,6%) und Kassel (35,7%) weniger gut gelingt. Zudem ist zu erkennen, dass das Schulberufssystem zumeist von Schülern mit mittlerem Abschluss frequentiert wird, besonders im Regierungsbezirk Gießen (35,9%).

Wie auch für Gesamthessen zeigt sich für die einzelnen Regierungsbezirke, dass es Jugendlichen mit Hochschulreife sehr gut gelingt, eine Berufsausbildung aufzunehmen, wobei beispielsweise im Regierungsbezirk Gießen (17,6%) relativ häufig ein Bildungsgang des Schulberufssystems aufgenommen wird, wogegen im Regierungsbezirk Darmstadt 90 Prozent der Schüler dieser Abschlussgruppe eine Ausbildung im dualen System beginnen.

*Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

An den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems Hessens können verschiedene Schulabschlüsse erworben werden. Die Tabelle HE-2 vermittelt einen Überblick darüber, wie viele Abschlüsse welcher Art am Ende des Schuljahres 2011/12 an allgemeinbildenden Schulen vergeben werden und welchen Anteil die einzelne Abschlussart jeweils gemessen an allen vergebenen Abschlüssen ausmacht. Allgemeinbildende Abschlüsse, die an beruflichen Schulen häufig auch in Kombination mit einer beruflichen Qualifikation erworben werden, sind an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Wie zu sehen ist, beenden im Abschlussjahr 2012 die meisten Schüler mit einem mittleren Abschluss (42,8%) ihre Laufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem. Daneben ist der Tabelle zu entnehmen, dass 19.975 Hochschulreifezeugnisse erworben werden, was einem Anteil an allen Schulabschlüssen von 32,5 Prozent entspricht. Fast jedes fünfte Zertifikat ist am Ende des betrachteten Schuljahres ein Hauptschulabschluss. Zudem gibt es 3.370 Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben. Für diese 5,5 Prozent aller Schulabgänger ist es besonders problematisch, eine Ausbildungsstelle zu finden und am Erwerbsleben teilzunehmen.

**Tabelle HE-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Hessen, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	3.370	11.863	26.311	19.975	61.519
Anteil in Prozent	5,5	19,3	42,8	32,5	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Im Anschluss an die vorherige Gesamtbetrachtung werden die Analysen zu den Absolventen mit Hochschulreife als auch zu den Abgängern ohne Hauptschulabschluss regional differenziert und vergleichend vorgestellt.

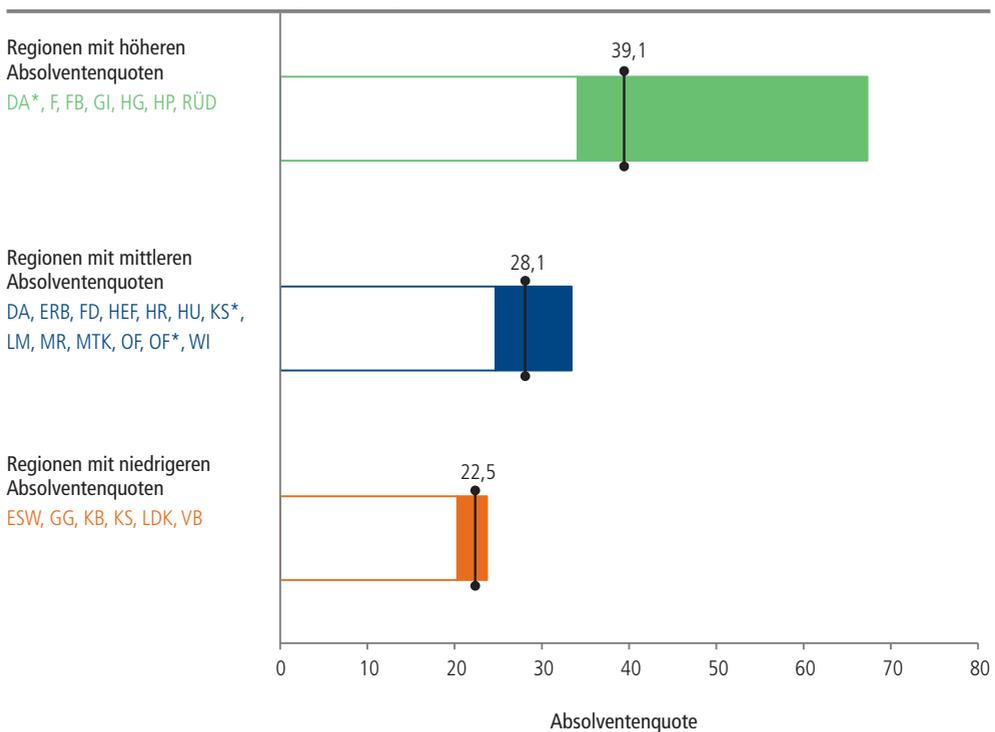
### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Im allgemeinbildenden Schulsystem können Hochschulzugangsberechtigungen an Schulen erworben werden, die eine gymnasiale Oberstufe führen. Bezogen auf das hessische Regelschulsystem zählen hierzu Gymnasien und Gesamtschulen. Gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung erwerben im

Abschlussjahr 2012 landesweit 30,5 Prozent eine Hochschulzugangsberechtigung. In Bezug auf die regionalen Schulsysteme variiert diese Absolventenquote aber in bemerkenswertem Ausmaß: Während in der Region mit der höchsten Quote 67,3 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die allgemeine Hochschulreife ablegen, sind es in der Region am unteren Ende der Verteilung lediglich 20,3 Prozent.

Unterschiede sind auch festzustellen, vergleicht man die Regionengruppen mit höheren und eher niedrigeren Absolventenquoten (Abb. HE-7). Während der Mittelwert der oberen Gruppe bei durchschnittlich 39,1 Prozent liegt, erwerben innerhalb der Regionen der unteren Gruppe durchschnittlich 22,5 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die allgemeine Hochschulreife. Auffällig ist die relativ große Spannweite zwischen den Extremwerten der oberen Gruppe: Diese liegt bei 33,2 Prozentpunkten und damit deutlich über den Spannen der mittleren (8,7 Prozentpunkte) und vor allem der unteren Regionengruppe (3,4 Prozentpunkte).

**Abbildung HE-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Hessen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Diese Ergebnisse zeigen somit zwei zentrale Auffälligkeiten: zum einen die Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen und zum anderen die relativ deutliche Varianz innerhalb der oberen Gruppe. Zu beachten ist bei der Darstellung dieser Analysen, dass infolge der Verarbeitung von Schul- und Bevölkerungsdaten, die jeweils auf Gebietskörperschaftsebene vorliegen, die einzelnen Quoten durch Pendelbewegungen mitbeeinflusst sein können. Vor diesem Hintergrund ist in den Blick zu nehmen, inwiefern die Gruppe der über Kreis- oder Stadtgrenzen hinweg pendelnden Schüler diese zum Teil recht weiten Spannen mitbedingen (für eine tiefer gehende Analyse siehe Kap. 6).

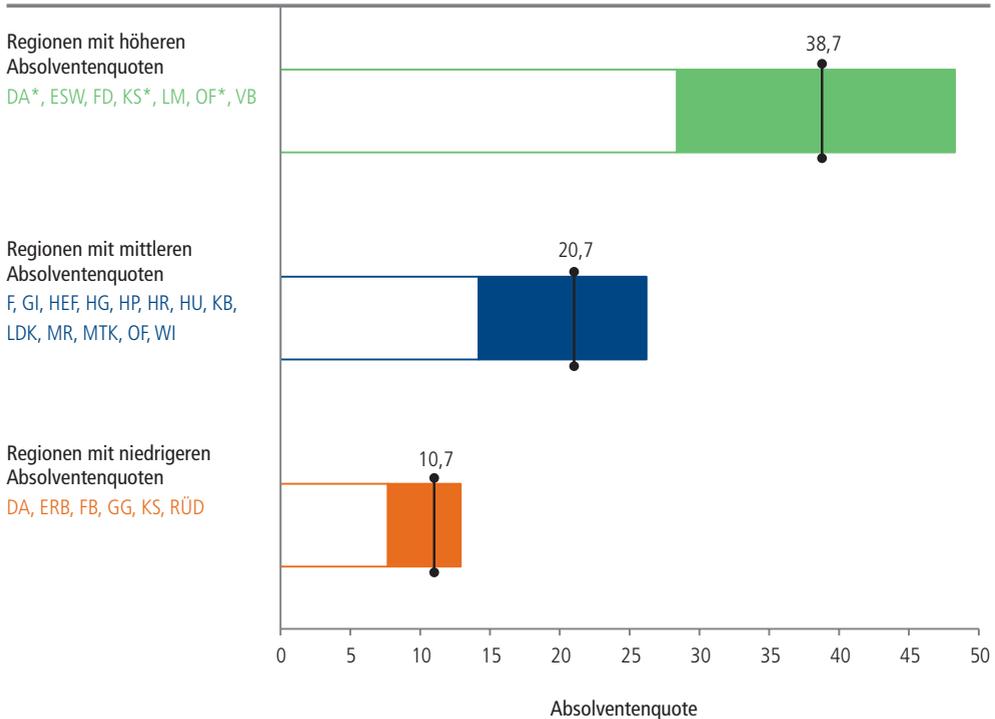
### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Auch an Schulen des beruflichen Schulsystems können allgemeinbildende Abschlüsse, teilweise mitsamt der beruflichen Qualifikation, erworben werden. Dies gelingt an den beruflichen Schulen Hessens im Abschlussjahr 2012 insgesamt 14.240 Absolventen, was anteilmäßig 21,7 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung entspricht. Diese Werte weisen die relativ hohe Bedeutung beruflicher Schulen für den Erwerb der Hochschulreife nach.

Dennoch ist die Funktion der Zertifikatsvergabe, die durch die beruflichen Schulen miterfüllt wird, regional differenziert zu betrachten und zu bewerten. Während in der Region mit der höchsten Quote der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung bei 48,3 Prozent liegt, weist die Region mit der geringsten Quote lediglich einen Anteil von 7,7 Prozent auf. Die gruppenbezogene Darstellung der Analysen zeigt zwischen den Mittelwerten der oberen (38,7%) und der unteren Regionengruppe (10,7%) eine Differenz von 28 Prozentpunkten (Abb. HE-8). Die Varianz innerhalb der oberen Gruppe ist dabei höher als die der unteren Gruppe, was die unterschiedlich großen Spannweiten (untere Gruppe: 5,2 Prozentpunkte; obere Gruppe: 19,9 Prozentpunkte) belegen.

Diese tendenziell höheren Varianzen innerhalb der Verteilung des beruflichen Schulsystems gegenüber den regionalspezifischen Anteilswerten, die für das allgemeinbildende Schulsystem errechnet werden konnten, weisen auf die überregionale Versorgungsfunktion von beruflichen Schulen hin, wodurch ein höheres Aufkommen an Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort die hier berichteten Quoten mitbedingt.

**Abbildung HE-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Hessen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

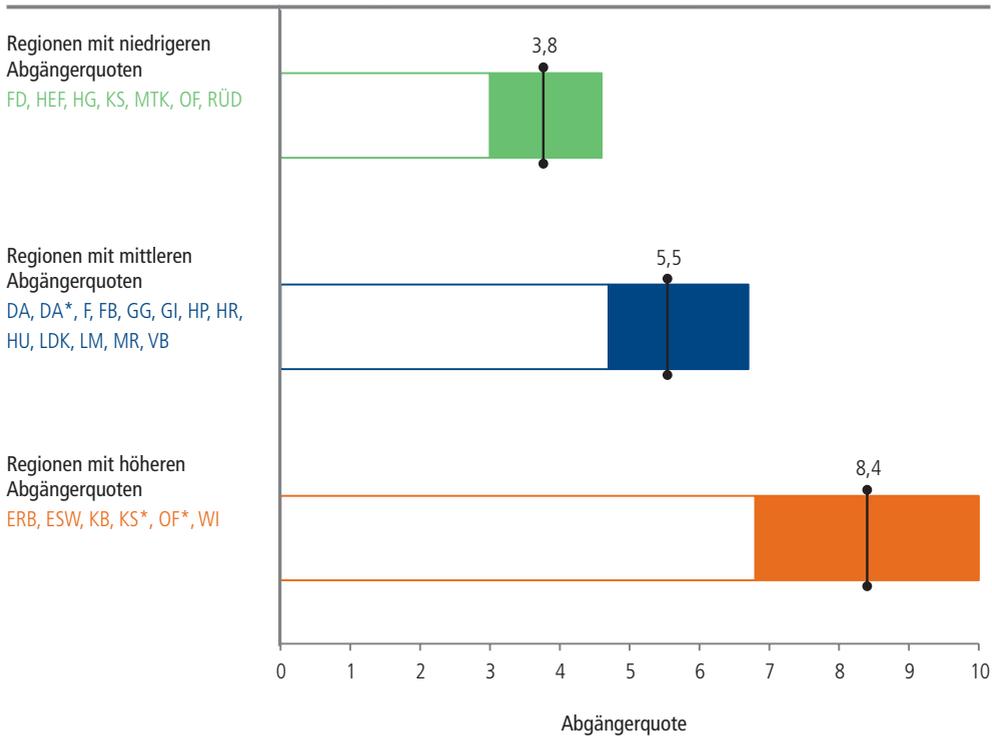
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu beenden ist angesichts eingeschränkter Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem sowie geminderter Teilhabechancen im beruflichen Sektor problematisch zu sehen. In Hessen gehen zum Ende des Schuljahres 2011/12 3.370 Schüler von der Schule ab, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dieser absolute Wert entspricht einem Anteil von 5,5 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Regionalspezifisch differieren diese Quoten mehr oder weniger stark: Zwischen dem Wert der Region mit dem geringsten (3 %) und dem höchsten Anteil (10 %) liegen sieben Prozentpunkte.

Auch die Darstellung der Gruppen von Regionen mit niedrigeren und höheren Abgängerquoten (Abb. HE-9) unterstreicht die disparaten Verhältnisse: Während der Gruppenwert der Region mit niedrigeren Quoten einen Anteil von 3,8 Prozent

**Abbildung HE-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Hessen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

aufweist, liegt der Wert der unteren Regionengruppe bei 8,4 Prozent. Zu problematisieren sind insbesondere die relativ hohen Abgängerquoten in den Regionen am unteren Ende der Verteilung.

*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Hessen*

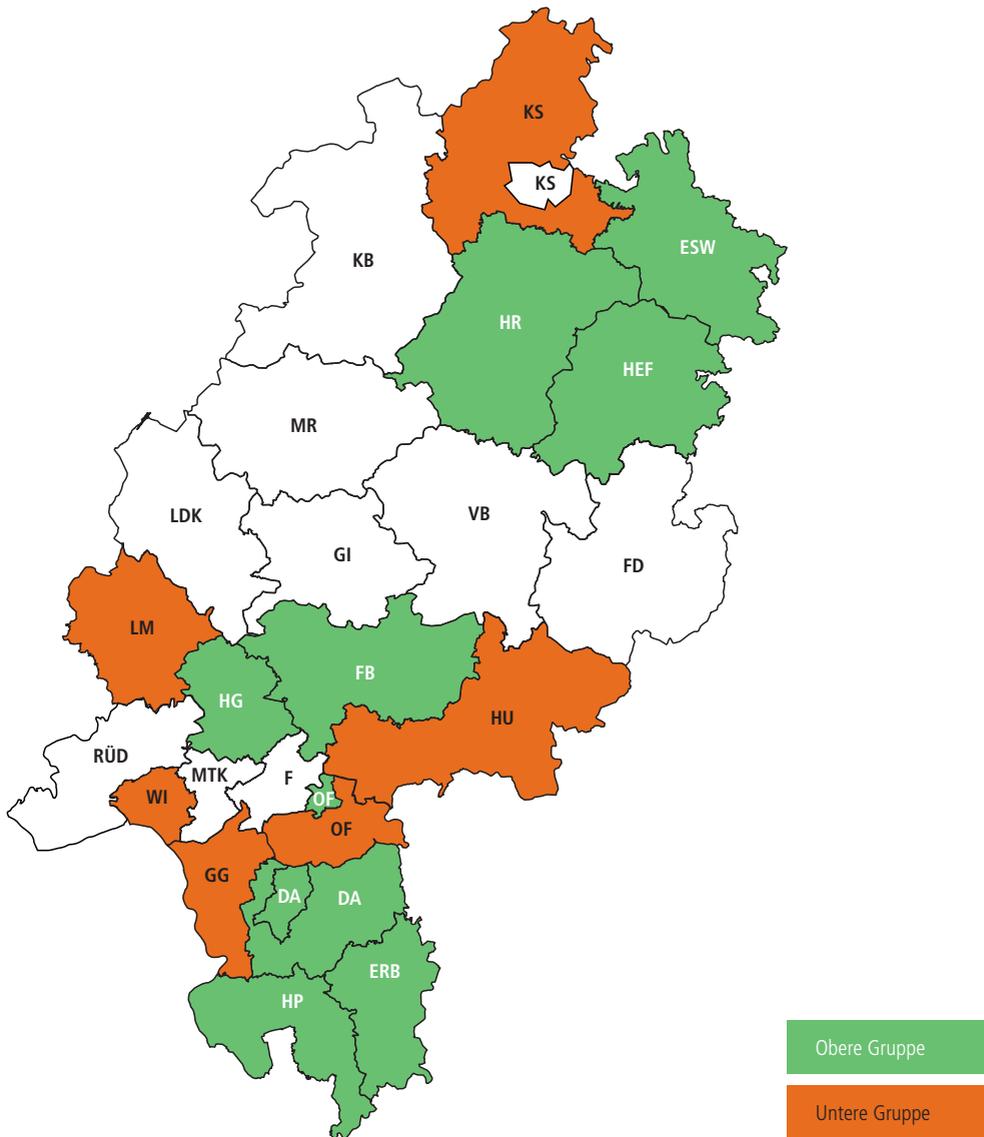
In den vorherigen Ausführungen wurden die regionalen Schulsysteme Hessens im Hinblick auf die Durchlässigkeit und die Zertifikatsvergabe analysiert. Da die Ergebnisse zum Teil mit den regionalen Schulangebotsstrukturen im Zusammenhang stehen, wurden zuvor die Angebotslagen der regionalen hessischen Schulsysteme aufgezeigt. Hierbei wurde deutlich, dass zwei Typen (der eine viergliedrig, der andere fünfgliedrig) in der Schulangebotsgliederung innerhalb der Sekundarstufe I vorkommen.

Im Anschluss haben die indikatorenspezifischen Betrachtungen einige bemerkenswerte Befunde offenbart. Die Analysen zu den Indikatoren der Durchlässigkeitsdimension zeigten beispielsweise, dass es in einigen Regionen relativ hohen Anteilen an Schülern, die im Schuljahr zuvor eine Schule der Sekundarstufe I ohne Hochschulreifeoption besuchten, gelingt, in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulwesens überzugehen. Zudem konnte gezeigt werden, dass etwa zwei Drittel aller Schüler nach Beendigung der Primarstufe zu einer Schulart übergehen, die prinzipiell die Möglichkeit bereithält, die Schüler zum Abitur zu führen.

Bezogen auf die Ergebnisse der Dimension »Zertifikatsvergabe« sind neben der in einigen Regionen erkennbaren großen Bedeutung des beruflichen Schulsystems für den Erwerb der Hochschulreife die bisweilen recht hohen Abgängerquoten aus dem allgemeinbildenden Schulsystem ohne einen Hauptschulabschluss hervorzuheben.

Die in den indikatorenweise vorgenommenen Analysen gefundenen Ergebnisse werden nun für eine abschließende Gesamtbetrachtung noch einmal verdichtet dargestellt. Hierfür wurde je Dimension ein Gesamtscore für jede einzelne Region errechnet (siehe Kap. 4.3). Insgesamt ergibt sich für die regionalen Schulsysteme Hessens hinsichtlich ihrer Durchlässigkeit folgendes Bild (Abb. HE-10): Die Regionen der oberen Gruppe der Durchlässigkeitsausprägungen finden sich zumeist im nord-östlichen sowie im südlichen Landesteil. Regionen der unteren Gruppe sind tendenziell eher im Süden Hessens zu finden. Dies bedeutet auch, dass Regionen mit höherer oder geringerer Durchlässigkeit oft gemeinsame Grenzen haben und somit in unmittelbarer Nachbarschaft liegen. Auffälligkeiten hinsichtlich städtischer und ländlicher Regionen sind nicht auszumachen. So ordnet sich die kreisfreie Stadt Darmstadt (DA) in der Gesamtbetrachtung der Dimension »Durchlässigkeit« der oberen Gruppe zu, Wiesbaden (WI) als kreisfreie Stadt hingegen der unteren Gruppe, während Frankfurt (F) und Kassel (KS) der mittleren Gruppe angehören.

**Abbildung HE-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Hessens**

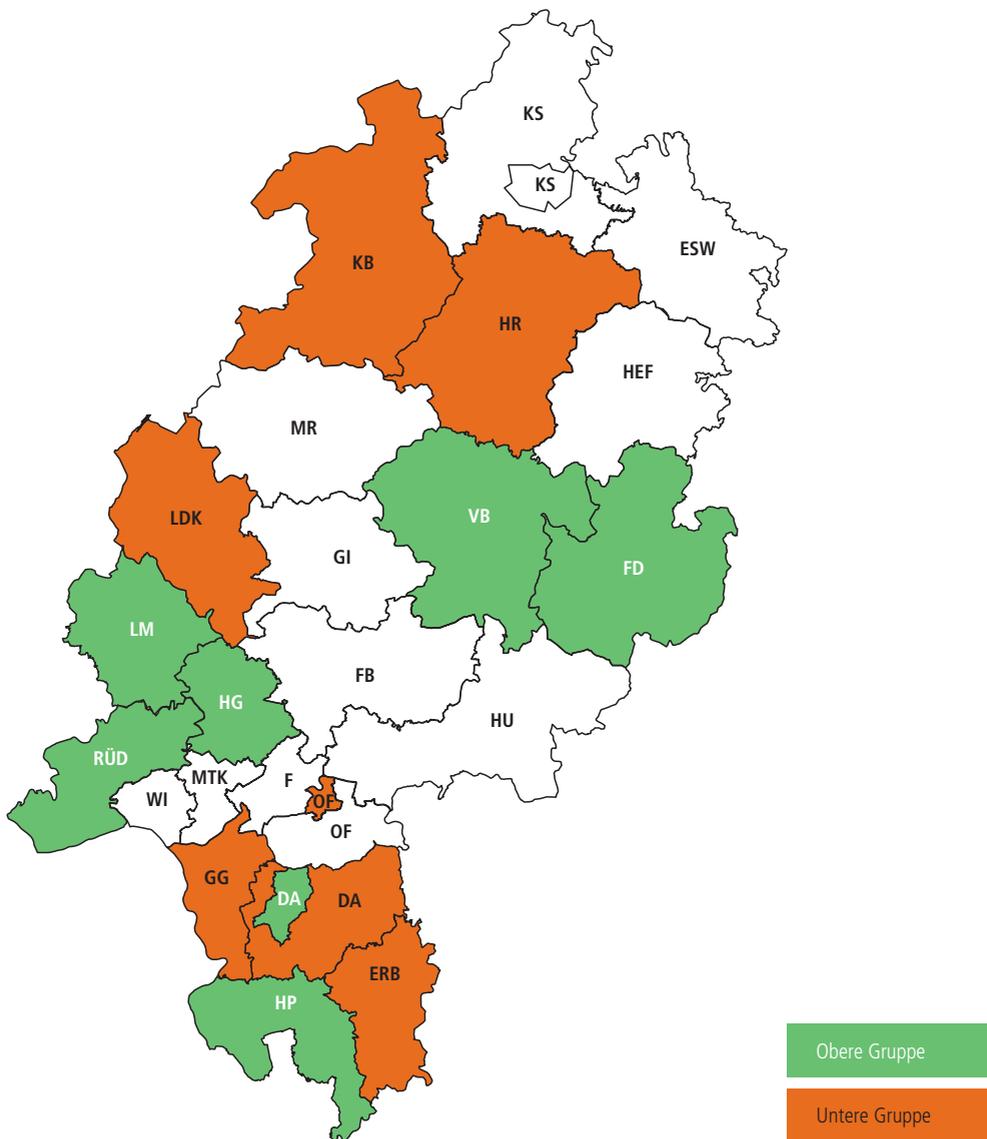


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Auch die Darstellung der Ausprägungen in der Dimension »Zertifikatsvergabe« offenbart einige Auffälligkeiten (Abb. HE-11). Eine Vielzahl an Regionen der oberen bzw. unteren Gruppe befindet sich im westlichen und südlichen Landesgebiet. Aber auch im nördlichen (zwei Regionen der unteren Gruppe) und im östlichen Bereich Hessens (zwei Regionen der oberen Gruppe) sind Fälle der Extremgruppen zu finden. Auffällig sind die kreisfreie Stadt Darmstadt (DA), die die obere

Gruppe erreicht, und der umgebende Landkreis Darmstadt-Dieburg (DA), welcher konträr dazu der unteren Gruppe angehört. Nicht einzusehen ist, inwieweit Wanderungsbewegungen zur Stadt das Ergebnis in der Dimension »Zertifikatsvergabe« verzerren, da die Quoten der (nicht) erreichten Abschlüsse aus der tatsächlich in der Region lebenden Bevölkerung im entsprechenden Abschlussalter abgeleitet werden.

**Abbildung HE-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Hessens**



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Im Vergleich der regionenspezifischen Ergebnisse beider Gerechtigkeitsdimensionen heben sich einzelne Regionen hervor, welche sich bezüglich der Gruppenzugehörigkeiten ausschließlich in der oberen oder ausschließlich in der unteren Gruppe einordnen. Zu den erfolgreicherer Regionen sowohl in der Dimension »Durchlässigkeit« als auch in der Dimension »Zertifikatsvergabe« gehören der Landkreis Bergstraße (HP), die kreisfreie Stadt Darmstadt (DA) und der Hochtaunuskreis (HG). In beiden Dimensionen zur unteren Gruppe gehört lediglich eine Region, der Landkreis Groß-Gerau (GG).

Diese hier dargestellten Analysen können allenfalls erste Anhaltspunkte für eine dezidiertere Untersuchung regionaler Disparitäten zwischen den regionalen Schulsystemen Hessens liefern. Deren Ursachen und Bedingungen lassen sich jedoch nur mit einem vertiefenden Blick auf den Einzelfall sowie die spezifischen Relationen der Einzelfälle aufklären.

**Tabelle HE-3: Regionen Hessens mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
HP	Bergstraße, Landkreis
DA*	Darmstadt, kreisfreie Stadt
DA	Darmstadt-Dieburg, Landkreis
F	Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt
FD	Fulda, Landkreis
GI	Gießen, Landkreis
GG	Groß-Gerau, Landkreis
HEF	Hersfeld-Rotenburg, Landkreis
HG	Hochtaunuskreis, Landkreis
KS*	Kassel, kreisfreie Stadt
KS	Kassel, Landkreis
LDK	Lahn-Dill-Kreis, Landkreis
LM	Limburg-Weilburg, Landkreis
HU	Main-Kinzig-Kreis, Landkreis
MTK	Main-Taunus-Kreis, Landkreis
MR	Marburg-Biedenkopf, Landkreis
ERB	Odenwaldkreis, Landkreis
OF*	Offenbach am Main, kreisfreie Stadt
OF	Offenbach, Landkreis
RÜD	Rheingau-Taunus-Kreis, Landkreis
HR	Schwalm-Eder-Kreis, Landkreis
VB	Vogelsbergkreis, Landkreis
KB	Waldeck-Frankenberg, Landkreis
ESW	Werra-Meißner-Kreis, Landkreis
FB	Wetteraukreis, Landkreis
WI	Wiesbaden, Landeshauptstadt, kreisfreie Stadt

### 5.5 Mecklenburg-Vorpommern

#### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Mecklenburg-Vorpommerns*

Bezogen auf die Fläche ist Mecklenburg-Vorpommern das sechstgrößte deutsche Bundesland, hat aber weniger Einwohner als z. B. Hamburg und ist damit vor dem Saarland und Bremen das Bundesland mit der geringsten Bevölkerungszahl. Mecklenburg-Vorpommern wurde im Zuge der Kreisgebietsreform des Jahres 2011 neu gegliedert. Es existieren seitdem sechs flächenmäßig sehr große Landkreise und zwei kreisfreie Städte, darunter die Landeshauptstadt Schwerin.

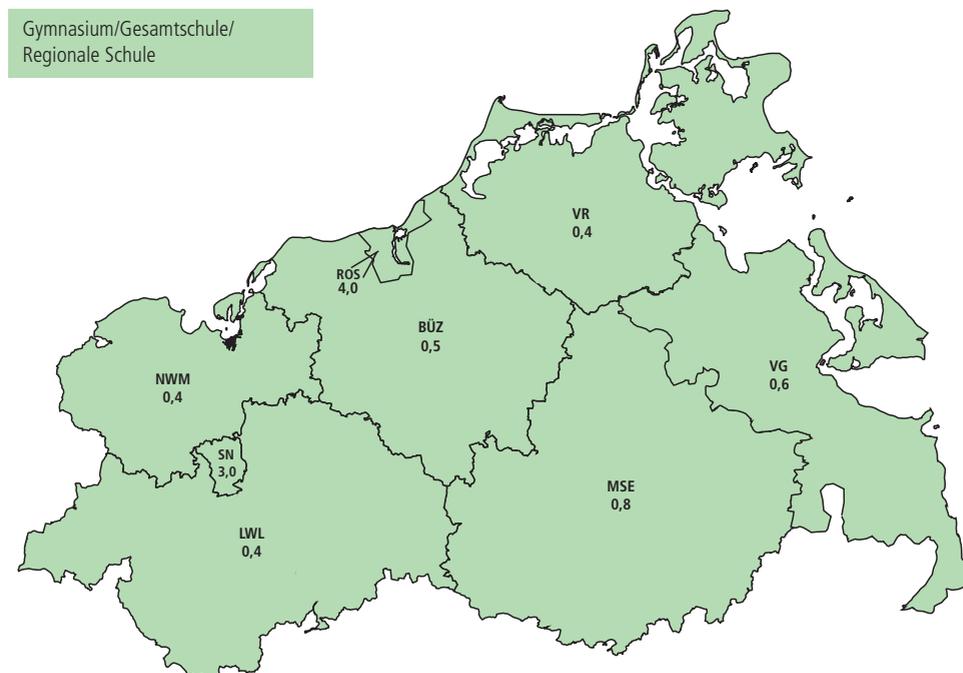
Das Schulsystem Mecklenburg-Vorpommerns differenziert sich nach der vierjährigen Primarstufe in die Regionale Schule, das Gymnasium sowie die Kooperative und Integrierte Gesamtschule (§ 11 Abs. 2 SchulG M-V). Jahrgangsstufe 5 und 6 werden an Gesamtschulen und Regionalen Schulen als schulartunabhängige Orientierungsstufe geführt (§ 15 Abs. 1 SchulG M-V). Regionale Schulen umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (§ 16 Abs. 1 SchulG M-V). Die beiden Gesamtschulformen umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 12, oder, wenn keine eigene gymnasiale Oberstufe geführt wird, 5 bis 10 (§§ 17 Abs. 1; 18 Abs. 1 SchulG M-V). Das Gymnasium beginnt in Jahrgangsstufe 7 und endet nach Jahrgangsstufe 12 (§ 19 Abs. 1 SchulG M-V). Ausnahmen bilden Sport- und Musikgymnasien, die die schulartunabhängige Orientierungsstufe selbst führen können (§ 19 Abs. 2 SchulG M-V).

Folgende Abschlüsse können an den Regelschularten Mecklenburg-Vorpommerns erworben werden: an den Regionalen Schulen nach Klassenstufe 9 der Hauptschulabschluss (Berufsmaturität), nach Jahrgangsstufe 10 die mittlere Reife (§ 16 Abs. 3, 4 SchulG M-V), an den Gesamtschulen die Berufsmaturität, der mittlere Abschluss, oder, wenn eine Oberstufe angeschlossen ist, die allgemeine Hochschulreife (§§ 17, Abs. 2; 18; 21 SchulG M-V). An den Gymnasien wird mit Versetzung in Jahrgangsstufe 10 die Berufsmaturität erreicht, eine mittlere Reife kann nur nach Bestehen einer zentralen Prüfung erlangt werden (§ 19 Abs. 4 SchulG M-V). Neben der allgemeinen Hochschulreife kann auch der schulische Teil der Fachhochschulreife an Gymnasien und Gesamtschulen erworben werden (§ 21 Abs. 3 SchulG M-V).

Das berufliche Schulwesen umfasst die Berufsschule, die Berufsfachschule, die Höhere Berufsfachschule, das Fachgymnasium, die Fachoberschule und die Fachschule (§ 11 SchulG M-V). An Berufsschulen, Fachschulen und Berufsfachschulen kann neben der Berufsmaturität auch die mittlere Reife erworben werden (§§ 25; 26; 28 SchulG M-V), an Höheren Berufsfachschulen und Fachschulen auch die Fachhochschulreife (§§ 27; 28 SchulG M-V), so ebenfalls an Fachoberschulen (§ 21 SchulG M-V). An Fachgymnasien können darüber hinaus in einem dreijährigen Bildungsgang die allgemeine Hochschulreife sowie der schulische Teil der Fachhochschulreife erlangt werden (§ 22 Abs. 4 SchulG M-V). Die beruflichen Schulen werden zu Regionalen Beruflichen Bildungszentren entwickelt, die für ein abgestimmtes regionales Bildungsangebot sorgen sollen (§ 29 SchulG M-V).

Wie das tatsächliche Angebot an allgemeinbildenden Schulen innerhalb Mecklenburg-Vorpommerns ausgestaltet ist, zeigt Abbildung MV-1.

**Abbildung MV-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. MV-3).

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

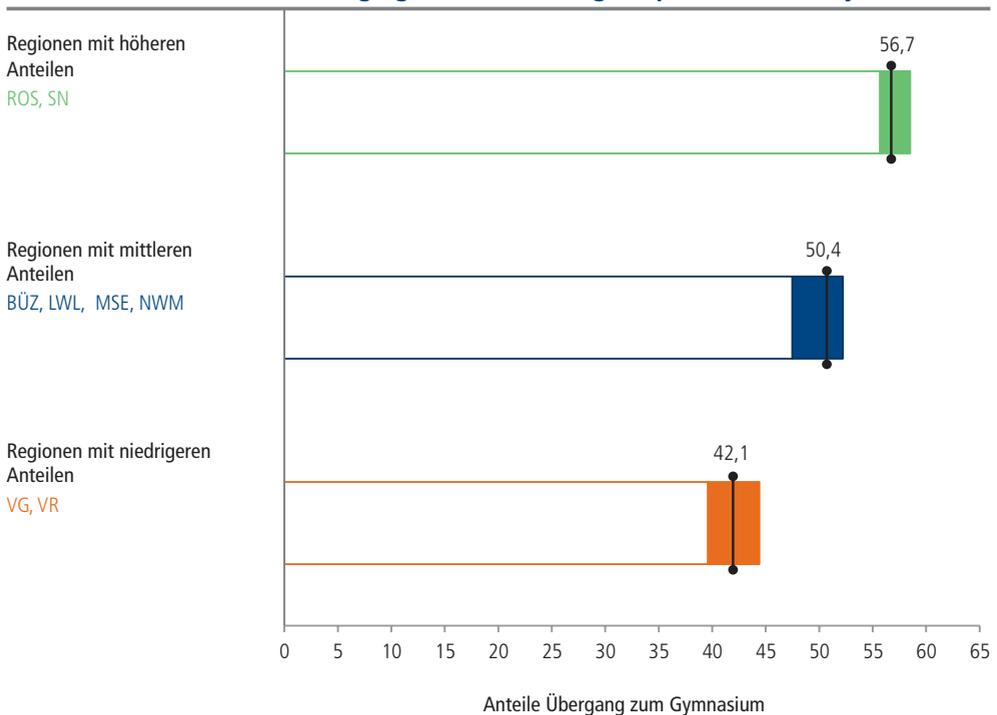
Das Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern ist dreigliedrig organisiert, wobei unter die Bezeichnung »Gesamtschule« sowohl Integrierte als auch Kooperative Gesamtschulen fallen. In sieben der acht Kreise und kreisfreien Städte werden beide Gesamtschulformen vorgehalten. Der Kreis Ludwigslust-Parchim (LWL), in dem eine Integrierte Gesamtschule nicht zum Schulangebot gehört, ist hierbei eine Ausnahme. Allerdings zeigt der für jede Gebietskörperschaft angegebene Quotient aus der Anzahl der Schulen ohne die Option, dort eine Hochschulreife zu erwerben (Regionale Schule), und Schulen mit dieser Option (Gymnasium und Gesamtschule), dass die überwiegende Zahl der Schulen in den Regionen keine Hochschulreifeoption bieten (0,7). In den kreisfreien Städten Rostock (ROS) und Schwerin (SN) ist das Verhältnis dagegen deutlich zugunsten der Schularten mit Hochschulreifeoption verschoben.

### Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

In Mecklenburg-Vorpommern erhalten Schüler am Ende der schulartunabhängigen Orientierungsstufe, im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 6, die Empfehlung für die weiterführende Schulart (§ 15 SchulG M-V). Die Wahl treffen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auf Grundlage der Empfehlung nach Beratung durch die Schule (ebd.). Eine Ausnahme bilden Sport- oder Musikgymnasien; hier erfolgt der Übergang bereits nach der Grundschule. Im Schuljahr 2011/12<sup>8</sup> gehen insgesamt 5.430 Schüler in die Eingangsklasse des Gymnasiums über, landesweit sind dies 49,3 Prozent aller Übergänge. Abbildung MV-2 ist zu entnehmen, dass regionale Disparitäten vorhanden, jedoch nicht besonders deutlich ausgeprägt sind. So gehen in der oberen Gruppe mit höheren Gymnasialübergangsquoten durchschnittlich

**Abbildung MV-2: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12**



\* Die Übergangszahlen beziehen sich nicht auf die Grundschulkinder des vorangegangenen Jahres, da die Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen) besuchen. Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart mit mehreren Bildungsgängen zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf die entsprechende Schulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind.

Angaben in Prozent

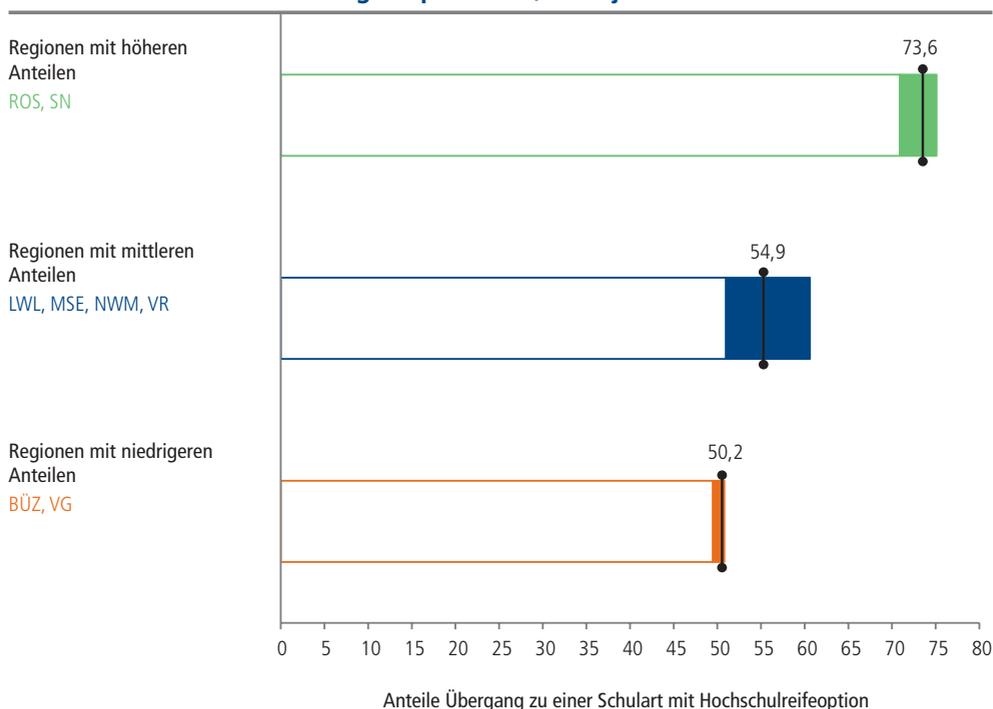
Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

56,7 Prozent über, in der unteren Gruppe sind es demgegenüber 42,1 Prozent. Innerhalb der Gruppen zeigen sich die Werte recht homogen, die Spannweiten liegen in allen drei Gruppen unter fünf Prozentpunkten.

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Neben den Gymnasien existieren in Mecklenburg-Vorpommern Integrierte und Kooperative Gesamtschulen, die auch die Option bieten, die Hochschulreife zu erlangen. Integrierte Gesamtschulen werden in fünf der sechs Landkreise vorgehalten, allerdings mit großen Unterschieden in der Anzahl. Diese Unterschiede im Schulangebot könnten Erklärungskraft für die große Spannweite von rund 23 Prozentpunkten zwischen den Extremgruppen besitzen (Abb. MV-3), die sich hinsichtlich

**Abbildung MV-3: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12**



\* Die Übergangszahlen beziehen sich nicht auf die Grundschul Kinder des vorangegangenen Jahres, da die Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen) besuchen. Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart mit mehreren Bildungsgängen zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf die entsprechende Schulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergewandert sind.

Angaben in Prozent

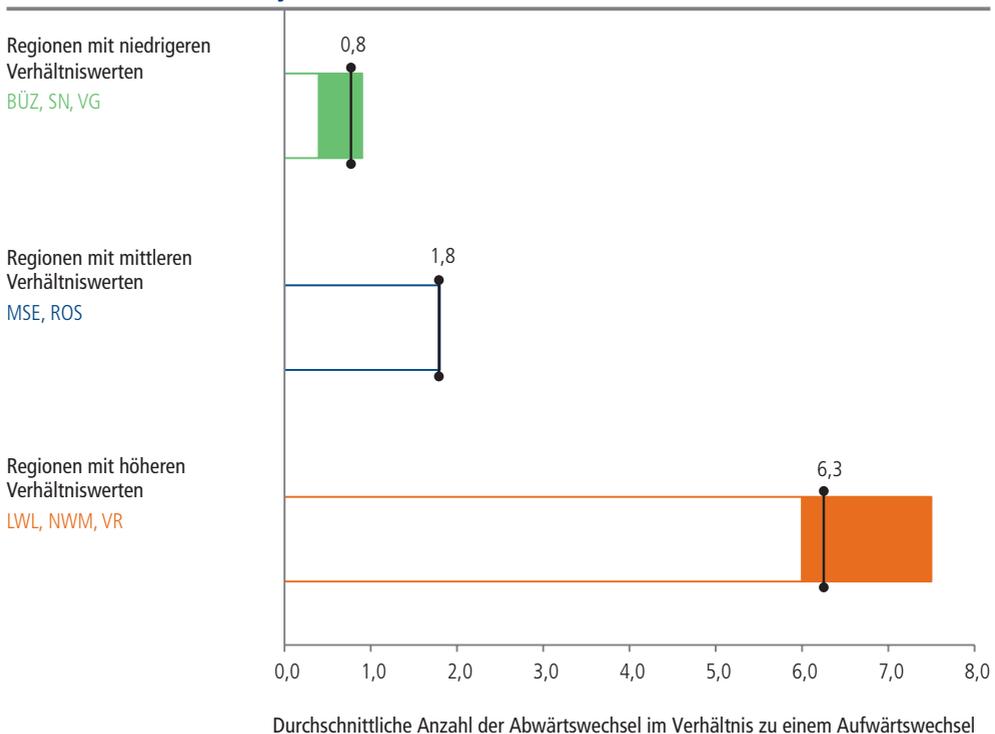
Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

des Anteils der regionalen Übergangsquoten zeigt: In der oberen Gruppe wechseln durchschnittlich 73,6 Prozent der Schüler auf eine Schule mit Hochschulreifeoption, in der unteren Gruppe dagegen durchschnittlich 50,2 Prozent. Alle drei Gruppen sind in sich vergleichsweise homogen.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Ein Kennwert der horizontalen Durchlässigkeit sind die Auf- und Abwärtswechsel zwischen den Schularten, die die Mobilität in einen Bildungsgang mit höherem bzw. niedrigerem Anspruchsniveau abbilden. Dieser Kennwert zeigt an, inwieweit es zu einer späteren Korrektur der nach der Orientierungsstufe getroffenen Bildungsentscheidung kommt. Dazu wird die Zahl der Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9, die aus Regionalen Schulen auf das Gymnasium wechseln, mit der Zahl der Absteiger aus dem Gymnasium ins Verhältnis gesetzt und ein Quotient angegeben. In Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich dieser Verhältniswert disparat (Abb. MV-4):

**Abbildung MV-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12**



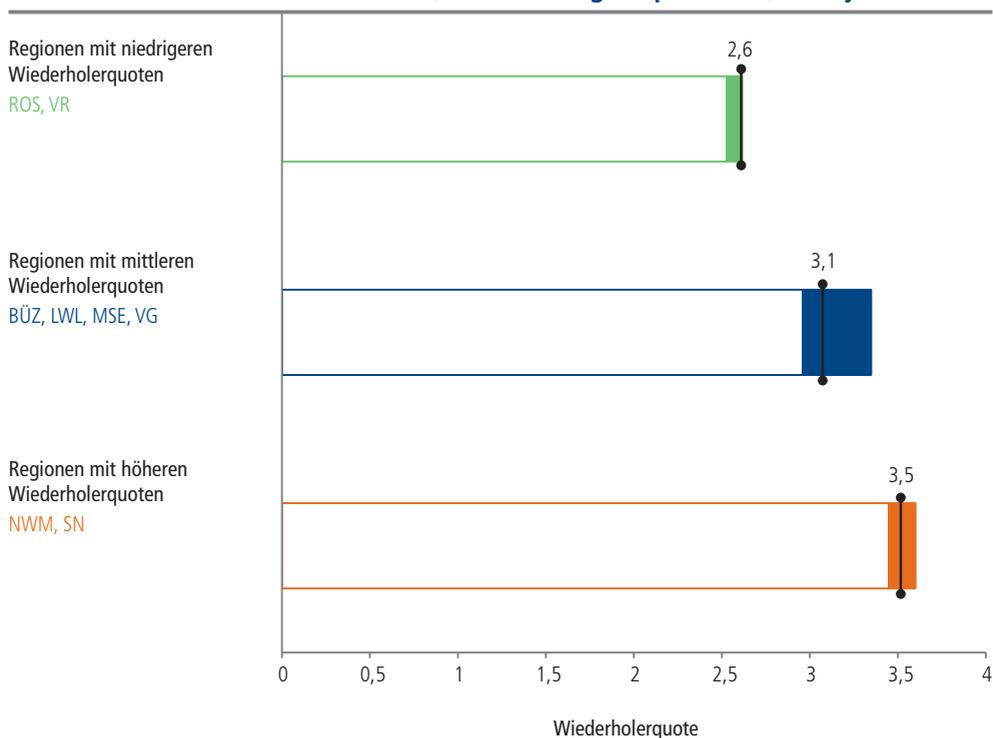
Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

In der Gruppe mit niedrigeren Verhältniswerten entfallen auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 0,8 Abwärtswechsel, in den Regionen der unteren Gruppe hingegen durchschnittlich 6,3 Abwärtswechsel. Die große Spannweite von 5,5 zwischen diesen beiden Gruppenwerten unterstreicht die regionalen Disparitäten in diesem Indikator. Die Gruppe mit höheren Verhältniswerten stellt sich zudem etwas heterogener dar als die Gruppen mit niedrigeren Verhältniswerten.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

In Mecklenburg-Vorpommern wiederholen im Schuljahr 2011/12 insgesamt 2.234 Schüler eine Klassenstufe. Dies entspricht einem Anteil von 3,1 Prozent an allen Schülern der betrachteten Jahrgangsstufen 7 bis 9. Disparitäten zwischen den Regionen Mecklenburg-Vorpommerns in diesem Kennwert sind nicht auffällig hoch (Spannweite rund ein Prozentpunkt), aber durchaus vorhanden (Abb. MV-5). In der Gruppe mit niedrigen Quoten beträgt der Wiederholeranteil durchschnittlich 2,6 Prozent, während sich dieser Anteil in der Gruppe mit höheren Quoten auf 3,5 Prozent beläuft.

**Abbildung MV-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12**



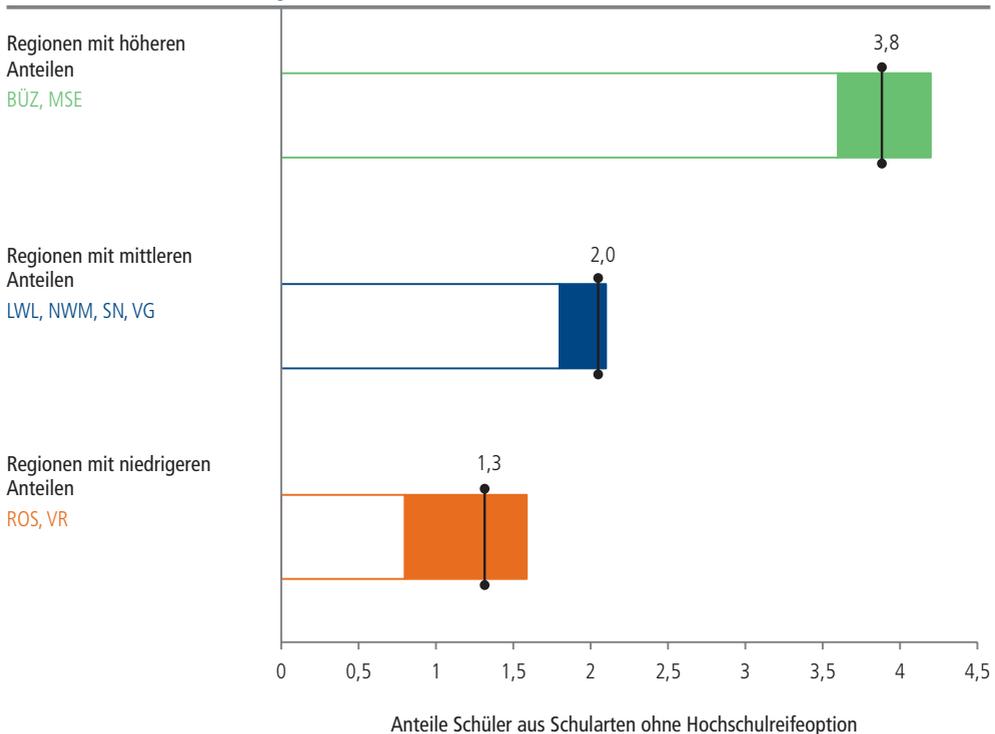
Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Mit diesem Kennwert wird ein weiterer Aspekt der Durchlässigkeit betrachtet: Es wird danach geschaut, wie viele Schüler nach der Sekundarstufe I an Schulen, die keine Hochschulreifeoption bieten, ihren Bildungsweg an den gymnasialen Oberstufen des allgemeinbildenden Schulwesens fortsetzen. Im Schuljahr 2011/12 taten dies 102 Schüler, was einem Anteil von 2,4 Prozent an allen Schülern der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems entspricht. Wie Abbildung MV-6 zeigt, unterscheidet sich die Höhe dieses Anteils zwischen den Regionen Mecklenburg-Vorpommerns: In der Gruppe mit den höheren Anteilen an Schülern aus Schularten ohne Hochschulreifeoption sind es 3,8 Prozent, in der unteren Gruppe mit den niedrigeren Anteilen nur 1,3 Prozent, was einer Spannweite von 2,5 Prozentpunkten entspricht. Der Kreis mit dem niedrigsten Wert erreicht nur einen Anteil von 0,8 Prozent. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch berufliche Schulen die Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulreife anbieten. Diese werden hier nicht erfasst.

**Abbildung MV-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

## Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Anschlüsse an die Bildungslaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem bietet auch der Sekundarbereich II des beruflichen Systems. In Mecklenburg-Vorpommern münden im Schuljahr 2011/12 insgesamt 13.488 Jugendliche in das Berufsbildungssystem ein. Deren Verteilung auf die drei Sektoren Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem zeigt Tabelle MV-1 differenziert nach

**Tabelle MV-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulamtsbereiche Mecklenburg-Vorpommerns, Schuljahr 2011/12**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Schulamt Greifswald</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	147	23,9	637	71,0	950	61,3	214	51,1
Schulberufssystem	0	0,0	38	4,2	555	35,8	205	48,9
Übergangssystem	468	76,1	222	24,7	45	2,9	0	0,0
Summen	615	100,0	897	100,0	1.550	100,0	419	100,0
<b>Schulamt Neubrandenburg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	123	25,5	353	66,7	667	71,4	159	68,8
Schulberufssystem	0	0,0	39	7,4	243	26,0	72	31,2
Übergangssystem	360	74,5	137	25,9	24	2,6	0	0,0
Summen	483	100,0	529	100,0	934	100,0	231	100,0
<b>Schulamt Rostock</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	124	31,0	802	83,7	1.129	69,1	400	58,2
Schulberufssystem	0	0,0	64	6,7	476	29,1	287	41,8
Übergangssystem	276	69,0	92	9,6	30	1,8	0	0,0
Summen	400	100,0	958	100,0	1.635	100,0	687	100,0
<b>Schulamt Schwerin</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	164	28,0	601	71,8	1.100	64,6	346	61,2
Schulberufssystem	0	0,0	147	17,6	580	34,1	219	38,8
Übergangssystem	422	72,0	89	10,6	23	1,4	0	0,0
Summen	586	100,0	837	100,0	1.703	100,0	565	100,0
<b>Mecklenburg-Vorpommern, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	558	26,8	2.393	74,3	3.846	65,5	1.355	58,7
Schulberufssystem	0	0,0	288	8,9	1.906	32,4	954	41,3
Übergangssystem	1.526	73,2	540	16,8	122	2,1	0	0,0
Summen	2.084	100,0	3.221	100,0	5.874	100,0	2.309	100,0

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; BM-MV; eigene Berechnungen

Schulamtsbereichen<sup>9</sup>, wobei deutliche Unterschiede in der Verteilung nach Höhe des Schulabschlusses der Einmündenden feststellbar sind. In allen Schulamtsbezirken beginnen Neuzugänge mit Hochschulreife eine voll berufsqualifizierende Ausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem. Ins Übergangssystem gehen sie in keinem Bezirk über. Fast allen Absolventen mit mittlerem Abschluss (97,9%) und noch rund 83 Prozent der Absolventen mit Hauptschulabschluss gelingt dies ebenfalls.

Landesweit gehen 16,8 Prozent der Absolventen mit Hauptschulabschluss in das Übergangssystem über, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Schulamtsbezirken auffallen: In den Bezirken Greifswald und Neubrandenburg sind es rund ein Viertel der Absolventen, in den Bezirken Rostock und Schwerin nur rund ein Zehntel. Ein anderes Bild zeigt sich bei den Jugendlichen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen: Von ihnen münden rund 27 Prozent in eine berufsqualifizierende Ausbildung ein. Rund 73 Prozent gehen ins Übergangssystem über. Deutliche Unterschiede in den Werten der Schulamtsbezirke sind hier nicht auszumachen.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Insgesamt 9.803 Schüler verlassen das allgemeinbildende Schulsystem Mecklenburg-Vorpommerns im Abschlussjahr 2012. Tabelle MV-2 zeigt, wie viele Abschlüsse welcher Art insgesamt erworben werden und welchen Anteil die Abschlussart jeweils an allen vergebenen Abschlüssen hat. Am häufigsten wird ein mittlerer Abschluss vergeben (41,3%), gefolgt von der allgemeinen Hochschulreife (34%); dann folgen anteilig der Hauptschulabschluss und die Abgänge ohne Hauptschulabschluss mit jeweils etwas mehr als einem Zehntel an allen Abschlüssen.

---

**Tabelle MV-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Mecklenburg-Vorpommern, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	1.266	1.157	4.048	3.332	9.803
Anteil in Prozent	12,9	11,8	41,3	34,0	100

\* ohne schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

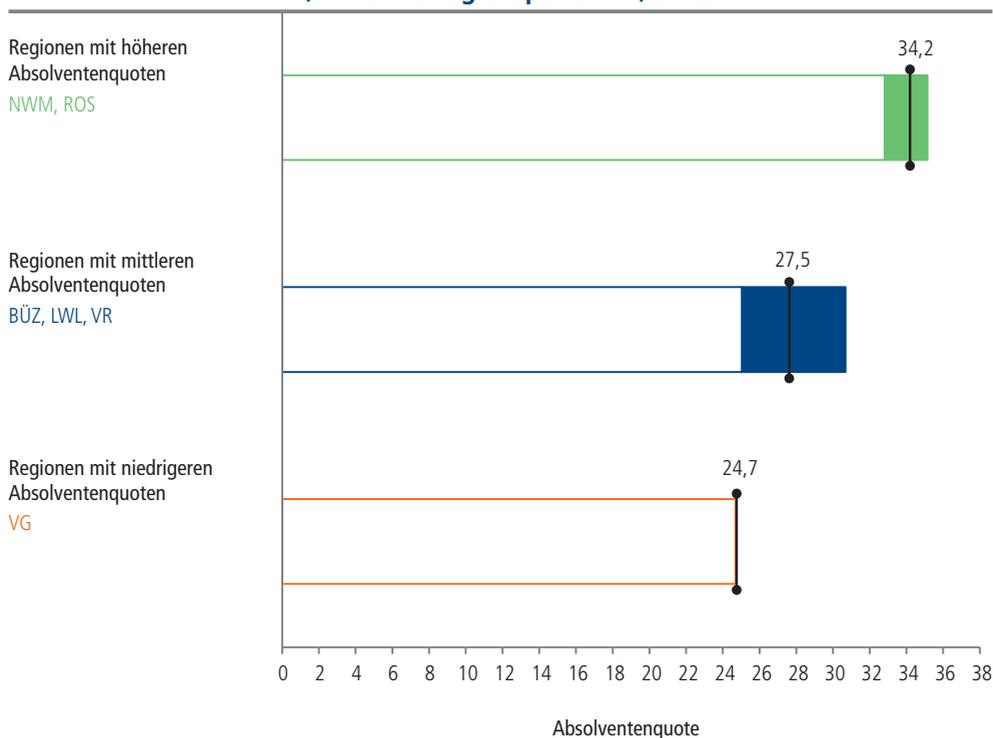
---

Im Folgenden werden die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife sowie der Abgänger ohne einen Hauptschulabschluss, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, regional differenziert betrachtet.

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

In Mecklenburg-Vorpommerns allgemeinbildenden Schulen wird im Abschlussjahr 2012 insgesamt 3.332-mal eine Hochschulzugangsberechtigung vergeben. Bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter ist dies ein Drittel (33%). Es lassen sich regionale Unterschiede in diesem Indikator aufzeigen, wie Abbildung MV-7 veranschaulicht. Während in der oberen Gruppe durchschnittlich 34,2 Prozent der Absolventen, bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung, eine allgemeine Hochschulreife erwerben, sind es in der unteren Gruppe 24,7 Prozent. Die Spannweite zwischen höchstem Wert (35,1%) und niedrigstem Wert (24,7%) über alle Gruppen hinweg offenbart mit 10,4 Prozentpunkten relativ geringe regionale Disparitäten. Für die Berechnung bleiben die Landeshauptstadt Schwerin und der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte unberücksichtigt. Absolventenquoten werden vom jeweiligen Schulangebot mitbestimmt; eine weitere

**Abbildung MV-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Mecklenburg-Vorpommern, 2012\***



\* Für die kreisfreie Stadt Schwerin und den Landkreis Mecklenburgische Seenplatte stehen aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Absolventendaten zur Verfügung.

Abgaben in Prozent

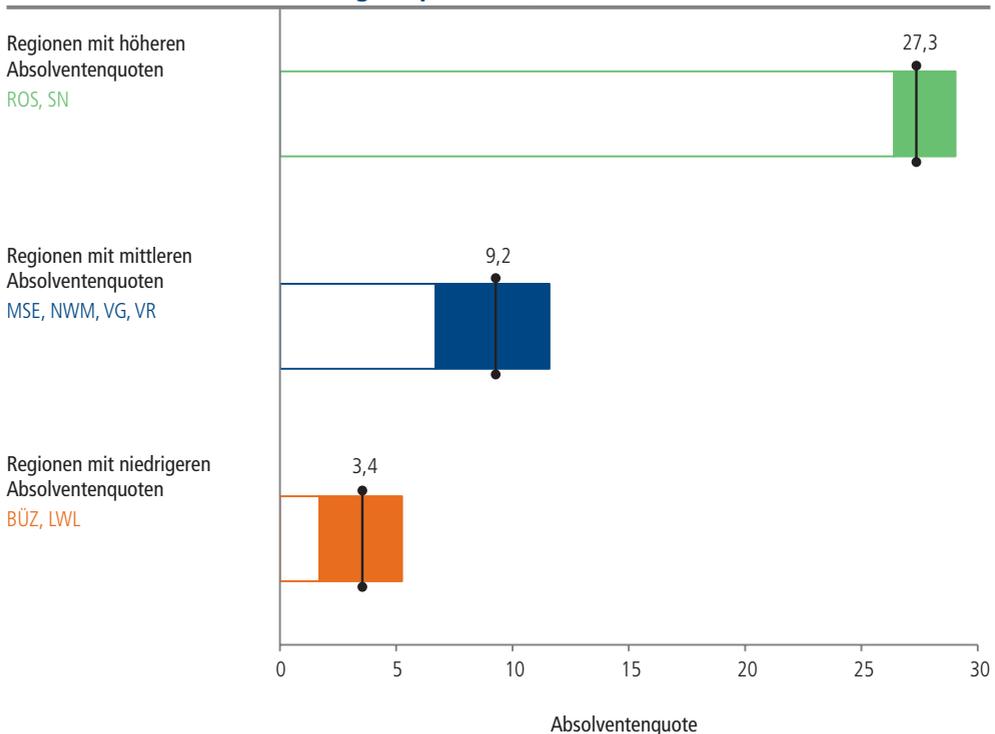
Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

Beeinflussung geht von dem Umstand aus, dass Schul- und Wohnort oft nicht in demselben Kreis liegen (für tiefer gehende Analysen zu interregionalen Pendelbewegungen vgl. Kap. 6.2).

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Die Zahl der an den beruflichen Schulen Mecklenburg-Vorpommerns erworbenen Hochschulreifezeugnisse differiert im Gegensatz zu den Hochschulreifeanteilen aus den allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2012 regional erheblich (Abb. MV-8): Während in der Gruppe mit höheren Quoten durchschnittlich 27,3 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung an beruflichen Schulen im Jahr 2012 eine Hochschulreife erwerben können, liegt dieser Wert in der Gruppe mit den niedrigeren Quoten dagegen durchschnittlich bei 3,4 Prozent. Die Spannweite zwischen höchstem Wert (29%) und niedrigstem Wert (1,7%) über die Regionen hinweg beträgt rund 27 Prozentpunkte, was auf deutliche regionale Disparitäten verweist. In der

**Abbildung MV-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Mecklenburg-Vorpommern, 2012**



Angaben in Prozent

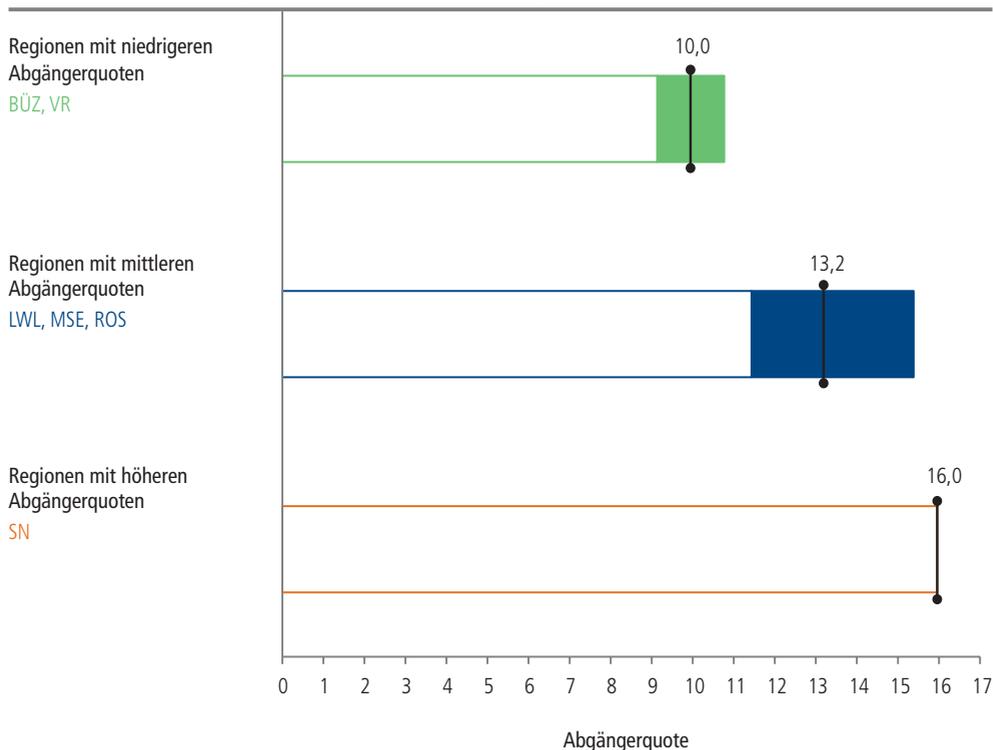
Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

beruflichen Bildung ist ein merklicher Einfluss von Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort zu vermuten, da berufsschulische Angebote stärker regional konzentriert sind.

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

In Mecklenburg-Vorpommern werden im Abschlussjahr 2012 insgesamt 1.266 Jugendliche entlassen, die den Hauptschulabschluss nicht erreichten. Dies entspricht einem Anteil von 12,5 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Diese Jugendlichen treffen eingeschränkte Anschluss- und Teilhabechancen im beruflichen Bereich besonders. Die Anteile sind regional different, wie Abbildung MV-9 zeigt. In der oberen Gruppe verlassen durchschnittlich zehn Prozent der Jugendlichen, bezogen auf die Bevölkerung im typischen Abschlussalter, die Schule ohne einen

**Abbildung MV-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Mecklenburg-Vorpommern, 2012\***



\* Für den Landkreis Nordwestmecklenburg und den Landkreis Vorpommern-Greifswald stehen aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Daten zur Verfügung.

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

Hauptschulabschluss. In der Gruppe mit höheren Quoten befindet sich nur eine Region. Ihr entsprechender Anteil beläuft sich auf 16 Prozent. Die Gesamtspannweite zwischen der anteilig höchsten und der niedrigsten Abgängerquote liegt damit bei 6,9 Prozentpunkten.

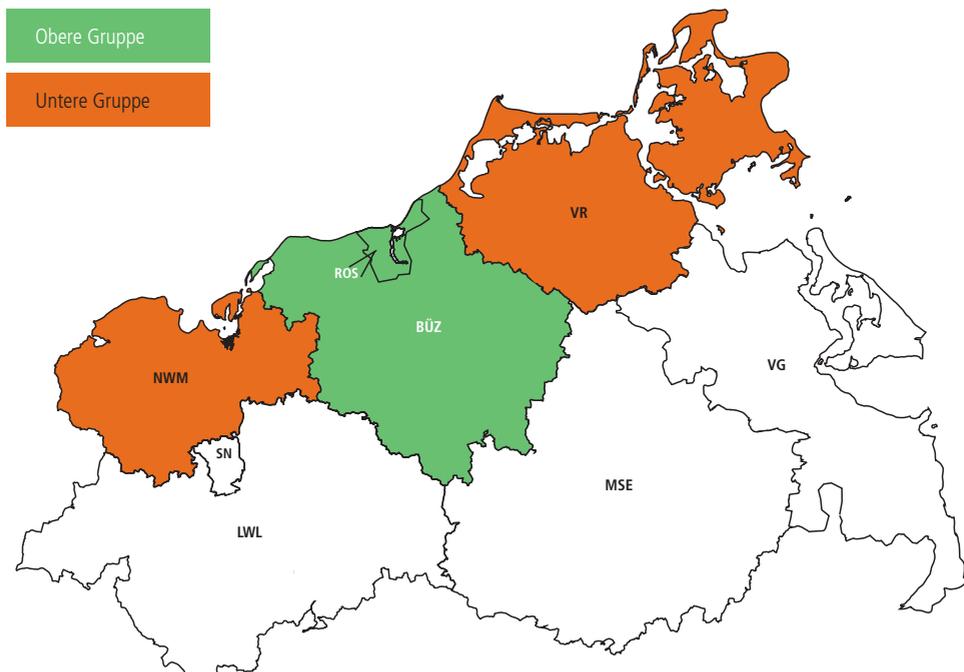
*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Mecklenburg-Vorpommern*

Mecklenburg-Vorpommern ist durch seine geringe Bevölkerungsdichte in besonderem Maße vom demographischen Wandel betroffen. Die Bildung der Großkreise im Zuge der Gebietsreform 2011 trägt dieser Entwicklung Rechnung. Gleichwohl sind in manchen Regionen die Abgänger- und Absolventenzahlen auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte so gering, dass diese statistischen Daten nicht veröffentlicht werden dürfen, da ihre Zuordnung zu einzelnen Schulen möglich wäre. Sich daraus ergebende Datenlücken lassen die Bildung eines Gesamtscores in der Dimension »Zertifikatsvergabe« nicht zu. In der Dimension »Durchlässigkeit« dagegen ist dies möglich. Abbildung MV-10 zeigt die Ergebnisse in den Einzelindikatoren in einer verdichteten Darstellung (siehe auch Kap. 4.3).

---

**Abbildung MV-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Durchlässigkeit« in den Regionen Mecklenburg-Vorpommerns**

---



---

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern; eigene Berechnungen

---

In der oberen Gruppe finden sich die kreisfreie Stadt Rostock (ROS) und ihr Umland, der Landkreis Rostock (BÜZ), während sich die nördlich und südlich anschließenden Küstenkreise Vorpommern-Rügen (VR) und Nordwestmecklenburg (NWM) in der unteren Gruppe befinden. Regionale Disparitäten in den Einzelindikatoren können in Mecklenburg-Vorpommern vor allem hinsichtlich des schulischen Angebots und damit verbunden in den Übergangsquoten zu Schularten mit Hochschulreifeoption festgestellt werden. Hier nehmen die kreisfreien Städte eine exponierte Stellung ein. Dies zeigt sich auch in der Absolventenquote mit Hochschulreife, hinsichtlich derer die Stadt Rostock die mit Abstand höchste Quote aufweist (Daten für Schwerin liegen nicht vor). Die Quoten der Absolventen mit Hochschulreife aus beruflichen Schulen sind ebenfalls in den Städten am höchsten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sei jedoch auf die durch Bildung von Großkreisen eingeschränkten Möglichkeiten einer feiner differenzierten regionalen Betrachtung hingewiesen.

**Tabelle MV-3: Regionen Mecklenburg-Vorpommerns mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
LWL	Ludwigslust-Parchim, Landkreis
MSE	Mecklenburgische Seenplatte, Landkreis
NWM	Nordwestmecklenburg, Landkreis
ROS	Rostock, kreisfreie Stadt
BÜZ	Rostock, Landkreis
SN	Schwerin, kreisfreie Stadt
VG	Vorpommern-Greifswald, Landkreis
VR	Vorpommern-Rügen, Landkreis

## 5.6 Niedersachsen

### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Niedersachsens*

Das im Norden der Bundesrepublik gelegene Flächenland Niedersachsen ist administrativ untergliedert in acht kreisfreie Städte, 38 Landkreise sowie den Kommunalverband Region Hannover, dessen bevölkerungsreichste Stadt die Landeshauptstadt Hannover ist.<sup>10</sup> Die Sekundarstufe I des niedersächsischen Schulsystems bietet zum Schuljahr 2012/13 insgesamt fünf Regelschularten an. Nach der vierjährigen Grundschulzeit können Schüler und Erziehungsberechtigte eigenverantwortlich zwischen den Schularten Hauptschule, Realschule, Oberschule, Gymnasium und Gesamtschule (kooperativ und integriert) wählen (§ 6 Abs. 5 NSchG).

Durch die Einführung der Oberschule ab dem Schuljahr 2011/12 wurde das allgemeinbildende Schulsystem Niedersachsens um eine integrierte Schulart ergänzt,

welche die Jahrgangsstufen 5 bis 10 umfasst und optional auch ein gymnasiales Angebot führen kann (§ 10a NSchG). An dieser Schulart können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden (ebd. Abs. 1). Das Abitur kann an einem Gymnasium nach zwölf Schuljahren (§ 11 Abs. 2, 7, 8 NSchG) sowie an einer Gesamtschule nach 13 Schuljahren (§ 12 Abs. 2 NSchG) abgelegt werden.

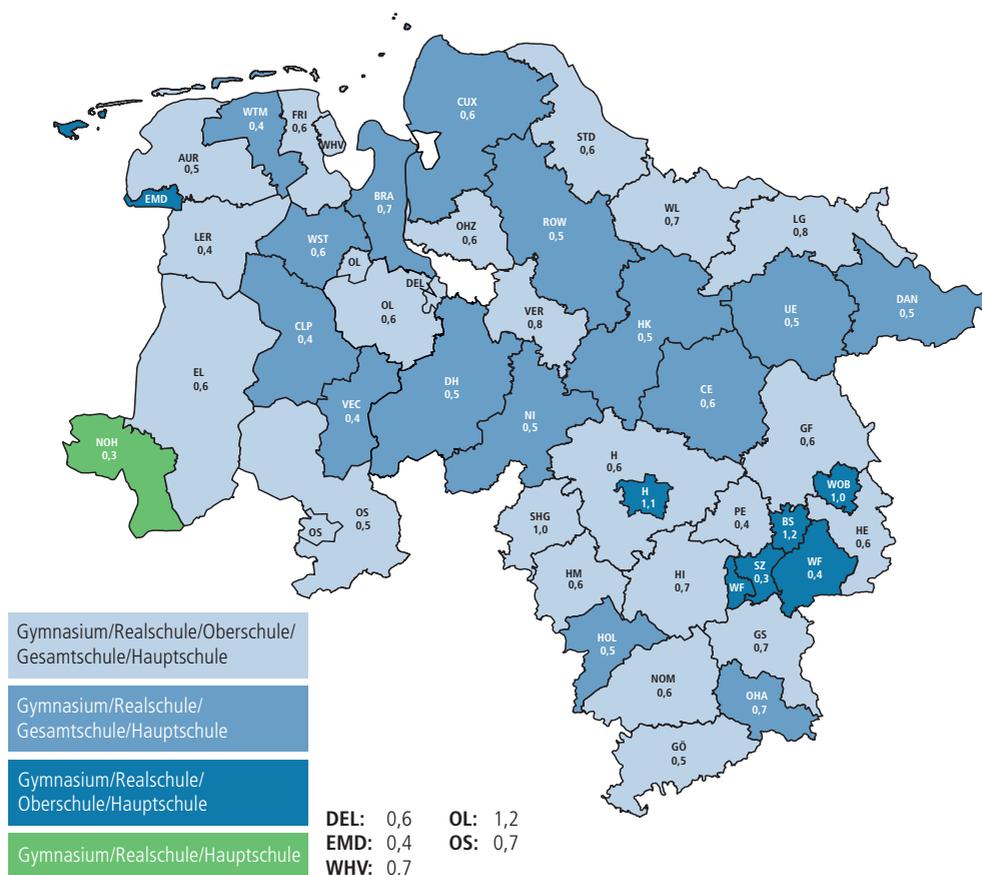
Neben den allgemeinbildenden Schulen sind es in bedeutendem Maße die Schulen des beruflichen Schulsystems, die allgemeinbildende Schulabschlüsse vergeben. Das niedersächsische berufliche Schulsystem gliedert sich in folgende Schularten: Berufsschule, Berufsfachschule, Berufseinstiegsschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium und Fachschule (§ 5 Abs. 2 NSchG). Zertifikate, die zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigen, können dabei an mehreren Schularten erworben werden. So vermitteln die Fachoberschule, die Berufsoberschule, das Berufliche Gymnasium sowie die weiterbildende Fachschule schulische Abschlüsse, die den Absolventen den Übergang zu einer Hochschule erlauben (§§ 18 bis 20 NSchG).

Trotz dieser für das gesamte Landesgebiet geltenden schulgesetzlichen Regelungen sind die schulischen Angebotslagen in den einzelnen Regionen unterschiedlich strukturiert. Wie anhand von Abbildung NI-1 in Bezug auf die allgemeinbildenden regionalen Schulsysteme zu sehen ist, ergibt sich hinsichtlich des hier fokussierten Schuljahres 2012/13 ein sehr heterogenes Bild. Deutlich wird, dass die traditionellen Schularten Gymnasium, Haupt- und Realschule in allen niedersächsischen Regionen zum Schulangebot zählen. Zudem ist auffällig, dass fünf weitere Regionen alle fünf möglichen Schularten aufweisen. Einige Regionen ergänzen das Schulangebot entweder mit einer Gesamtschule bzw. einer Oberschule oder aber mit beiden Schularten, sodass in 24 Fällen fünf Regelschularten zur Auswahl stehen. Lediglich die Grafschaft Bentheim (NOH) strukturiert ihr Angebot der Sekundarstufe traditionell mit nur drei Schularten (Gymnasium, Haupt- und Realschule).

Des Weiteren gibt die Abbildung NI-1 den Quotienten der vorgehaltenen Schulen von Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption an. Die angegebenen Werte spiegeln somit das Verhältnis von Schulen der Schularten Haupt-, Real- und Oberschule zu den Schularten Gymnasium und Gesamtschule wider. Zur Erläuterung: ein Quotient von 1,0 bedeutet, dass auf eine Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit einer solchen Option kommt. Dies ist beispielweise im Landkreis Schaumburg (SHG) oder auch der kreisfreien Stadt Wolfsburg (WOB) der Fall.

Es ist zu erkennen, dass die Verhältniswerte zwischen den Regionen durchaus stark differieren. In den meisten Regionen haben diejenigen Schulen, die qua Schulartzugehörigkeit keine Hochschulreifeoption im allgemeinbildenden Schulsystem bieten, ein mehr oder weniger deutliches quantitatives Übergewicht (Werte kleiner als 1,0). Im Landkreis Grafschaft Bentheim (NOH) sowie der kreisfreien Stadt Salzgitter (SZ) gibt es sogar dreimal so viele Schulen ohne eine Hochschulreifeoption als Schulen, die selbstständig eine gymnasiale Oberstufe führen können. Lediglich in drei Regionen (Braunschweig (1,2), BS, Hannover Landeshauptstadt (1,1), H, und die kreisfreie Stadt Oldenburg (1,2), OL) sind Schulen der zur Hoch-

**Abbildung NI-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. NI-3).

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

schulreife führenden Schularten in der Mehrzahl. Es ist aber zu berücksichtigen, dass innerhalb der Sekundarstufe I auch in Oberschulen gymnasiale Angebote vorgehalten werden können.

### Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«

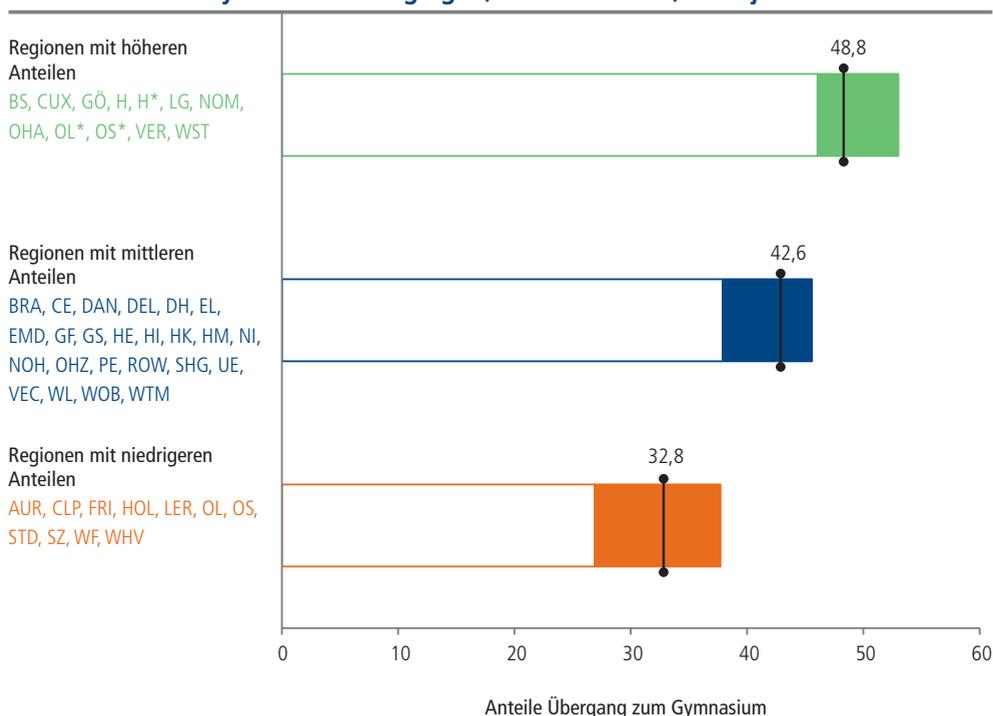
#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Zum Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 72.539 Schüler nach Beendigung der Grundschulzeit auf eine weiterführende Schule über, 30.961 Schüler bzw. anteilig 42,7 Prozent davon auf ein Gymnasium. Innerhalb Niedersachsens sind hinsichtlich

des Gymnasiums disparate Übergangsquoten zwischen den regionalen Schulsystemen festzustellen (Abb. NI-2). So differieren die gymnasialbezogenen Übergangsquoten zwischen den beiden Regionen mit dem höchsten und dem niedrigsten Wert der Verteilung um 26,1 Prozentpunkte. Und auch die Betrachtung der Gruppenwerte weist auf Unterschiede hin: Die durchschnittliche Übergangsquote der oberen Regionengruppe liegt mit einem Wert von 48,8 Prozent 16 Prozentpunkte höher als der durchschnittliche Anteil der unteren Gruppe (32,8%). Varianz innerhalb der Verteilung zeigen auch die Spannweiten der einzelnen Gruppen an: So liegen beispielsweise zwischen den Extremwerten der Gruppe mit den niedrigeren Anteilen an Übergängen zum Gymnasium 10,8 Prozentpunkte, etwas geringer fallen die Spannen der mittleren (7,8 Prozentpunkte) und der oberen Gruppe (6,9 Prozentpunkte) aus.

Somit sind bemerkenswerte Unterschiede zwischen den niedersächsischen Regionen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe festzustellen, hier dargestellt über die regionalen Anteile des Übergangs zum Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe. Zu berücksichtigen ist, dass die hier berichteten divergierenden Quoten vom jeweiligen Schulangebot in den Regionen mitbeeinflusst werden.

**Abbildung NI-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

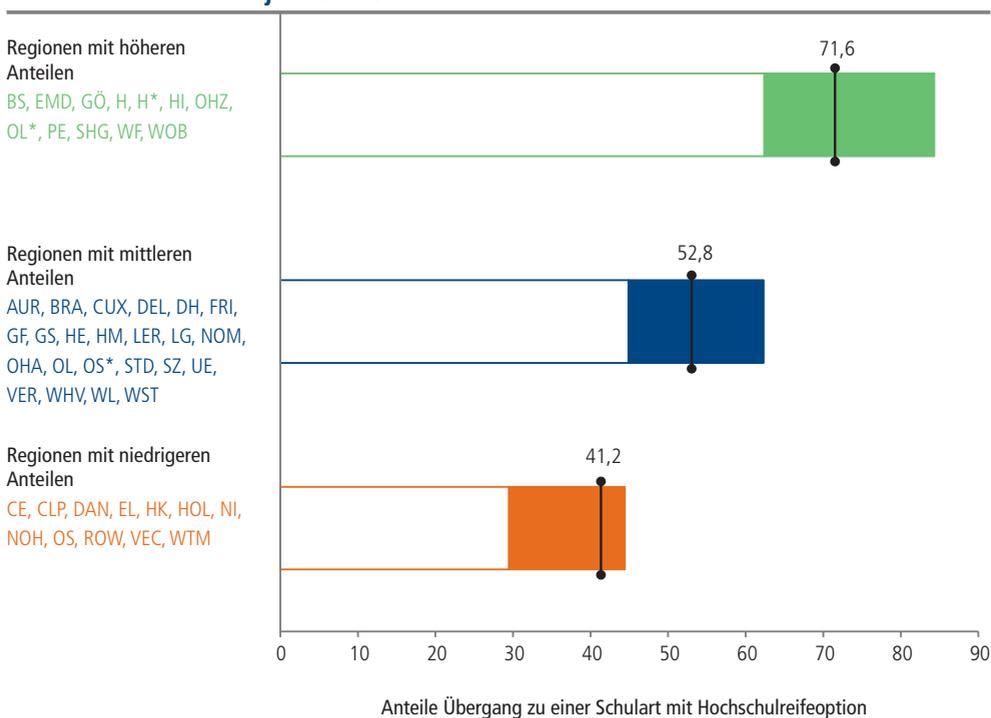
## Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Dieser Indikator bildet ergänzend zur oben fokussierten gymnasialbezogenen Übergangsquote auch die Übergänge zu anderen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems ab, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Im niedersächsischen Schulsystem können neben den Gymnasien Integrierte und Kooperative Gesamtschulen eine gymnasiale Oberstufe führen.

Im gesamten Landesgebiet gehen im Schuljahr 2012/13 von insgesamt 72.539 übergehenden Schülern 40.643 nach Beendigung ihrer Grundschulzeit zu einer Gesamtschule oder einem Gymnasium über. Dies entspricht einem Anteil von 56 Prozent an allen Übergängen, wobei 13,3 Prozent aller Übergänge zu Gesamtschulen vollzogen werden.

Zwischen den Regionen divergieren die Übergangsquoten bisweilen recht deutlich (Abb. NI-3): Während in der Region mit der höchsten Übergangsquote 84,3

**Abbildung NI-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

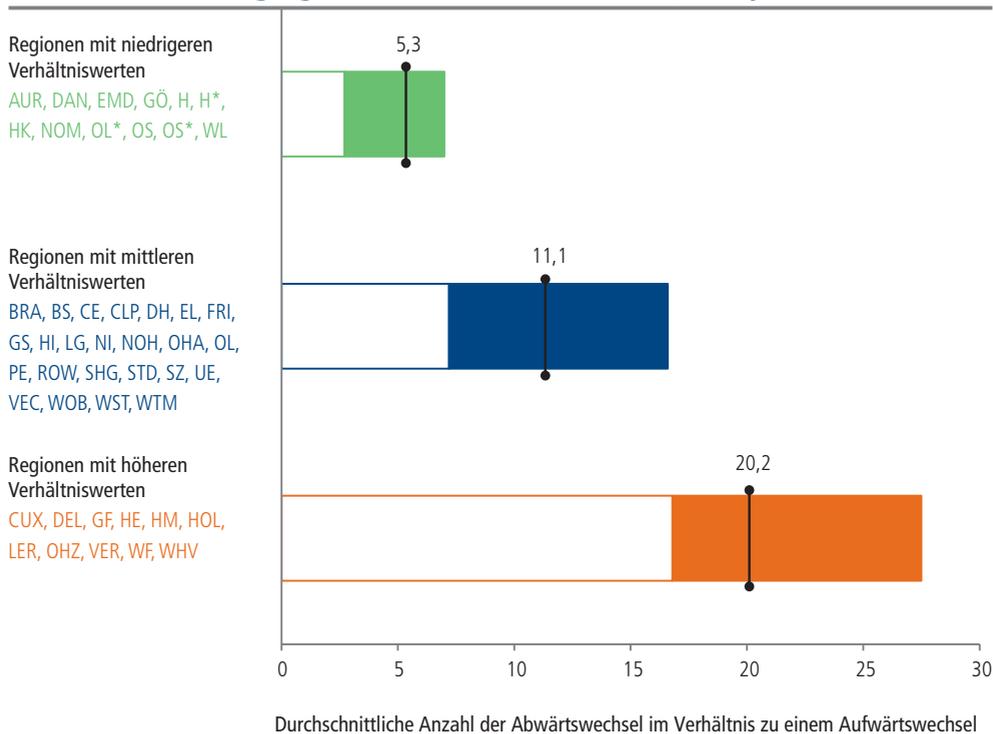
Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

Prozent aller Übergänge zu einer Schulart mit Hochschulreifeoption vollzogen werden, sind es in der Region mit der geringsten Quote 29,5 Prozent. Und auch die gruppenbezogene Betrachtung zeigt die interregionalen Disparitäten: Die Mittelwerte der oberen (71,6%) und der unteren Regionengruppe (41,2%) unterscheiden sich um 30,4 Prozentpunkte, womit sich eine größere Differenz als noch bei der gymnasialbezogenen Darstellung der Übergangquote ergibt. Dies kann dadurch erklärt werden, dass nicht in jeder Region Gesamtschulen das Angebot ergänzen. Generell sind auch diese regional differierenden Übergangsquoten vom Schulangebot und dessen Erreichbarkeit mitbeeinflusst.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Ein Schulartwechsel während des Besuchs der Sekundarstufe I ist zu interpretieren als Korrektur der Schulartwahl, die am Übergang von der Primar- zur Sekundar-

**Abbildung NI-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

stufe getätigt wird. Je nach Einschätzung des Lernstands und der Leistungsentwicklung durch Eltern und Lehrkräfte wird er als Aufwärts- oder Abwärtswechsel vollzogen. Zum Schuljahr 2012/13 erfolgt im Schulsystem Niedersachsens innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 meist ein Wechsel zu einer niedrigeren Schulart: Insgesamt 6.316 Abwärtswechseln stehen 697 Aufwärtswechsel gegenüber, was einem Verhältnis von 1 zu 9,1 entspricht. Die Extremwerte der Verteilung differieren dabei beträchtlich (Abb. NI-4): Während in der Region mit dem geringsten Verhältniswert auf einen Aufwärtswechsel 2,7 Wechsel in eine statusniedrigere Schulart entfallen, stehen in der Region mit dem größten Verhältnis einem Aufwärtswechsel 27,5 Abwärtswechsel gegenüber.

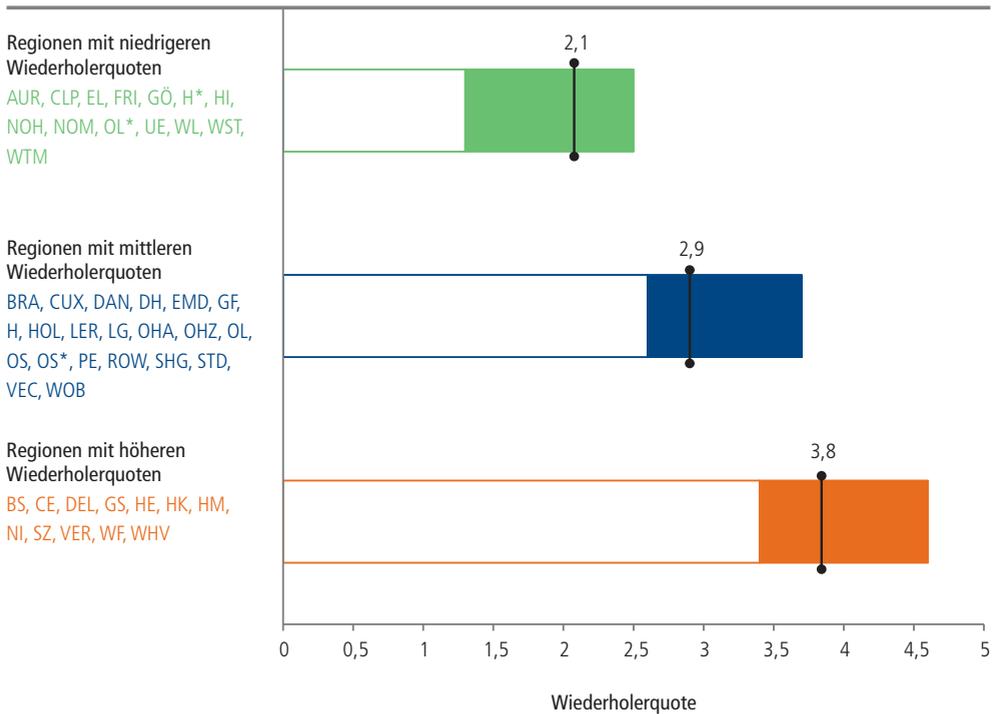
Dementsprechend sind auch zwischen den Gruppenwerten Unterschiede erkennbar: Während die obere Gruppe ein durchschnittliches Verhältnis von einem Aufwärtswechsel zu 5,3 Abwärtswechseln aufweist, entfallen in den Regionen der unteren Gruppe durchschnittlich 20,2 Abwärts- auf einen Aufwärtswechsel. Während also in Regionen der oberen Gruppe sich das Verhältnis relativ ausgeglichen darstellt, kommen in den Regionen der unteren Gruppe Abwärtswechsel gegenüber Aufwärtswechseln im Mittel fast viermal so häufig vor.

### Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I

Ähnlich einem Wechsel zu einer statusniedrigeren Schule stellt die Wiederholung einer Jahrgangsstufe häufig eine Misserfolgserfahrung für den einzelnen Schüler dar. Im Schuljahr 2012/13 wiederholen insgesamt 12.532 Schüler eine Jahrgangsstufe innerhalb der Sekundarstufe I, was einem Anteil von 2,8 Prozent aller Sekundarstufenschüler entspricht. Für die einzelnen niedersächsischen Regionen lassen sich hierbei divergierende Wiederholerquoten feststellen (Abb. NI-5), wobei sich die Regionen mit der höchsten (4,6%) und der geringsten Quote (1,3%) um 3,3 Prozentpunkte unterscheiden.

Wird die Gruppenbetrachtung fokussiert, zeigt sich zwischen der oberen (durchschnittlich 2,1%) und der unteren Regionengruppe (durchschnittlich 3,8%) eine Wertdifferenz von 1,7 Prozentpunkten. Hinsichtlich der gruppeninternen Spannweite unterscheiden sich die Regionengruppen kaum voneinander.

**Abbildung NI-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe I an allen Schülern der Sekundarstufe I, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13\*\***



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

\*\* Die Daten für die Sekundarstufe II konnten nicht bereitgestellt werden, daher bezieht sich diese Berechnung nur auf die Klassenwiederholungen der Sekundarstufe I.

Angaben in Prozent

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Auf die Darstellung der Anteile derjenigen Schüler, die nach dem Besuch einer Schulart der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe einer allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe II übergehen, muss aufgrund fehlender statistischer Daten verzichtet werden.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Hier erfolgt nun eine Betrachtung der Neuzugänge in das Berufsbildungssystem, differenziert nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses, den die Einmündenden bereits erworben haben. Die Analysen werden auf Ebene der Regionalabteilungs-

**Tabelle NI-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regionalabteilungsbezirke Niedersachsens, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regionalabteilungsbezirk Braunschweig</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	212	13,1	2.304	44,7	5.342	53,6	2.581	81,1
Schulberufssystem	0	0,0	510	9,9	2.106	21,1	558	17,5
Übergangssystem	1.404	86,9	2.337	45,4	2.511	25,2	43	1,4
Summen	1.616	100,0	5.151	100,0	9.959	100,0	3.182	100,0
<b>Regionalabteilungsbezirk Hannover</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	373	16,9	3.580	51,7	7.501	53,5	3.904	77,2
Schulberufssystem	0	0,0	670	9,7	3.350	23,9	1.090	21,6
Übergangssystem	1.834	83,1	2.671	38,6	3.163	22,6	62	1,2
Summen	2.207	100,0	6.921	100,0	14.014	100,0	5.056	100,0
<b>Regionalabteilungsbezirk Lüneburg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	237	13,1	2.811	46,0	4.774	46,6	1.489	77,2
Schulberufssystem	0	0,0	518	8,5	2.205	21,5	407	21,1
Übergangssystem	1.578	86,9	2.788	45,6	3.266	31,9	32	1,7
Summen	1.815	100,0	6.117	100,0	10.245	100,0	1.928	100,0
<b>Regionalabteilungsbezirk Osnabrück</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	553	17,8	5.999	54,0	9.950	52,3	4.653	80,9
Schulberufssystem	0	0,0	799	7,2	4.023	21,2	1.006	17,5
Übergangssystem	2.548	82,2	4.311	38,8	5.042	26,5	92	1,6
Summen	3.101	100,0	11.109	100,0	19.015	100,0	5.751	100,0
<b>Niedersachsen, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.375	15,7	14.694	50,1	27.567	51,8	12.627	79,3
Schulberufssystem	0	0,0	2.497	8,5	11.684	21,9	3.061	19,2
Übergangssystem	7.364	84,3	12.107	41,3	13.982	26,3	229	1,4
Summen	8.739	100,0	29.298	100,0	53.233	100,0	15.917	100,0

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

bezirke (Braunschweig, Hannover, Lüneburg, Osnabrück) dargestellt, da die Schulen des Berufsbildungssystems zumeist eine überregionale Bedeutung aufweisen.

Zum Schuljahr 2012/13 mündeten insgesamt 107.187 Jugendliche in das niedersächsische Berufsbildungssystem ein (Tab. NI-1). Zumeist können sie bereits einen Hauptschulabschluss oder einen mittleren Abschluss vorweisen. Je nach Art des er-

worbenen allgemeinbildenden Schulabschlusses verteilen sich die Schüler in unterschiedlichem Ausmaß auf die drei Sektoren. So ist generell festzustellen, dass bei Fehlen eines Hauptschulabschlusses die meisten Einmündenden (84,3 %) zunächst einen Bildungsgang des sogenannten Übergangssystems besuchen, in welchem kein beruflicher Abschluss erworben wird. Je höher die formale Qualifikation der Jugendlichen im Vorfeld der Einmündung in das Berufsbildungssystem ist, desto häufiger nehmen sie eine voll qualifizierende Berufsausbildung auf, entweder im dualen System oder im Schulberufssystem. Nehmen noch relativ viele Einmündende mit Hauptschulabschluss oder auch mit einem mittleren Abschluss an einer Maßnahme des Übergangssystems teil – bezogen auf Niedersachsen sind das 41,3 Prozent bzw. 26,3 Prozent aller Neuzugänge mit diesen allgemeinbildenden Schulabschlüssen –, kommt ein solcher Übergang innerhalb der Gruppe der Schüler mit einer Hochschulzugangsberechtigung (1,4 %) nur noch in wenigen Einzelfällen vor.

Diese für das gesamte Landesgebiet den Analysen zu entnehmende Tendenz findet sich auch in den einzelnen Schulaufsichtsbezirken, wobei einige geringfügige Divergenzen hinsichtlich der Verteilungen festzustellen sind. So gilt für alle vier Bezirke, dass Neuzugänge, die bereits die Hochschulreife vorzuweisen haben, fast ausnahmslos eine voll qualifizierende Berufsausbildung im dualen oder im Schulberufssystem aufnehmen. Ebenso konsistent für alle Regionalabteilungsbezirke gilt, dass Neuzugänge ohne einen Hauptschulabschluss relativ selten in eine voll qualifizierende Ausbildung einmünden. Zumeist gehen diese Jugendlichen in das Übergangssystem über, mit dem Ziel, ihre individuellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung zu verbessern. Dennoch gelingt es diesen Jugendlichen ohne eine formale Vorqualifikation in den Bezirken Osnabrück (17,8 %) und Hannover (16,9 %) etwas häufiger, eine Ausbildung im dualen System aufzunehmen als in den Bezirken Lüneburg und Braunschweig (je 13,1 %). Weiterhin ist im Fall des Bezirks Lüneburg zu beobachten, dass Schüler mit Hauptschul- oder mittleren Abschlüssen vergleichsweise häufig in das Übergangssystem (45,6 % bzw. 31,9 %) und relativ selten in das duale System (46,0 % bzw. 46,6 %) einmünden. Dieser Befund kann unter anderem mit einem geringen Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen in Zusammenhang stehen.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

An den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems des Landes Niedersachsen können verschiedene Schulabschlüsse erworben werden. Die Tabelle NI-2 gibt Aufschluss darüber, wie viele Abschlüsse welcher Abschlussart am Ende des Schuljahres 2011/12 an allgemeinbildenden Schulen vergeben werden und welchen Anteil die einzelne Abschlussart jeweils gemessen an allen vergebenen Abschlüssen ausmacht. Allgemeinbildende Abschlüsse, die an beruflichen Schulen häufig auch in Kombination mit einer beruflichen Qualifikation erworben werden, sind an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Mit dem Schuljahr 2011/12 beenden die meisten Schüler mit einem mittleren Abschluss (48,1%) ihre Laufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem. Daneben ist der Tabelle zu entnehmen, dass 26.350 Hochschulreifezeugnisse erworben werden, was einem Anteil an allen Schulabschlüssen von 31,1 Prozent entspricht. Etwa jedes siebte vergebene Zertifikat ist am Ende des betrachteten Schuljahres ein Hauptschulabschluss (15,2%). Zudem gibt es 4.773 Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben. Für diese Schulabgänger ist es besonders problematisch, z. B. eine Ausbildungsstelle zu finden und am Erwerbsleben teilzunehmen.

**Tabelle NI-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Niedersachsen, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	4.773	12.870	40.743	26.350	84.736
Anteil in Prozent	5,6	15,2	48,1	31,1	100,0

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

Im Anschluss an diese Gesamtbetrachtung werden die Ergebnisse der Analysen zu den Absolventen mit Hochschulreife und den Abgängern ohne Hauptschulabschluss regional differenziert und vergleichend vorgestellt.

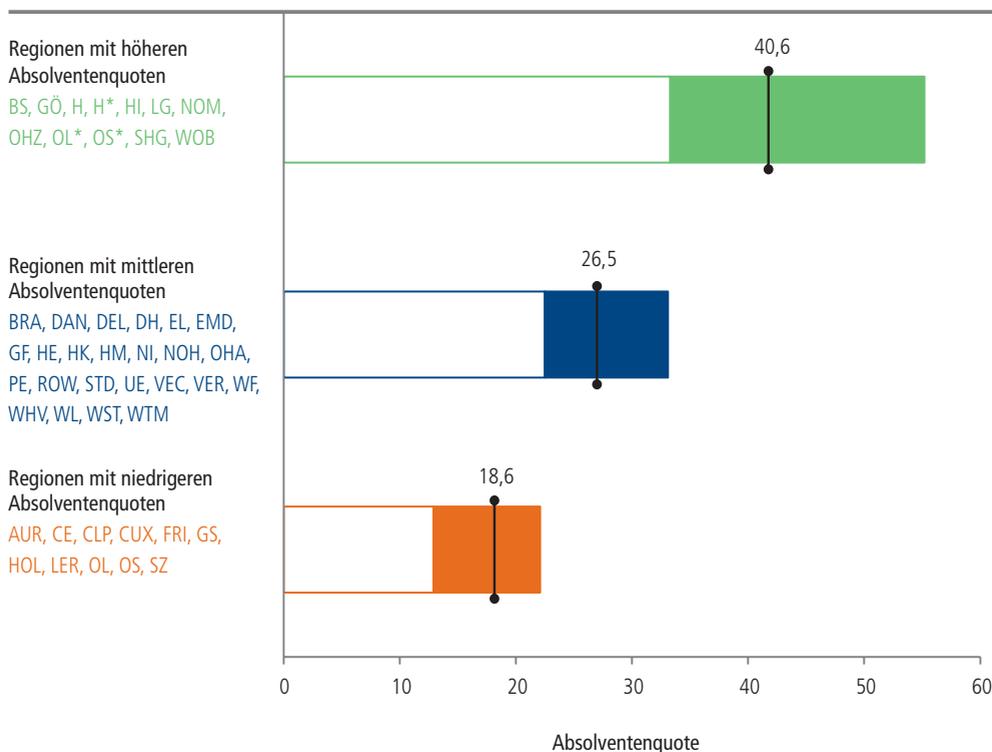
### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Im allgemeinbildenden Schulsystem können Hochschulzugangsberechtigungen an Schulen erworben werden, die eine gymnasiale Oberstufe führen. Bezogen auf das niedersächsische Schulsystem zählen hierzu Gymnasien sowie Gesamtschulen. Gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung erwerben an Schulen dieser Schularten im Abschlussjahr 2012 landesweit 29,4 Prozent eine Hochschulzugangsberechtigung. In Bezug auf die regionalen Schulsysteme variiert diese Absolventenquote aber in bemerkenswertem Ausmaß: Während in der Region mit der höchsten Quote 55,2 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung das Abitur ablegen, sind es in der Region am unteren Ende der Verteilung lediglich 12,9 Prozent.

Unterschiede sind auch im Vergleich der Regionengruppen mit höheren und eher niedrigeren Absolventenquoten zu erkennen (Abb. NI-6). Während der Mittelwert der oberen Gruppe bei 40,6 Prozent liegt, erwerben innerhalb der Regionen der unteren Gruppe durchschnittlich 18,6 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die allgemeine Hochschulreife. Auffällig ist die relativ große Spannweite zwi-

schen den Extremwerten der oberen Gruppe: Diese liegt bei 21,9 Prozentpunkten und damit deutlich über den Spannen der mittleren (10,6 Prozentpunkte) und vor allem der unteren Regionengruppe (9,2 Prozentpunkte).

**Abbildung NI-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Niedersachsen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

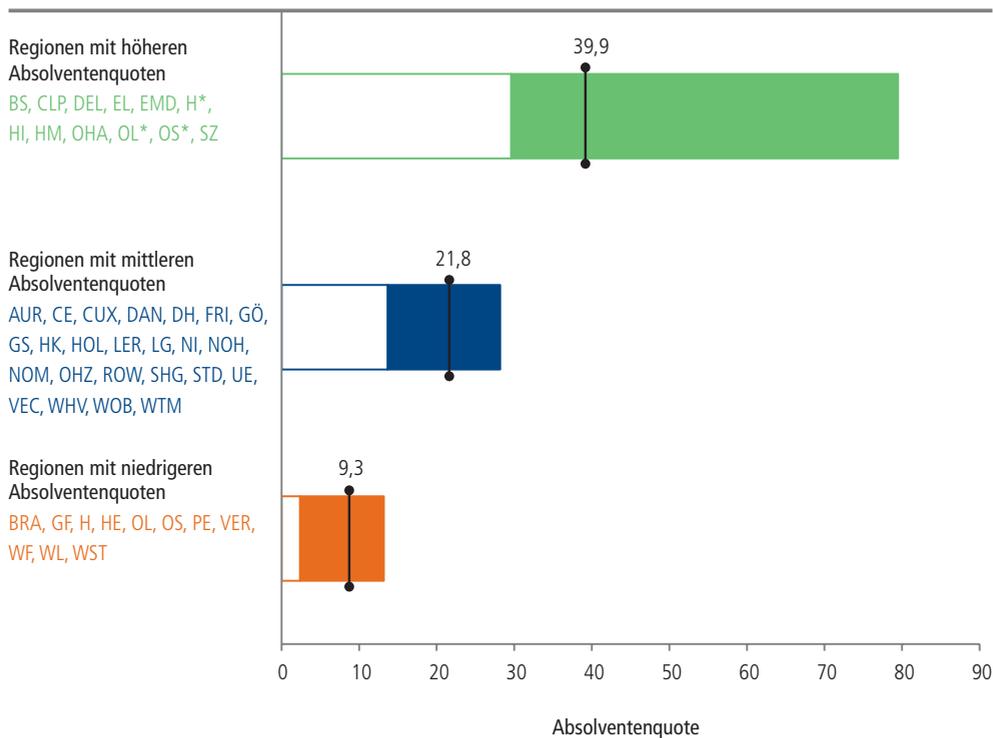
Diese Ergebnisse zeigen somit zwei Auffälligkeiten: die Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen sowie die relativ deutliche Varianz innerhalb der oberen Gruppe. Zu beachten ist bei der Darstellung dieser Analysen, dass infolge der Verarbeitung von Schul- und Bevölkerungsdaten, die jeweils auf Gebietskörperschaftsebene vorliegen, die einzelnen Quoten durch Pendelbewegungen mitbeeinflusst sein können. Vor diesem Hintergrund ist in den Blick zu nehmen, inwiefern die Gruppe der über Kreis- oder Stadtgrenzen hinweg pendelnden Schüler diese teils recht weiten Spannen mitbedingen (siehe Kap. 6).

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Auch an Schulen des beruflichen Schulsystems können allgemeinbildende Abschlüsse, teilweise neben der beruflichen Qualifikation, erworben werden. So werden etwa an den beruflichen Schulen Niedersachsens im Abschlussjahr 2012 insgesamt 20.881 Hochschulzugangsberechtigungen vergeben, was anteilmäßig 23,3 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung entspricht. Diese Werte weisen die hohe Bedeutung beruflicher Schulen für den Erwerb der Hochschulreife nach.

Dennoch ist die Funktion der Zertifikatsvergabe, die durch die beruflichen Schulen miterfüllt wird, regional differenziert zu betrachten und zu bewerten. Während in der Region mit der höchsten Quote der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung bei 79,7 Prozent liegt, gibt es auch Regionen, in denen an Schulen des berufsbildenden Schulsystems nur sehr

**Abbildung NI-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Niedersachsen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

wenige Hochschulreifezertifikate erworben werden (Abb. NI-7). Die große Spannweite zwischen den Extremwerten der Gesamtverteilung von 77,3 Prozentpunkten bezeugt, dass die vorgehaltenen schulischen Angebote dieses Systems überregional wirken und frequentiert werden.

Die gruppenbezogene Darstellung der Analysen zeigt zwischen den Mittelwerten der oberen (39,9%) und der unteren Regionengruppe (9,3%) eine Differenz von 30,6 Prozentpunkten (Abb. NI-7). Die Varianz innerhalb der oberen Gruppe ist dabei deutlich höher als die der unteren Gruppe, was die unterschiedlich großen Spannweiten (untere Gruppe: 11,3 Prozentpunkte; obere Gruppe: 50,1 Prozentpunkte) belegen.

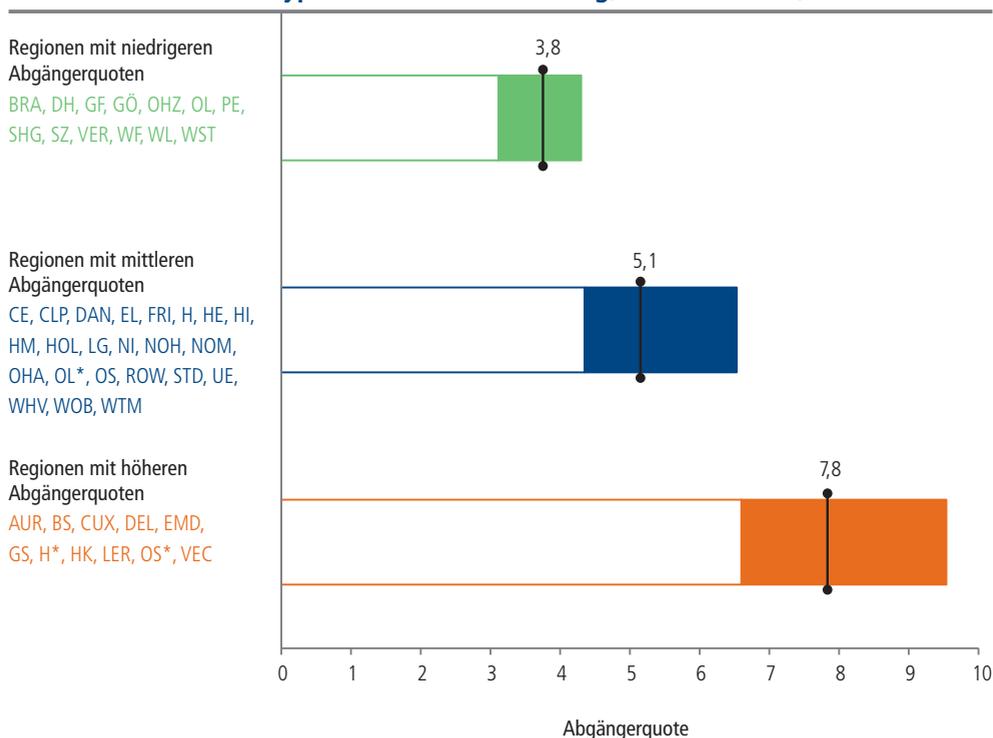
Diese generell hohe Varianz innerhalb der Verteilung weist auf die überregionale Versorgungsfunktion von beruflichen Schulen hin. Neben der regional divergierenden Vorhaltung von Angeboten des beruflichen Schulsystems finden häufig Pendelbewegungen zwischen Wohn- und Schulort, über gebietskörperschaftliche Grenzen hinweg, statt. Diese zwei Faktoren bedingen die bisweilen stark unterschiedlichen Quoten mit.

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu beenden, ist angesichts eingeschränkter Anschluss- und Teilhabechancen im beruflichen Bereich als problematisch einzuschätzen. In Niedersachsen verlassen zum Ende des Schuljahres 2011/12 insgesamt 4.773 Schüler das allgemeinbildende Schulsystem, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dieser absolute Wert entspricht einem Anteil von 5,4 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Regionalspezifisch differieren diese Quoten erkennbar: Zwischen dem Wert der Region mit dem geringsten (3,1%) und dem höchsten Anteil (9,5%) liegen 6,4 Prozentpunkte.

Auch die Darstellung der Analyseergebnisse zu den Gruppen von Regionen mit niedrigeren und höheren Abgängerquoten (Abb. NI-8) unterstreicht die disparaten Verhältnisse: Während der Gruppenwert der Region mit niedrigeren Quoten einen Anteil von 3,8 Prozent aufweist, liegt der Wert der unteren Regionengruppe bei 7,8 Prozent. Zu problematisieren sind insbesondere die relativ hohen Abgängerquoten in den Regionen am unteren Ende der Verteilung.

**Abbildung NI-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Niedersachsen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesamt für Statistik Niedersachsen; eigene Berechnungen

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Niedersachsen*

In den vorherigen Ausführungen wurden die regionalen Schulsysteme des Landes Niedersachsen im Hinblick auf die Durchlässigkeit und die Zertifikatsvergabe analysiert. Da die Ergebnisse zum Teil mit den regionalen Schulangebotsstrukturen im Zusammenhang stehen, wurden zuvor die Angebotslagen der regionalen Schulsysteme Niedersachsens aufgezeigt. Hierbei wurde deutlich, dass im Schuljahr 2012/13 in einem Großteil der Regionen Schulen ohne eine Hochschulreifeoption ein quantitatives Übergewicht haben gegenüber Schulen, die selbstständig eine gymnasiale Oberstufe führen können.

Im Anschluss haben die indikatoren-spezifischen Betrachtungen einige bemerkenswerte Befunde offenbart. Die Analysen zu den Indikatoren der Durchlässigkeitsdimension zeigen beispielsweise, dass in einigen Regionen den Gesamtschu-





zentration von Regionen der oberen Gruppe im mittleren Teil des Landes, wiederum im Gebiet der Region Hannover (Schaumburg, SHG; Hildesheim, HI; Salzgitter, SZ; Göttingen, GÖ; Wolfsburg, WOB). Die Regionen der Gruppe mit den weniger guten Ergebnissen in der Dimension »Zertifikatsvergabe« verteilen sich über das gesamte Landesgebiet.

Der Vergleich der regionenspezifischen Ergebnisse beider Gerechtigkeitsdimensionen zeigt in einigen Einzelfällen Konvergenzen bezüglich der Gruppenzugehörigkeiten. Sowohl in der Dimension »Durchlässigkeit« als auch in der Dimension »Zertifikatsvergabe« zählen zu den erfolgreicherer Regionen das Emsland (EL), die kreisfreie Stadt Oldenburg (OL), Harburg (WL), Hildesheim (HI) sowie Göttingen (GÖ). In beiden Dimensionen der unteren Gruppe zuzuordnen sind die Regionen Helmstedt (HE), Goslar (GS), Holzminden (HOL) und Leer (LER).

Diese hier dargestellten Analysen können allenfalls erste Anhaltspunkte für eine dezidierte Untersuchung regionaler Disparitäten zwischen den regionalen Schulsystemen Niedersachsens liefern. Deren Ursachen und Bedingungen lassen sich jedoch nur mit einem vertiefenden Blick auf den Einzelfall sowie die spezifischen schulsystemischen Relationen der einzelnen Regionen klären.

**Tabelle NI-3: Regionen Niedersachsens mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
WST	Ammerland, Landkreis
AUR	Aurich, Landkreis
BS	Braunschweig, kreisfreie Stadt
CE	Celle, Landkreis
CLP	Cloppenburg, Landkreis
CUX	Cuxhaven, Landkreis
DEL	Delmenhorst, kreisfreie Stadt
DH	Diepholz, Landkreis
EMD	Emden, kreisfreie Stadt
EL	Emsland, Landkreis
FRI	Friesland, Landkreis
GF	Gifhorn, Landkreis
GS	Goslar, Landkreis
GÖ	Göttingen, Landkreis
NOH	Grafschaft Bentheim, Landkreis
HM	Hameln-Pyrmont, Landkreis
H*	Hannover, Landeshauptstadt, kreisfreie Stadt
WL	Harburg, Landkreis
HK	Heidekreis, Landkreis
HE	Helmstedt, Landkreis
HI	Hildesheim, Landkreis
HOL	Holzminden, Landkreis

Kfz-Kennzeichen	Regionen
LER	Leer, Landkreis
DAN	Lüchow-Dannenberg, Landkreis
LG	Lüneburg, Landkreis
NI	Nienburg (Weser), Landkreis
NOM	Northeim, Landkreis
OL*	Oldenburg (Oldb.), kreisfreie Stadt
OL	Oldenburg, Landkreis
OS*	Osnabrück, kreisfreie Stadt
OS	Osnabrück, Landkreis
OHZ	Osterholz, Landkreis
OHA	Osterode am Harz, Landkreis
PE	Peine, Landkreis
H	Region Hannover (ohne Landeshauptstadt), Landkreis
ROW	Rotenburg (Wümme), Landkreis
SZ	Salzgitter, kreisfreie Stadt
SHG	Schaumburg, Landkreis
STD	Stade, Landkreis
UE	Uelzen, Landkreis
VEC	Vechta, Landkreis
VER	Verden, Landkreis
BRA	Wesermarsch, Landkreis
WHV	Wilhelmshaven, kreisfreie Stadt
WTM	Wittmund, Landkreis
WF	Wolfenbüttel, Landkreis
WOB	Wolfsburg, kreisfreie Stadt

## 5.7 Nordrhein-Westfalen

### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Nordrhein-Westfalens*

Das bevölkerungsstärkste deutsche Bundesland mit seinen 54 Kreisen und kreisfreien Städten (inklusive Städteregion Aachen) zeichnet sich durch ein relativ stark gegliedertes Regelschulsystem aus. Im Anschluss an die vierjährige Grundschulzeit können die Eltern auf Basis der ausgestellten Eignungsempfehlung über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes in der Sekundarstufe I entscheiden (§ 11 Abs. 5 SchulG NW). Hier stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Das Regelschulsystem Nordrhein-Westfalens gliedert sich in das achtjährige Gymnasium, die Realschule, die Hauptschule, die Gesamtschule sowie die Sekundarschule (§ 10 Abs. 3 SchulG NW)<sup>11</sup>. Die Jahrgangsstufen 5 und 6 werden an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien als Erprobungsstufen geführt (§ 13 Abs. 1 SchulG NW). Die Eignung für

die jeweilige Schulart wird mit der erfolgreichen Versetzung nach der sechsten Jahrgangsstufe belegt. Die Sekundarstufe II im Regelschulsystem umfasst die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und die Gesamtschule (§ 10 Abs. 4 SchulG NW).

An den Gymnasien Nordrhein-Westfalens kann (beginnend mit dem Abschlussjahrgang 2013) nach zwölf Schuljahren die allgemeine Hochschulreife erworben werden, nach Jahrgangsstufe 9 wird ein dem Hauptschulabschluss entsprechender Abschluss vergeben und mit Versetzung in die Qualifikationsphase nach Jahrgangsstufe 10 eine Fachoberschulreife (mittlerer Abschluss) (§§ 16 Abs. 4; 12 Abs. 2 SchulG NW). An Gesamtschulen können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I (Hauptschulabschluss mit Beendigung der Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie Fachoberschulreife) erworben werden. Zudem kann die schulische Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II fortgesetzt und die allgemeine Hochschulreife nach 13 Schuljahren erworben werden (§ 17 Abs. 2, 4 SchulG NW).

Neben den allgemeinbildenden Schulen sind es in bedeutendem Maße die beruflichen Schulen, an denen allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden. In Nordrhein-Westfalen erlangen Jugendliche an den Berufskollegs, an denen die Bildungsgänge der Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen zusammengefasst sind, auch Studienberechtigungen (§ 22 Abs. 1, 4, 5, 7, 8 SchulG NW). In den Bildungsgängen der Berufsfachschule ist der Erwerb der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife möglich (§ 22 Abs. 5 SchulG NW). An Fachoberschulen kann die Fachoberschulreife erworben werden (§ 22 Abs. 7 SchulG NW); zudem werden im Rahmen der Bildungsgänge der Berufsschulen und Berufsfachschulen Hauptschulabschlüsse und der mittlere Abschluss vergeben (§ 22 Abs. 4, 5 SchulG NW).

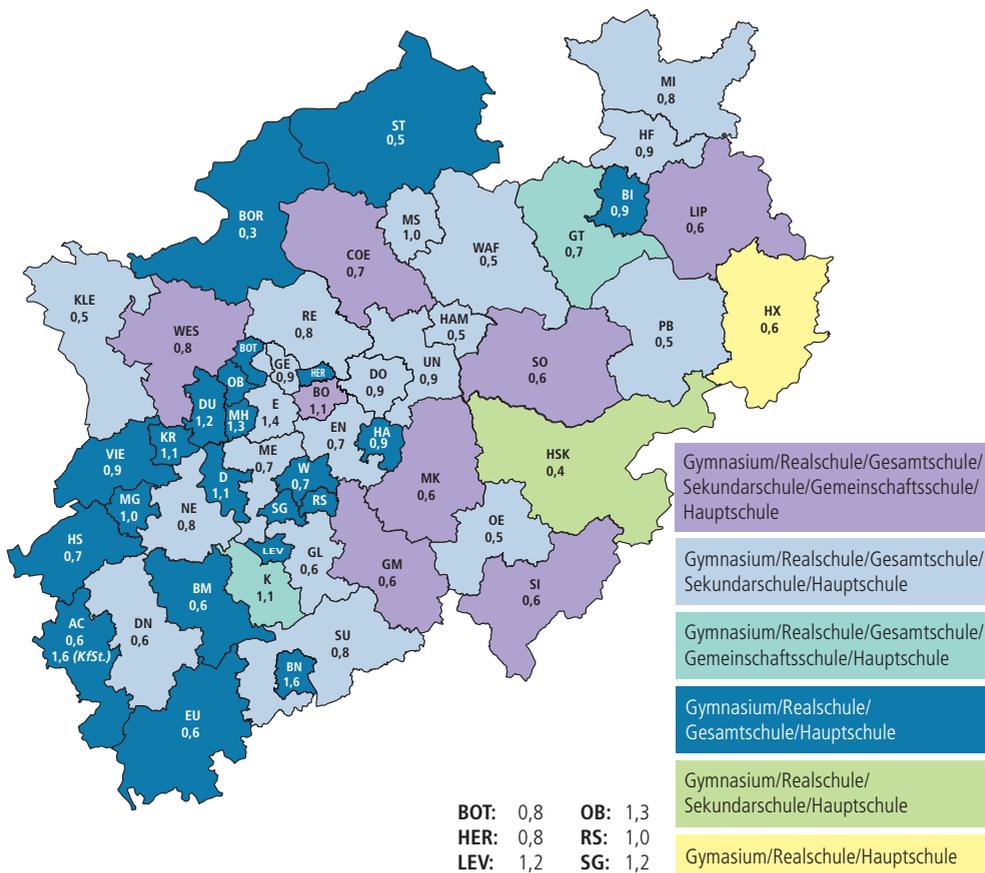
Abbildung NW-1 zeigt die tatsächliche Ausgestaltung des Regelschulsystems. Es wird ersichtlich, dass fast alle regionalen Schulsysteme im Schuljahr 2012/13 vier oder fünf Schularten in der Sekundarstufe vorhalten. Dort, wo potenziell fünf Schularten zur Auswahl stehen, wurde in Ergänzung zu den etablierten Schularten von der Möglichkeit zur Einrichtung einer Sekundarschule Gebrauch gemacht. In Regionen mit sechsgliedriger Ausgestaltung werden Gemeinschaftsschulen vorgehalten, die im Rahmen eines Modellvorhabens (Schulversuch gem. § 25 Abs. 1, 4 SchulG NW) eingerichtet wurden. In der Sekundarstufe I vereinigen sie Haupt- und Realschulbildungsgang und führen zum Hauptschul- oder mittleren Abschluss. Sie führen eine eigene gymnasiale Oberstufe oder kooperieren mit der Oberstufe anderer Schulen. Gemeinschaftsschulen gehen daher als Schulart mit Hochschulreifeoption in die Berechnungen ein.

Des Weiteren gibt die Abbildung den Quotienten der vorgehaltenen Schulen von Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption an. Diese Werte zeigen somit das Verhältnis von Einzelschulen der Schularten Haupt- und Realschule sowie Sekundarschule zu den Schularten Gemeinschaftsschule, Gymnasium und Gesamtschule an. Zu Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass einer Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit einer solchen Option gegenübersteht. Weist etwa Bonn (BN) einen Wert von 1,6 auf, liegt hier ein Verhältnis von 1,6 Schulen mit Hochschulreifeoption zu einer Schule ohne diese Option vor. Wie der Karte zu entnehmen

ist, gibt es in den Quotienten Unterschiede zwischen den Regionen Nordrhein-Westfalens.

In einigen Regionen haben die Schulen von Schularten mit Hochschulreifeoption ein quantitatives Übergewicht, wie etwa in Köln (K) mit einem Quotienten von 1,1 oder der kreisfreien Stadt Aachen (AC) mit einem Wert von 1,6. In anderen Regionen dominieren, etwa im Kreis Borken (BOR) und im Hochsauerlandkreis (HSK), die Haupt- und Realschulen das schulische Angebot. Hier gibt es etwa dreimal (Borken) bzw. zweimal (Hochsauerlandkreis) so viele Schulen, die nicht zur Hochschulreife führen können, als Schulen mit Hochschulreifeoption. Insgesamt gesehen prägen die Schularten Haupt- und Realschule in städtischen Gebieten die Schullandschaften in geringerem Maße als in ländlichen Regionen.

**Abbildung NW-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. NW-3).

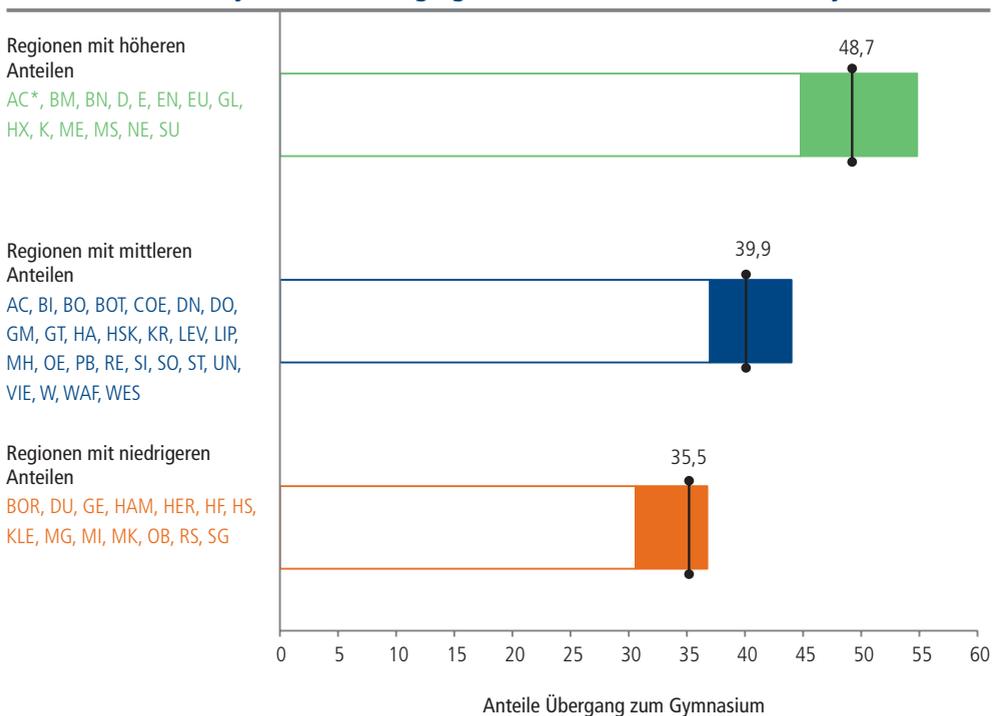
Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

### Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Zum Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 156.885 Schüler in eine der weiterführenden Schularten der Sekundarstufe I über, 41,7 Prozent dieser Übergänge erfolgen dabei zum Gymnasium. Innerhalb Nordrhein-Westfalens sind, bezogen auf den Übergang zum Gymnasium, disparate regionale Übergangsquoten zu erkennen (Abb. NW-2). Zwischen der Gebietskörperschaft mit der höchsten und derjenigen mit der niedrigsten Übergangsquote liegen rund 24 Prozentpunkte. Die Gruppenbetrachtung zeigt: Der durchschnittliche Wechselanteil zum Gymnasium zwischen der Gruppe der Regionen mit höheren Anteilen (48,7%) und der Gruppe mit geringeren Anteilen (35,5%) differiert um 13,2 Prozentpunkte. Hinsichtlich der Abstände zwischen den einzelnen Regionen innerhalb der Gruppen fällt zudem auf, dass sich die untere Gruppe mit einer Spanne von 6,1 Prozentpunkten homogener darstellt als die obere Gruppe mit einer Spanne von 9,9 Prozentpunkten.

**Abbildung NW-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

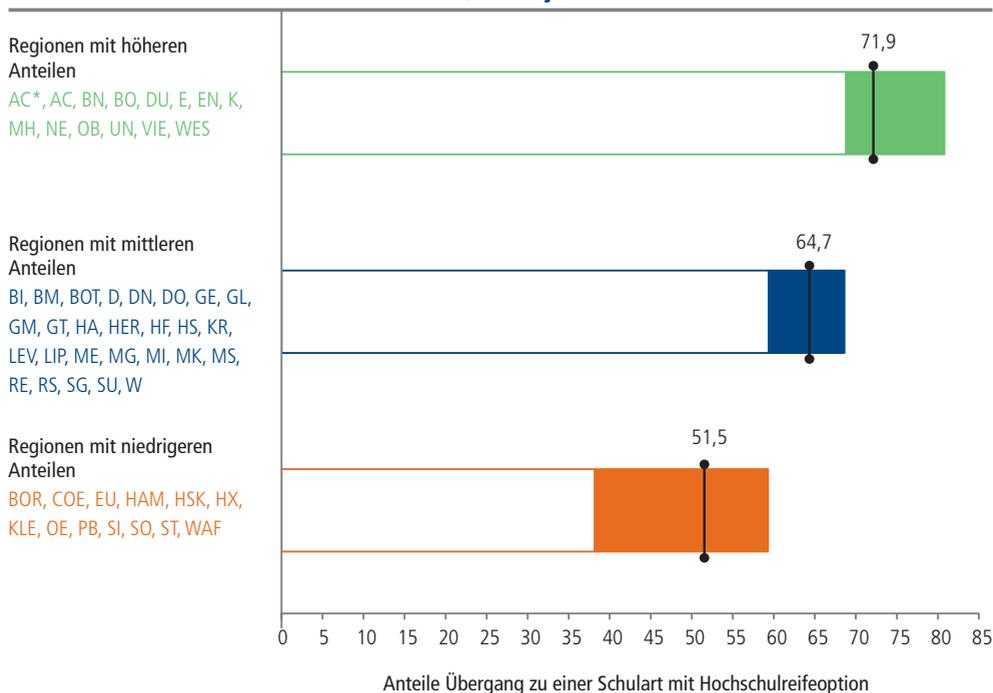
Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

Somit sind recht deutliche Unterschiede innerhalb Nordrhein-Westfalens am Übergang zwischen Primarstufe und Gymnasium zu verzeichnen, wobei grundsätzlich zu berücksichtigen ist, dass die hier berichteten Quoten vom jeweiligen Schulangebot mitbeeinflusst sind.

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Dieser Indikator bildet ergänzend zur oben berichteten Übergangsquote zum Gymnasium auch die Übergangsquoten zu anderen weiterführenden Schularten mit der Option ab, dort eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. In Nordrhein-Westfalen ist dies neben dem Gymnasium nur an der Integrierten Gesamtschule (IGS) und den Gemeinschaftsschulen im Rahmen des Modellversuchs möglich, wobei eine Gesamtschule in allen Kreisen/kreisfreien Städten (außer im Kreis Höxter, HX, und im Hochsauerlandkreis, HSK) vorgehalten wird.

**Abbildung NW-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

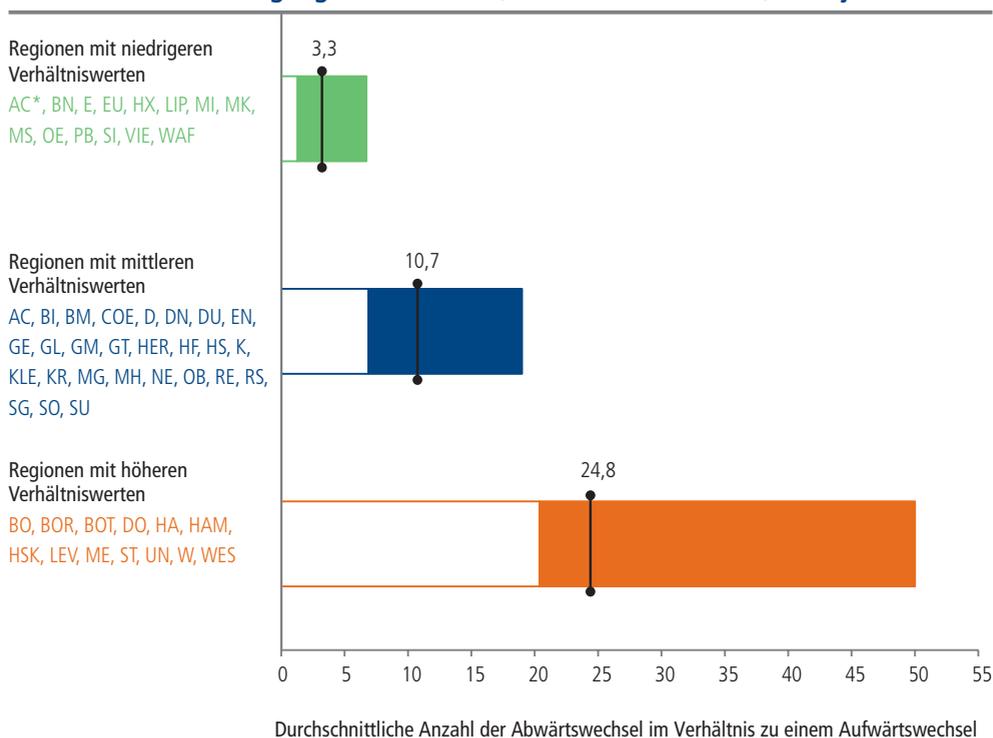
Im Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 100.436 Schüler nach der Primarstufe in eine Schulart über, die die Möglichkeit bietet, dort eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, also auf ein Gymnasium oder eine Gesamtschule bzw. auf die Gemeinschaftsschulen des Modellversuchs. Dies entspricht einem durchschnittlichen Gesamtanteil von 64 Prozent an allen Übergängen in Nordrhein-Westfalen. Betrachtet man ausschließlich die Übergänge auf Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen, stellen sie einen Anteil von 22,3 Prozent an allen Übergängen dar. Während in der Gruppe mit den höheren Übergangsquoten durchschnittlich 71,9 Prozent der Schüler auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption wechseln (Abb. NW-3), sind es in der Gruppe mit den niedrigeren Quoten 51,5 Prozent. Der Unterschied zwischen dem Durchschnitt der oberen und der unteren Gruppe beträgt damit gut 20 Prozentpunkte. Die Spannweite der unteren Gruppe ist mit 21,1 Prozentpunkten vergleichsweise groß; die obere und mittlere Gruppe stellen sich homogener dar (12 Prozentpunkte und 9,2 Prozentpunkte). Auch diese regional unterschiedlich hohen Übergangsquoten werden vom in der Gebietskörperschaft vorgehaltenen Schulangebot und dessen Erreichbarkeit mitbeeinflusst.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Formal sind Wechsel im nordrhein-westfälischen Schulsystem zwischen den schulartbezogenen Bildungsgängen möglich, sollten die Schüler positive bzw. negative Leistungsentwicklungen zeigen und eine andere Schulart als die günstigere Lerngelegenheit angesehen werden. Betrachtet werden hier Schulartwechsel innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9, deren Verhältniswerte regional differieren (Abb. NW-4).

In Nordrhein-Westfalen finden insgesamt 9.986 Wechsel, bezogen auf das Schuljahr 2012/13, statt, dabei entfallen auf einen Aufwärtswechsel durchschnittlich 8,4 Abwärtswechsel. Die Extremwerte der Verteilung differieren beträchtlich (zwischen 1 : 1,3 und 1 : 50). Dementsprechend sind auch zwischen den Gruppenwerten deutliche Unterschiede zu erkennen: Während die obere Gruppe ein durchschnittliches Verhältnis von 3,3 Abwärtswechselln auf einen Aufwärtswechsel aufweist, entfallen in der unteren Gruppe durchschnittlich 24,8 Abwärtswechsel auf einen Aufwärtswechsel. Die Schülerschaft aus Regionen der unteren Gruppe erfährt demnach durchschnittlich mehr als siebenmal so häufig einen Abwärtswechsel als die Schüler aus Regionen der oberen Gruppe.

**Abbildung NW-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13**



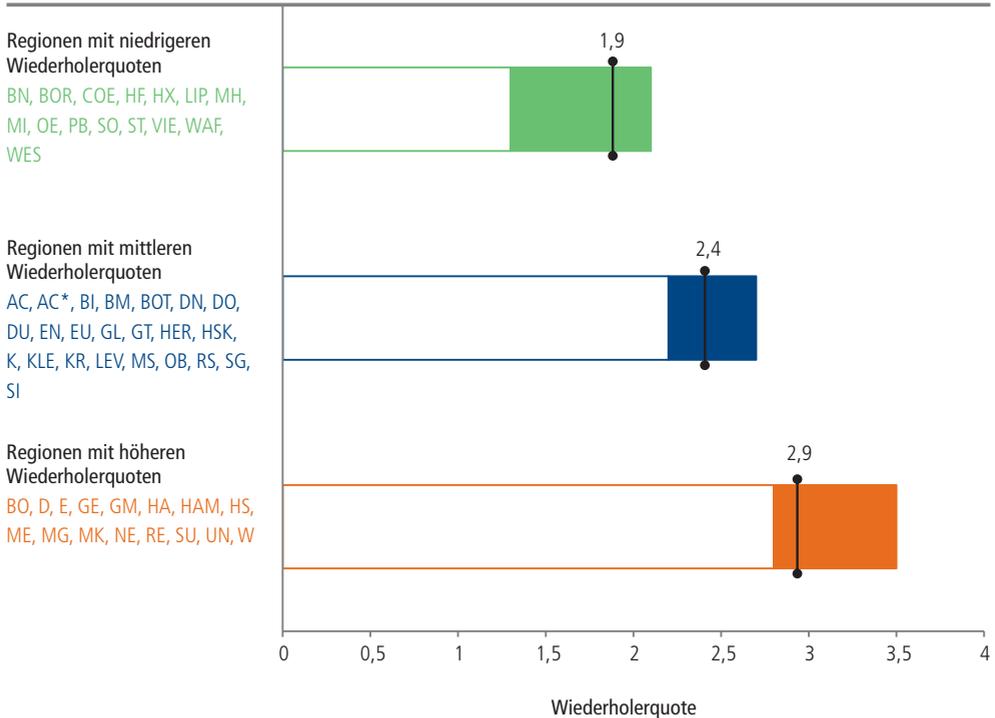
\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

## Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Ähnlich einem Schulartwechsel auf eine statusniedrigere Schule stellt eine Klassenwiederholung oft eine Misserfolgserfahrung für den betreffenden Schüler dar. Im Schuljahr 2012/13 wiederholen insgesamt 31.595 Schüler in Nordrhein-Westfalen eine Klassenstufe in der Sekundarstufe. Die Wiederholerquote liegt damit landesweit bei 2,4 Prozent. Die durchschnittlichen Wiederholerquoten der oberen und der unteren Gruppe variieren zwischen 1,9 Prozent und 2,9 Prozent und unterscheiden sich somit um einen Prozentpunkt (Abb. NW-5). In der Einzelbetrachtung der oberen Gruppe zeichnet sich eine Spannweite von nicht einmal einem Prozentpunkt ab. Mit einer Spannweite von 0,8 Prozentpunkten fällt die Differenz innerhalb der unteren Gruppe ebenfalls gering aus. In der Gesamtverteilung der einzelnen Kreise und kreisfreien Städte beträgt die geringste Wiederholerquote 1,3 Prozent, die höchste 3,5 Prozent, was einer Gesamtspannweite von 2,2 Prozentpunkten entspricht: In der Region mit der höchsten Quote wiederholen zwei Drittel mehr Schüler eine Klassenstufe als in der Region mit der niedrigsten Quote.

**Abbildung NW-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

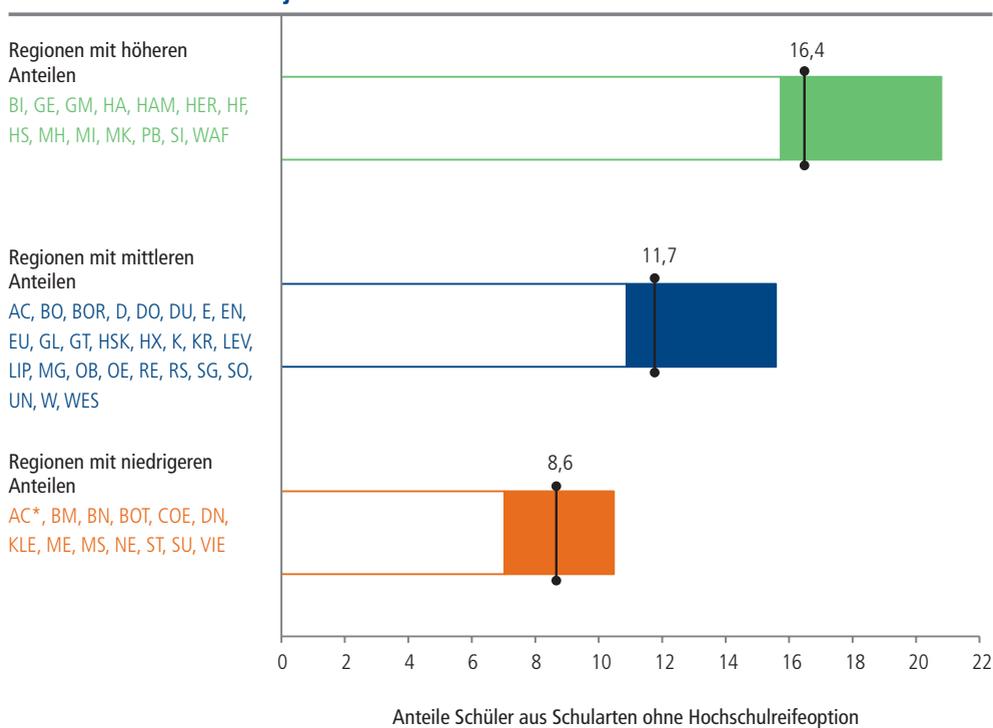
An dieser Stelle wird dargestellt, wie viele Schüler, die im Schuljahr zuvor noch eine Sekundarstufen-I-Schulart besucht haben, die nicht die Hochschulreifeoption bietet, in die Sekundarstufe II eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule bzw. in die gymnasiale Oberstufe der Gemeinschaftsschule übergehen konnten.

In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil an Schülern, die von einer Schulart ohne Hochschulreifeoption in die Sekundarstufe II wechseln, bei 13 Prozent. Die Gruppe der Regionen mit den höheren Wechslerquoten weist einen durchschnittlichen Anteil von 16,4 Prozent auf; demgegenüber liegt dieser Anteil in der unteren Gruppe bei 8,6 Prozent, woraus sich eine Spanne zwischen oberer und unterer Gruppe von 7,8 Prozentpunkten ergibt (Abb. NW-6).

Schülern Nordrhein-Westfalens aus Schularten ohne Hochschulreifeoption gelingt es demnach durchaus, in die Sekundarstufe II einzumünden, aber je nach re-

gionalem Schulsystem in unterschiedlichem Ausmaß. Die Einzelwerte der Regionen liegen hierbei zwischen sieben und 20,8 Prozent. Allerdings wird mit diesem Indikator nicht dargestellt, in welchem Ausmaß Schulen des beruflichen Schulsystems nach Beendigung der Sekundarstufe I frequentiert werden, die ebenso die gymnasiale Oberstufe bereithalten. Einen Eindruck über den regionalspezifischen Status des beruflichen Schulsystems als Alternative zu den allgemeinbildenden Schulen im Bereich des Hochschulreifeerwerbs vermittelt der Indikator »Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen« (Abb. NW-8).

**Abbildung NW-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Hier erfolgt nun eine Betrachtung der Neuzugänge in das Berufsbildungssystem, differenziert nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses, den die Einmün-

denden bereits erworben haben. Die Analysen werden auf Ebene der Regierungsbezirke vorgenommen, da die Schulen des Berufsbildungssystems zumeist eine überregionale Bedeutung haben. In Nordrhein-Westfalen münden im Schuljahr 2012/13 insgesamt 202.953 Jugendliche in das Berufsbildungssystem ein. Die Verteilung der Neuzugänge nach der Art des schulischen Abschlusses zeigt deutliche Unterschiede in den Chancen auf berufliche Bildung (Tab. NW-1): Die Verteilung der Absolventen auf die Sektoren des beruflichen Systems unterscheidet sich vor allem nach der Höhe des erreichten Abschlusses.

So kann festgestellt werden, dass fast alle jungen Menschen mit Abitur (98,2%), die ins berufliche System Nordrhein-Westfalens einmünden, eine Ausbildung beginnen, die zu einem qualifizierten Abschluss führt. Dies trifft auch auf 87,2 Prozent der Neuzugänge mit mittlerem Abschluss zu; mit Hauptschulabschluss gelingt dagegen nur 55,8 Prozent der Neuzugänge der Einstieg in eine berufliche Ausbildung. Die Spanne zwischen den Regierungsbezirken sind bei diesen Werten insgesamt gering.

Jugendliche ohne Hauptschulabschluss gehen zu einem großen Anteil (63,9 Prozent aller Neuzugänge ohne Hauptschulabschluss) in das nicht beruflich qualifizierende Übergangssystem über, genauso wie 44,2 Prozent der Absolventen mit Hauptschulabschluss. Allerdings gibt es bei den Einmündungen der Neuzugänge ohne Hauptschulabschluss ins Übergangssystem Unterschiede zwischen den Regierungsbezirken: Während im Bezirk Düsseldorf 72,5 Prozent der Jugendlichen dorthin übergehen, waren es in den Bezirken Arnsberg und Detmold nur knapp über 60 Prozent, was einer Spannweite von 12,5 Prozentpunkten entspricht. Der Eintritt in eine duale Ausbildung gelingt durchschnittlich 35,4 Prozent der Neuzugänge ohne Hauptschulabschluss, wobei auch hier die Spannweite etwa 12,5 Prozentpunkte beträgt: In den Bezirken Arnsberg und Detmold sind es fast 40 Prozent der Neuzugänge, im Bezirk Düsseldorf lediglich knapp 27 Prozent.

**Tabelle NW-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart in den Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regierungsbezirk Arnsberg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.736	39,2	5.809	40,6	9.405	59,4	7.614	78,6
Schulberufssystem	26	0,6	2.218	15,5	4.565	28,9	1.917	19,8
Übergangssystem	2.665	60,2	6.277	43,9	1.852	11,7	153	1,6
Summen	4.427	100,0	14.304	100,0	15.822	100,0	9.684	100,0
<b>Regierungsbezirk Detmold</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	804	39,3	3.599	46,5	5.665	61,1	4.340	79,9
Schulberufssystem	13	0,6	1.127	14,6	2.692	29,0	964	17,8
Übergangssystem	1.231	60,1	3.019	39,0	915	9,9	126	2,3
Summen	2.048	100,0	7.745	100,0	9.272	100,0	5.430	100,0

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Regierungsbezirk Düsseldorf</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.543	26,9	7.566	40,9	11.891	54,9	11.626	79,8
Schulberufssystem	29	0,5	2.513	13,6	6.229	28,7	2.735	18,8
Übergangssystem	4.154	72,5	8.407	45,5	3.556	16,4	215	1,5
Summen	5.726	100,0	18.486	100,0	21.676	100,0	14.576	100,0
<b>Regierungsbezirk Köln</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.406	36,5	5.437	41,5	8.864	57,9	7.719	77,8
Schulberufssystem	15	0,4	1.313	10,0	4.173	27,3	1.985	20,0
Übergangssystem	2.434	63,1	6.353	48,5	2.271	14,8	222	2,2
Summen	3.855	100,0	13.103	100,0	15.308	100,0	9.926	100,0
<b>Regierungsbezirk Münster</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	1.165	42,7	4.383	45,0	6.947	61,4	5.957	76,5
Schulberufssystem	48	1,8	1.409	14,5	3.528	31,2	1.702	21,9
Übergangssystem	1.513	55,5	3.946	40,5	838	7,4	129	1,7
Summen	2.726	100,0	9.738	100,0	11.313	100,0	7.788	100,0
<b>Nordrhein-Westfalen, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	6.654	35,4	26.794	42,3	42.772	58,3	37.256	78,6
Schulberufssystem	131	0,7	8.580	13,5	21.187	28,9	9.303	19,6
Übergangssystem	11.997	63,9	28.002	44,2	9.432	12,9	845	1,8
Summen	18.782	100,0	63.376	100,0	73.391	100,0	47.404	100,0

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Statistisches Bundesamt 2013; eigene Berechnungen

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

In Nordrhein-Westfalen verlassen die Schüler das allgemeinbildende Schulsystem mit verschiedenen Abschlüssen. Die Tabelle NW-2 gibt einen Überblick darüber, wie viele Abschlüsse welcher Art am Ende des Schuljahres 2011/12 in den allgemeinbildenden Schulen erworben werden und welchen Anteil die einzelne Abschlussart jeweils gemessen an allen vergebenen Abschlüssen ausmacht. Allgemeinbildende Abschlüsse aus beruflichen Schulen, die oft in Kombination mit der Berufsqualifikation erworben werden können, werden nicht gesondert berichtet.

Während im Jahr 2012 von allen Abgängern und Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems 39,7 Prozent einen mittleren Abschluss und 38,0 Prozent die allgemeine Hochschulreife erwerben, entfallen auf den Hauptschulabschluss nur 17,0 Prozent aller Abschlüsse. Der Anteil ohne Hauptschulabschluss beläuft sich auf 5,2 Prozent.

**Tabelle NW-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Nordrhein-Westfalen, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	10.691	34.767	81.114	77.679	204.251
Anteil in Prozent	5,2	17,0	39,7	38,0	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

Nachfolgend werden die Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss regional differenziert und vergleichend betrachtet.

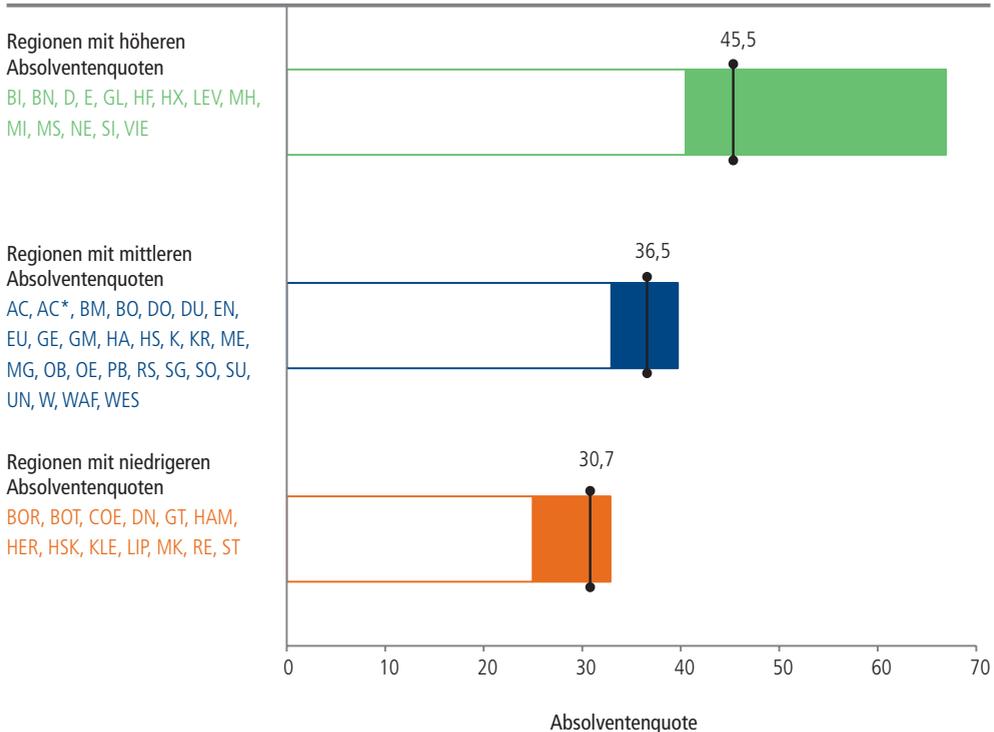
### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Im allgemeinbildenden Schulsystem in Nordrhein-Westfalen hat neben dem Gymnasium auch die Integrierte Gesamtschule eine wichtige Bedeutung hinsichtlich des Erwerbs von Hochschulzugangsberechtigungen, die wie das Gymnasium in allen Regionen Bestandteil des Schulangebots ist (mit Ausnahme des Kreises Höxter, HX, sowie des Hochsauerlandkreises, HSK).

Gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung erwerben im Abschlussjahr 2012 landesweit 37,3 Prozent die allgemeine Hochschulreife in Nordrhein-Westfalen. Diejenige Region mit dem höchsten Wert der Verteilung weist einen Hochschulreifeanteil von 66,9 Prozent auf. Die geringste Quote in der unteren Gruppe liegt demgegenüber bei 25,0 Prozent. Im Gruppenvergleich unterschieden sich die durchschnittlichen Absolventenanteile um 14,8 Prozentpunkte zwischen der oberen und unteren Gruppe (Abb. NW-6). Innerhalb der oberen Gruppe, mit einem Durchschnittswert von 45,5 Prozent, beträgt die Spannweite über 26,4 Prozentpunkte. Deutlich anders verhält es sich in der unteren Gruppe, bei der sich die regionalspezifischen Anteile innerhalb einer vergleichsweise geringeren Spannweite von 7,9 Prozentpunkten verteilen und der durchschnittliche Anteilswert bei 30,7 Prozent liegt.

In dieser Betrachtung zeigen sich somit zwei zentrale Auffälligkeiten: zum einen die deutlichen Unterschiede zwischen den Extremgruppen und zum anderen die auffälligen Differenzen bei den Absolventenquoten innerhalb der oberen Gruppe. In den Blick zu nehmen ist, inwiefern Pendelbewegungen zwischen Wohn- und Schulort über Gebietskörperschaftsgrenzen hinweg diese weiten Spannen mitbedingen und somit ggfs. geographische Konzentrationen in der Vergabe der allgemeinen Hochschulreife vorliegen (für eine vertiefte Analyse siehe Kap. 6.2).

**Abbildung NW-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Nordrhein-Westfalen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

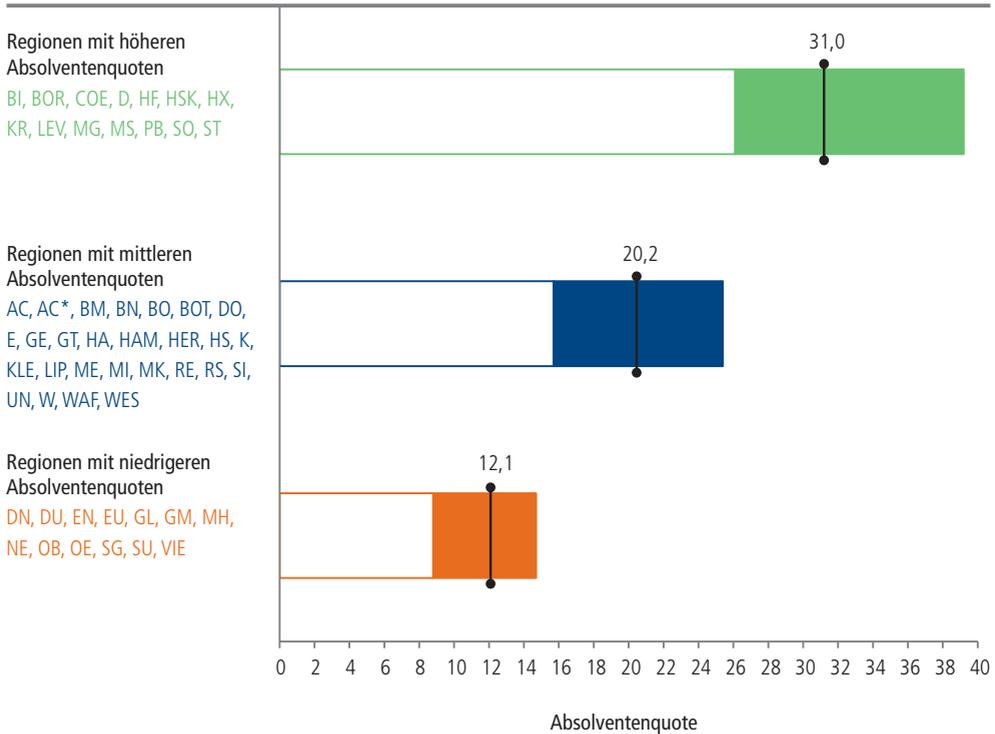
Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

In beruflichen Schulen Nordrhein-Westfalens werden im Abschlussjahr 2012 insgesamt 43.813 Hochschulzugangsberechtigungen vergeben; dies entspricht 36,1 Prozent aller vergebenen Hochschulzugangsberechtigungen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie 21 Prozent an der durchschnittlichen Bevölkerung im typischen Abschlussalter. In der Gruppe mit den höheren Quoten liegt der durchschnittliche Anteil an der alterstypischen Wohnbevölkerung bei 31 Prozent, in der unteren Gruppe dagegen bei 12,1 Prozent. Dies entspricht einem Unterschied von fast 19 Prozentpunkten (Abb. NW-8). Die Heterogenität ist in der oberen Gruppe mit einer Spannweite von 13,1 Prozentpunkten am höchsten. Die untere Gruppe ist homogener mit einer Spanne von knapp sechs Prozentpunkten.

**Abbildung NW-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Nordrhein-Westfalen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

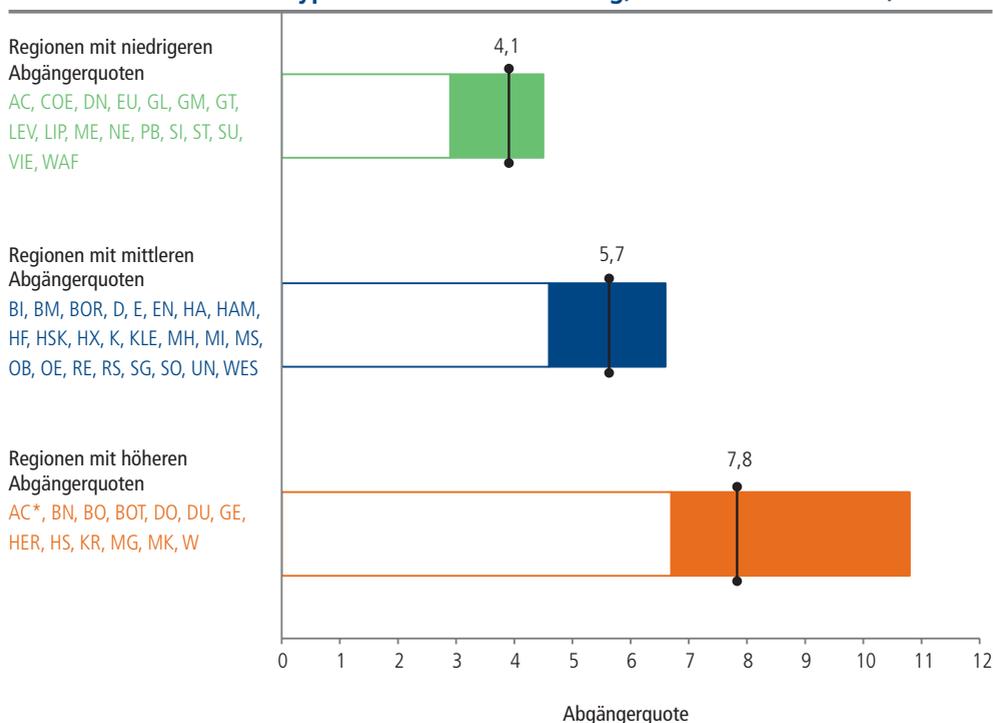
Bei der Interpretation der Abschlussquoten ist allerdings zu beachten, dass es auch hier, analog zu den Absolventenquoten des allgemeinbildenden Schulsystems, zu Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort über Kreisgrenzen hinweg kommt, welche durch das regionalspezifische schulische Angebot mitbestimmt werden.

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

In Nordrhein-Westfalen erlangen 5,6 Prozent der alterstypischen Bevölkerung im Abschlussjahr 2012 nicht mindestens einen Hauptschulabschluss. Innerhalb des Landes schwanken die Anteile zwischen einer minimalen Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss von 2,9 Prozent und einem deutlich höheren Anteil an Abgängern, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, von 10,8 Prozent. Im Vergleich der oberen (4,1%) und der unteren Gruppe (7,8%) liegt eine Spanne von 3,7 Pro-

zentpunkten zwischen den Gruppen (Abb. NW-9). Angesichts der Brisanz, die ein nicht vorhandener Schulabschluss hinsichtlich der Anschlussmöglichkeiten an die Schullaufbahn hat, sind vor allem die im Vergleich hohen Werte in den Regionen am unteren Rand der Verteilung zu problematisieren.

**Abbildung NW-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Nordrhein-Westfalen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

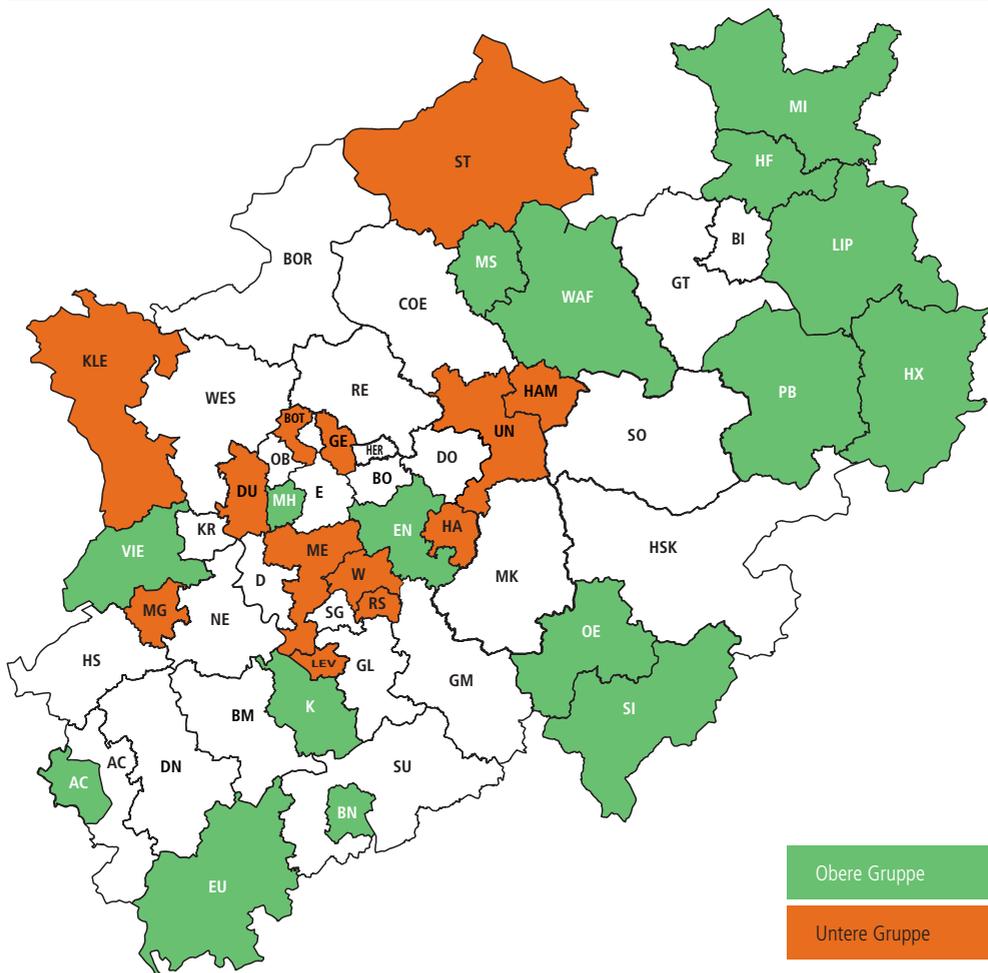
Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Nordrhein-Westfalen*

In den vorherigen Abschnitten wurden die regionalen Schulsysteme Nordrhein-Westfalens im Hinblick auf ihre Durchlässigkeit und die Zertifikatsvergabe analysiert. Diese dimensionsspezifische Betrachtung der Chancengerechtigkeit der Regionen dieses Bundeslandes hat einige Auffälligkeiten offenbart: Zwischen den Regionen variieren die Anteile des Übergangs von der Grundschule in das Gymnasium zum Teil deutlich. Die Klassenwiederholerquote in den Schulsystemen des Landes offenbart merkbare Unterschiede, auch sind die Unterschiede in den Regio-

nen bezogen auf die Wechselverhältnisse in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 zu problematisieren: Die regionalen Differenzen fallen hier besonders hoch zu Ungunsten eines Wechsels in eine weniger anspruchsvolle Schulart aus. In keinem Kreis und in keiner kreisfreien Stadt gibt es mehr Aufwärts- als Abwärtswechsel, sodass für Nordrhein-Westfalen über alle Regionen hinweg eine Wechseltendenz »nach unten« konstatiert werden muss. Betrachtet man die Vergabe der Hochschulzugangsberechtigung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, ist jeweils auf die vorliegenden großen Spannen zwischen den Extremwerten hinzuweisen: So liegen beispielsweise bezogen auf das allgemeinbildende Schulwesen zwischen den Quoten der Regionen am oberen und unteren Ende der Verteilung 41,9 Prozentpunkte.

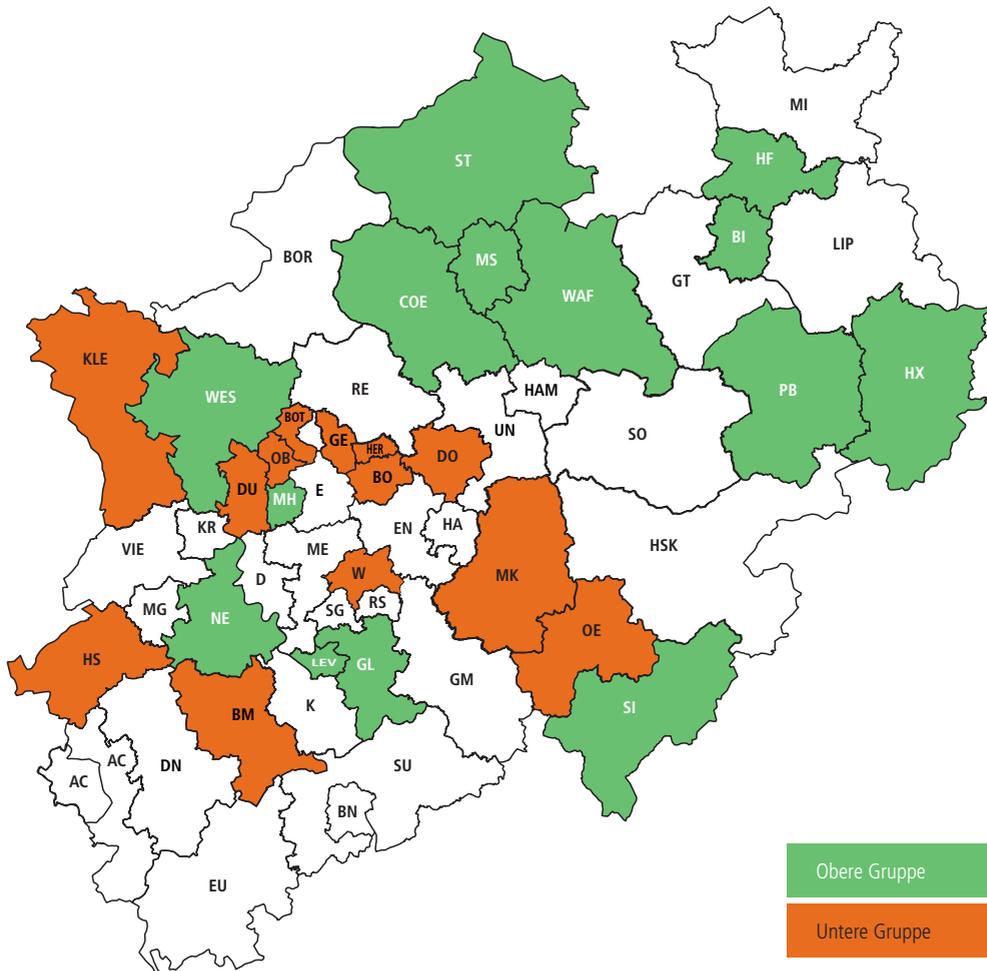
**Abbildung NW-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Nordrhein-Westfalens**



Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

Die in den einzelnen Indikatoren festgestellten Werteausprägungen werden nun für eine abschließende Gesamtbetrachtung noch einmal verdichtet dargestellt. Hierfür wird je Dimension ein Gesamtscore errechnet (siehe Kap. 4.3). Insgesamt ergibt sich für die regionalen Schulsysteme Nordrhein-Westfalens in der Dimension »Durchlässigkeit« folgendes Bild (Abb. NW-10): Im Hinblick auf die Verteilung der Ausprägungen wird ersichtlich, dass sich mehrere Regionen der unteren Gruppe in der Mitte des Landes konzentrieren, Regionen der oberen Gruppe hingegen in ganz Nordrhein-Westfalen verstreut auftreten. Es sind überwiegend Flächenlandkreise, die zur oberen Gruppe gehören, während in der unteren Gruppe überwiegend kreisfreie Städte vertreten sind.

**Abbildung NW-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Nordrhein-Westfalens**



Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

Bei der verdichteten Betrachtung der Zertifikatsvergabe (Abb. NW-11) fällt auf, dass sich Regionen der oberen Gruppe über das ganze Bundesland verteilen, Regionen der unteren Gruppe dagegen in Form von kreisfreien Städten sich überwiegend in der Mitte Nordrhein-Westfalens, im Ruhrgebiet, konzentrieren. Weitere Regionen der unteren Gruppe sind die Landkreise Kleve (KLE), Heinsberg (HS), Rhein-Erft (BM), Märkischer Kreis (MK) sowie Olpe (OE).

Im Vergleich der Ausprägungen in beiden Dimensionen fallen Konvergenzen dahingehend auf, dass mehrere Gebietskörperschaften sowohl in der Durchlässigkeit als auch in der Zertifikatsvergabe erfolgreich sind und in beiden Dimensionen zu der oberen Gruppe gehören. Dies trifft auf die Landkreise Herford (HF), Paderborn (PB), Warendorf (WAF), Siegen-Wittgenstein (SI), Höxter (HX) sowie die kreisfreien Städte Münster (MS) und Mülheim an der Ruhr (MH) zu. Demgegenüber stehen einige Regionen, die sowohl in der Durchlässigkeit als auch in der Zertifikatsvergabe der unteren Gruppe zugehören; neben dem Landkreis Kleve (KLE) sind dies überwiegend kreisfreie Städte im Ruhrgebiet: Bottrop (BOT), Gelsenkirchen (GE), Duisburg (DU) und Wuppertal (W).

Diese Darstellungen können jedoch allenfalls erste Anhaltspunkte für eine dezidierte Analyse regionaler Disparitäten liefern. Deren Ursachen und Bedingungen lassen sich hingegen nur mit einem vertiefenden Blick auf den Einzelfall herausfinden.

**Tabelle NW-3: Regionen Nordrhein-Westfalens mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
AC*	Aachen, kreisfreie Stadt
AC	Aachen, Landkreis
BI	Bielefeld, kreisfreie Stadt
BO	Bochum, kreisfreie Stadt
BN	Bonn, kreisfreie Stadt
BOR	Borken, Landkreis
BOT	Bottrop, kreisfreie Stadt
COE	Coesfeld, Landkreis
DO	Dortmund, kreisfreie Stadt
DU	Duisburg, kreisfreie Stadt
DN	Düren, Landkreis
D	Düsseldorf, kreisfreie Stadt
EN	Ennepe-Ruhr-Kreis, Landkreis
E	Essen, kreisfreie Stadt
EU	Euskirchen, Landkreis
GE	Gelsenkirchen, kreisfreie Stadt
GT	Gütersloh, Landkreis
HA	Hagen, kreisfreie Stadt
HAM	Hamm, kreisfreie Stadt

Kfz-Kennzeichen	Regionen
HS	Heinsberg, Landkreis
HF	Herford, Landkreis
HER	Herne, kreisfreie Stadt
HSK	Hochsauerlandkreis, Landkreis
HX	Höxter, Landkreis
KLE	Kleve, Landkreis
K	Köln, kreisfreie Stadt
KR	Krefeld, kreisfreie Stadt
LEV	Leverkusen, kreisfreie Stadt
LIP	Lippe, Landkreis
MK	Märkischer Kreis, Landkreis
ME	Mettmann, Landkreis
MI	Minden-Lübbecke, Landkreis
MG	Mönchengladbach, kreisfreie Stadt
MH	Mühlheim an der Ruhr, kreisfreie Stadt
MS	Münster, kreisfreie Stadt
GM	Oberbergischer Kreis, Landkreis
OB	Oberhausen, kreisfreie Stadt
OE	Olpe, Landkreis
PB	Paderborn, Landkreis
RE	Recklinghausen, Landkreis
RS	Remscheid, kreisfreie Stadt
BM	Rhein-Erft-Kreis, Landkreis
GL	Rheinisch-Bergischer Kreis, Landkreis
NE	Rhein-Kreis Neuss, Landkreis
SU	Rhein-Sieg-Kreis, Landkreis
SI	Siegen-Wittgenstein, Landkreis
SO	Soest, Landkreis
SG	Solingen, kreisfreie Stadt
ST	Steinfurt, Landkreis
UN	Unna, Landkreis
VIE	Viersen, Landkreis
WAF	Warendorf, Landkreis
WES	Wesel, Landkreis
W	Wuppertal, kreisfreie Stadt

### 5.8 Rheinland-Pfalz

#### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen von Rheinland-Pfalz*

Das im Südwesten der Bundesrepublik gelegene Flächenland Rheinland-Pfalz ist in zwölf kreisfreie Städte und 24 Landkreise untergliedert. Das allgemeinbildende Schulsystem des Landes war in den vergangenen Jahren im Umbau begriffen. Nach der vierjährigen Grundschulzeit können Schüler und Eltern zwischen den Schularten Realschule plus, Integrierte Gesamtschule sowie Gymnasium wählen, wobei die ersten beiden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I die Orientierungsstufe bilden, die einen Zeitraum der Erprobung und Orientierung sichern soll (§ 9 Abs. 3, 6 SchulG RP).

Durch die Einführung der Realschule plus wird mit Beginn des Schuljahres 2009/10 das Schulsystem grundlegend neustrukturiert: Die traditionellen Haupt- und Realschulen werden schrittweise zusammengeführt, die bisherigen integrierten Schularten Regionale Schule und Duale Oberschule in Realschulen plus überführt. Die Realschule plus kann als Integrative oder als Kooperative Realschule eingerichtet werden, wobei erstere Form fachleistungsdifferenziert in Kursform, die Kooperative Realschule hingegen in einer abschlussbezogenen Klassenstruktur organisiert ist (§ 10 a Abs. 1–3 SchulG RP). Die Realschule plus ist der Sekundarstufe I zugeordnet und führt sowohl zur Berufsreife (Ende der 9. Jahrgangsstufe) als auch zum qualifizierten Sekundarabschluss I (10. Jahrgangsstufe). Organisatorisch kann sie mit der Fachoberschule (dem beruflichen Schulsystem zugeordnet), an der die Fachhochschulreife erworben werden kann, verbunden sein (ebd.).

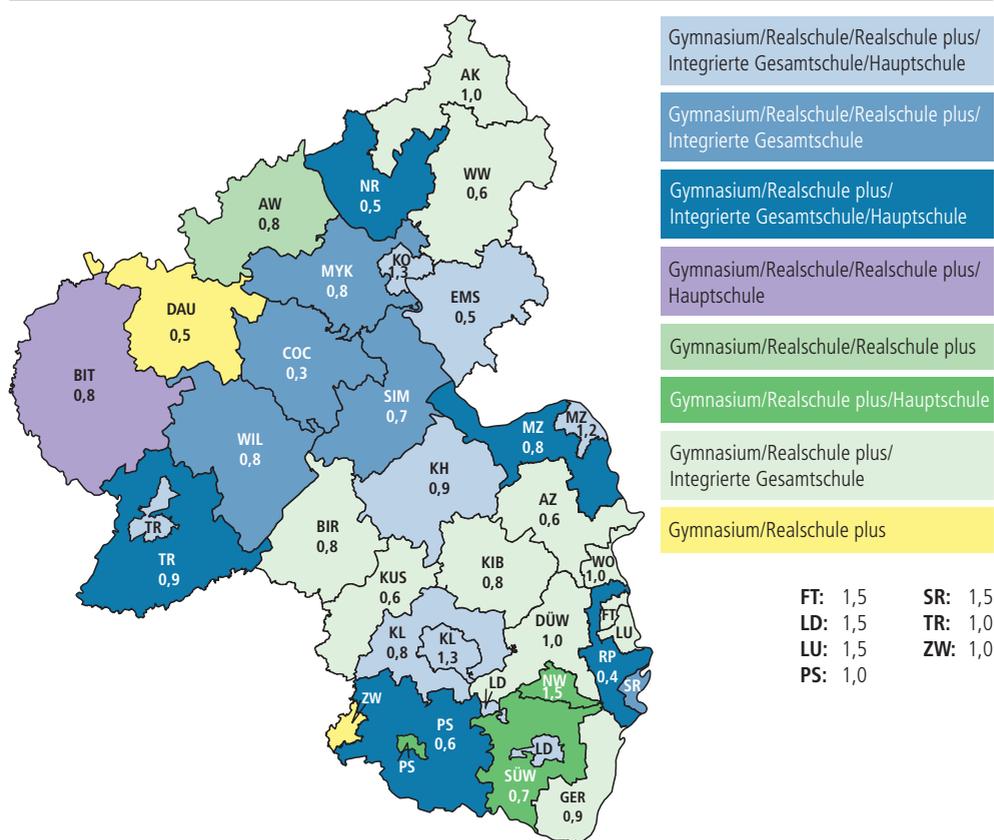
Das Erreichen der beiden formalen Qualifikationsgrade Berufsreife und qualifizierter Sekundarabschluss I ermöglichen auch das Gymnasium und die Integrierte Gesamtschule (§ 10 Abs. 4, 6 SchulG RP). Diese beiden Schularten führen zudem eine gymnasiale Oberstufe, die drei Jahrgangsstufen umfasst und nach 13 Schuljahren zur allgemeinen Hochschulreife führt. An ausgewählten Standorten gibt es in Rheinland-Pfalz zudem achtjährige Gymnasien, die verpflichtend als Ganztagschulen geführt werden (§ 10 Abs. 4 SchulG RP).

Neben den allgemeinbildenden Schulen sind es in bedeutendem Maße die Schulen des beruflichen Schulsystems, die allgemeinbildende Schulabschlüsse vergeben. Das rheinland-pfälzische berufliche Schulsystem gliedert sich in folgende Schularten: Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsoberschule, Duale Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium und Fachschule (§ 11 Abs. 1 SchulG RP). Zertifikate, die zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigen, können dabei grundsätzlich an allen Schularten erworben werden. Die Fachhochschulreife bzw. einen der Fachhochschulreife gleichwertigen Abschluss vermitteln potenziell die Fachschule, die Fachoberschule, die Duale Berufsoberschule, die Berufsoberschule (I), die dreijährige Berufsfachschule sowie die Teilzeitberufsschule (in Verbindung mit einer betrieblichen Ausbildung) (§ 11 Abs. 2–4, 7 SchulG RP). Zur allgemeinen

Hochschulreife führen Berufliche Gymnasien sowie die Berufsoberschule II, die auch zur fachgebundenen Hochschulreife führen kann (§ 11 Abs. 4, 6 SchulG RP). Zudem können an verschiedenen Schulen des beruflichen Schulsystems der Hauptschul- und der mittlere Schulabschluss erlangt werden.

Trotz der landesweit geltenden schulgesetzlichen Regelungen sind die schulischen Angebotslagen in den einzelnen Regionen unterschiedlich strukturiert. Wie anhand von Abbildung RP-1 in Bezug auf die allgemeinbildenden regionalen Schulsysteme zu sehen ist, ergibt sich bezogen auf das hier fokussierte Schuljahr 2012/13 ein sehr heterogenes Bild. Die große Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Gliederungen ergibt sich auch aus dem Umstand, dass die grundständigen Haupt- und Realschulen schrittweise zu Realschulen plus zusammengeführt werden, hier also eine Momentaufnahme im Fortgang des Reformprozesses abgebildet ist. Deutlich wird, dass die Real-

**Abbildung RP-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. RP-3).

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

schule plus die einzige Schulart ist, die in allen Regionen des Landes vorgehalten wird. Zudem ist auffällig, dass fünf weitere Regionen alle fünf möglichen Schularten aufweisen. In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass hier, nach Abschluss des schulstrukturellen Reformprozesses, im Ergebnis ein dreigliedriges Schulsystem steht, bestehend aus Realschule plus, Gymnasium und Integrierter Gesamtschule. Einige Regionen konnten den Umbau bereits vollständig vollziehen, zwei regionale Schulsysteme sind als zweigliedrig (Gymnasium und Realschule plus) einzuordnen.

Des Weiteren gibt die Abbildung den Quotienten der vorgehaltenen Schulen von Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption an. Diese Werte zeigen somit das Verhältnis von Einzelschulen der Schularten Haupt- und Realschule sowie Realschule plus zu Gymnasium und Gesamtschule. Zur Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass einer Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit einer solchen Option gegenübersteht. Dies ist beispielweise im Landkreis Bad Dürkheim (DÜW) oder auch in der kreisfreien Stadt Trier (TR) der Fall.

Die Quotienten zwischen den Regionen differieren durchaus stark. In den meisten Regionen haben diejenigen Schulen, die keine Hochschulreifeoption im allgemeinbildenden Schulsystem bieten, ein mehr oder weniger deutliches quantitatives Übergewicht. Ein entscheidendes Merkmal scheint zu sein, ob die jeweilige Region ein Landkreis oder eine kreisfreie Stadt ist. Während die kreisfreien Städte ausnahmslos ein ausgeglichenes Verhältnis bzw. ein Verhältnis zugunsten der Schulen mit Hochschulreifeoption aufweisen, sind in Landkreisen überwiegend die nicht zur Hochschulreife führenden Schulen in der Mehrzahl.

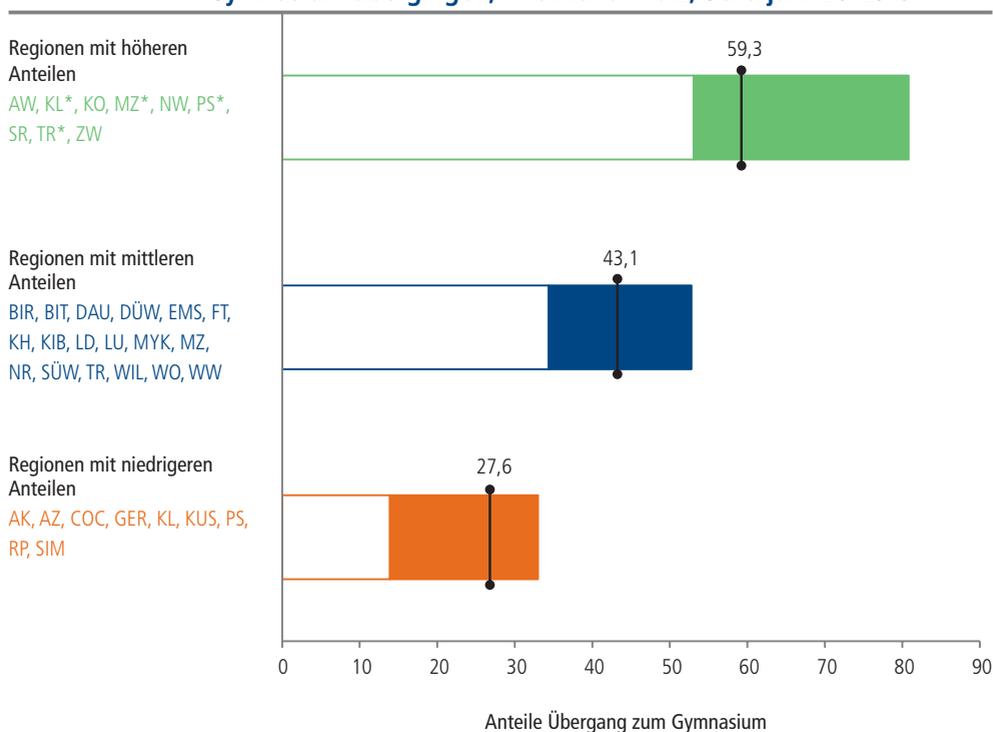
### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Zum Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 37.085 Schüler nach Beendigung der Grundschulzeit auf eine weiterführende Schule über, 16.150 oder anteilig 43,5 Prozent davon auf ein Gymnasium. Innerhalb von Rheinland-Pfalz sind hinsichtlich des Übergangs zum Gymnasium disparate Übergangsquoten zwischen den regionalen Schulsystemen festzustellen (Abb. RP-2). So differieren die gymnasialbezogenen Übergangsquoten zwischen den beiden Regionen mit dem höchsten und dem niedrigsten Wert der Verteilung beträchtlich: um 66,9 Prozentpunkte. Und auch die Betrachtung der Gruppenwerte weist auf Unterschiede hin: Die durchschnittliche Übergangsquote der oberen Gruppe liegt mit einem Wert von 59,3 Prozent knapp 30 Prozentpunkte höher als der durchschnittliche Anteil der unteren Gruppe (27,6 %). Varianz innerhalb der Verteilung zeigen auch die Spannweiten der einzelnen Gruppen an: So liegen beispielsweise zwischen den Extremwerten der Gruppe mit den höheren Anteilen an Übergängen zum Gymnasium 27,7 Prozentpunkte; etwas geringer fallen die Spannen der mittleren (18,4 Prozentpunkte) und der unteren Gruppe (19,1 Prozentpunkte) aus.

Somit sind bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Regionen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe festzustellen, hier dargestellt über die regionalen Anteile des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I. Zu berücksichtigen ist, dass die hier berichteten divergierenden Quoten vom jeweiligen Schulangebot in den Regionen mitbeeinflusst werden.

**Abbildung RP-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

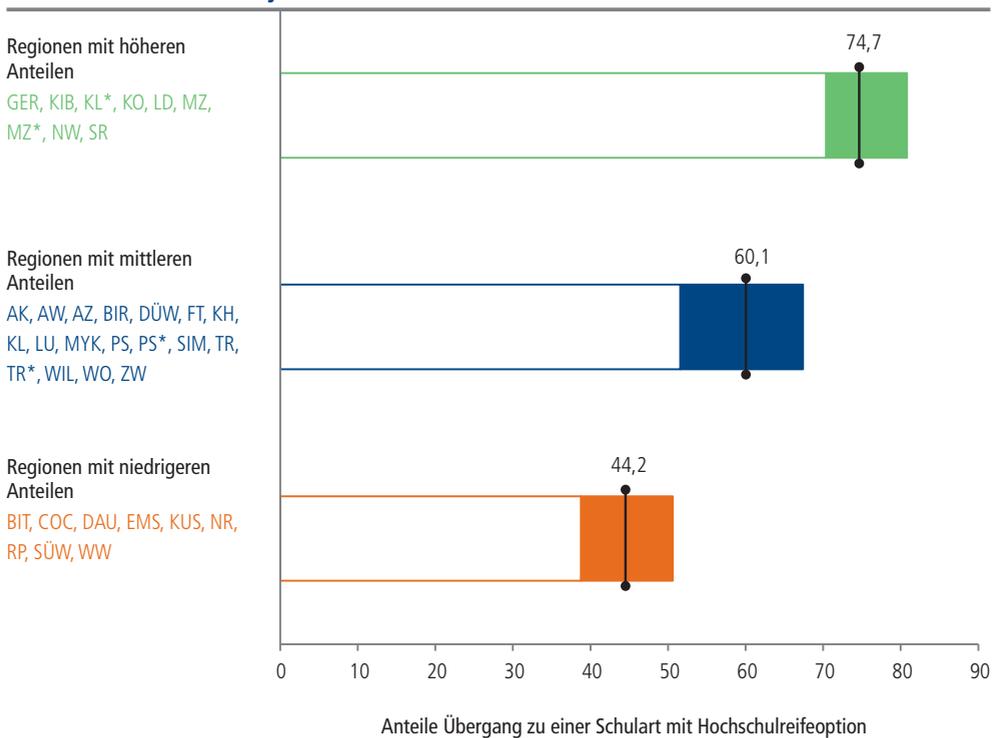
Dieser Indikator bildet ergänzend zur oben fokussierten gymnasialbezogenen Übergangquote auch die Übergänge zu anderen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems ab, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Im rheinland-pfälzischen Schulsystem können neben den Gymnasien auch Integrierte Gesamtschulen eine gymnasiale Oberstufe führen. Al-

lerdings wird im betrachteten Schuljahr nicht in jeder Region eine Integrierte Gesamtschule vorgehalten.

Im Landesgebiet gehen im Schuljahr 2012/13 insgesamt 22.326 Schüler nach Beendigung ihrer Grundschulzeit zu einer Integrierten Gesamtschule oder einem Gymnasium über. Dies entspricht einem Anteil von 60,2 Prozent an allen Übergängen, wobei 16,7 Prozent aller Übergänge zu einer Gesamtschule vollzogen werden.

Zwischen den Regionen differieren die Übergangsquoten bisweilen recht deutlich (Abb. RP-3): Während in der Gruppe mit höheren Übergangsquoten bis zu 80,8 Prozent aller Übergänge zu einer Schulart mit Hochschulreifeoption vollzogen werden, sind es in der Region mit niedrigeren Quoten 38,8 Prozent. Und auch die gruppenbezogene Betrachtung zeigt die interregionalen Disparitäten an: Die obere (74,7 %) und die untere Gruppe (44,2 %) unterscheiden sich um 30,5 Prozentpunkte, womit sich eine etwas geringe Differenz als noch bei der gymnasialbezogenen Darstellung der Übergangsquote ergibt.

**Abbildung RP-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

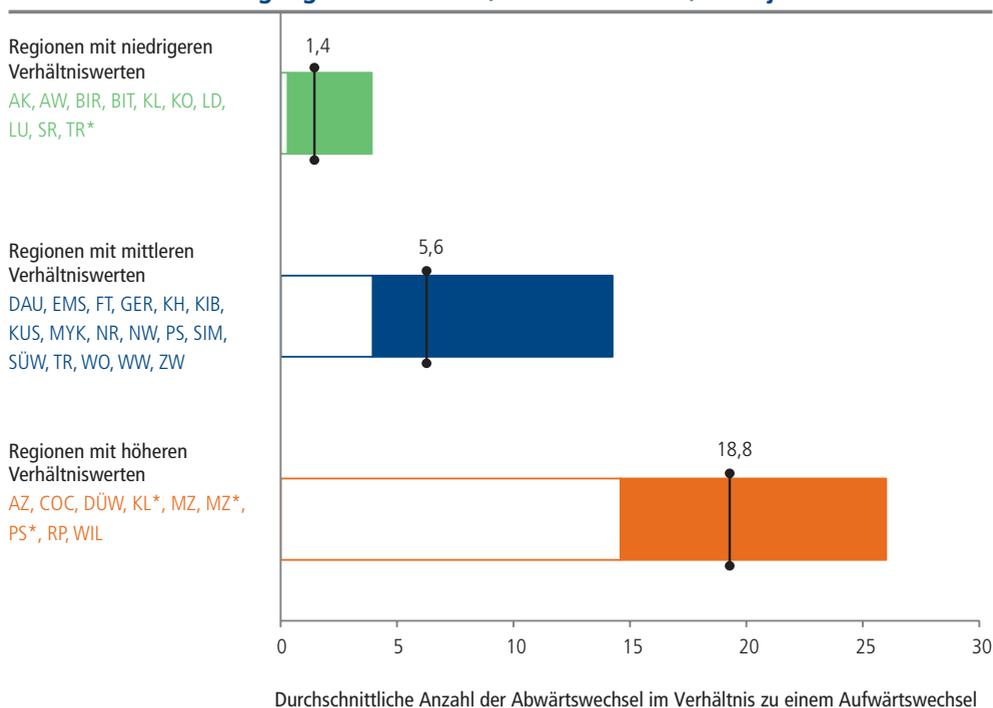
Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Die Abstände zwischen den Extremwerten der einzelnen Gruppen divergieren ebenso, wobei sich die obere Gruppe mit einer Spanne von 10,4 Prozentpunkten etwas homogener darstellt als die mittlere (15,8 Prozentpunkte) sowie die unteren Gruppe (11,8 Prozentpunkte). Auch diese regional differierenden Übergangsquoten werden vom Schulangebot und dessen Erreichbarkeit mitbeeinflusst.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Ein Schulartwechsel während der Zeit in der Sekundarstufe I ist als Korrektur der Schulartwahl, die am Übergang von Primar- zur Sekundarstufe getroffen wird, zu deuten. Je nach Einschätzung des Lernstands und der Leistungsentwicklung durch Eltern und Lehrkräfte besteht die Möglichkeit, zum darauffolgenden Schuljahr eine andere Schulart zu besuchen. Zum Schuljahr 2012/13 erfolgt im Schulsystem von Rheinland-Pfalz innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 meist ein Wechsel zu einer niedrigeren Schulart: Insgesamt 377 Aufwärtswechsel stehen 1.691 Abwärtswechseln gegenüber, was einem Verhältnis von 1 zu 4,5 entspricht.

**Abbildung RP-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

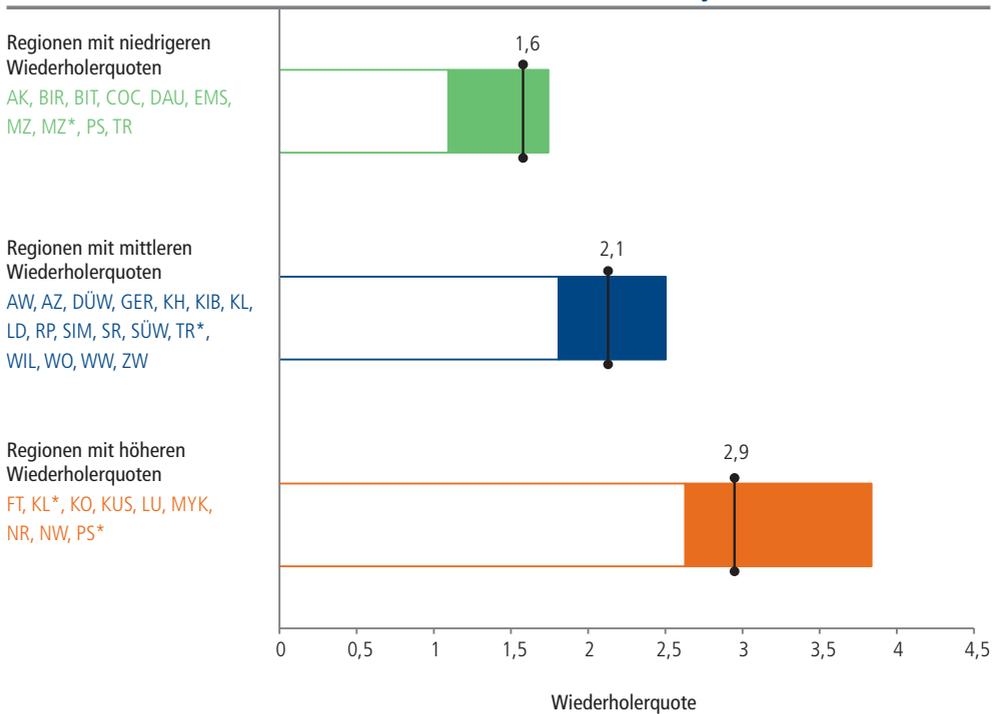
Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Die Extremwerte der Verteilung differieren dabei beträchtlich (Abb. RP-4): Während in der Region mit dem geringsten Verhältniswert auf einen Aufwärtswechsel 0,3 Wechsel in eine weniger anspruchsvollere Schulart entfallen, hier also mehr Schüler einen Wechsel zu einer höheren Schulart vollziehen, stehen in der Region mit der größten Spreizung einem Aufwärtswechsel 26 Abwärtswechsel gegenüber. Dementsprechend sind auch zwischen den Gruppenwerten Unterschiede erkennbar: Während die obere Gruppe ein durchschnittliches Verhältnis von einem Aufwärtswechsel zu 1,4 Abwärtswechseln aufweist, entfallen in den Regionen der unteren Gruppe durchschnittlich 18,8 Abwärtsauf einen Aufwärtswechsel. Während also in Regionen der oberen Gruppe sich das Verhältnis relativ ausgeglichen darstellt, kommen in den Regionen der unteren Gruppe Abwärtswechsel gegenüber Aufwärtswechseln im Mittel ca. 13-mal häufiger vor.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Ähnlich einem Schulartwechsel zu einer weniger anspruchsvollen Schulart stellt die Wiederholung einer Klassenstufe häufig eine Misserfolgserfahrung für den ein-

**Abbildung RP-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

zelnen Schüler dar. Im Schuljahr 2012/13 wiederholen insgesamt 6.000 Schüler eine Klassenstufe innerhalb der Sekundarstufen I und II, was einem Anteil von 2,2 Prozent aller Sekundarstufenschüler entspricht. Für die einzelnen Regionen von Rheinland-Pfalz lassen sich hierbei divergierende Wiederholerquoten feststellen (Abb. RP-5), wobei sich die Regionen mit der höchsten (3,8%) und der geringsten Quote (1,1%) um 2,7 Prozentpunkte unterscheiden.

Wie die Gruppenbetrachtung verdeutlicht, zeigt sich zwischen der oberen (durchschnittlich 1,6%) und der unteren Gruppe (durchschnittlich 2,9%) eine Wertdifferenz von 1,3 Prozentpunkten. Hinsichtlich der gruppenbezogenen Spannweiten stellen sich die obere (0,6 Prozentpunkte) und die mittlere Gruppe (0,7 Prozentpunkte) etwas homogener dar als die Gruppe der Regionen mit den höheren Wiederholerquoten (1,2 Prozentpunkte).

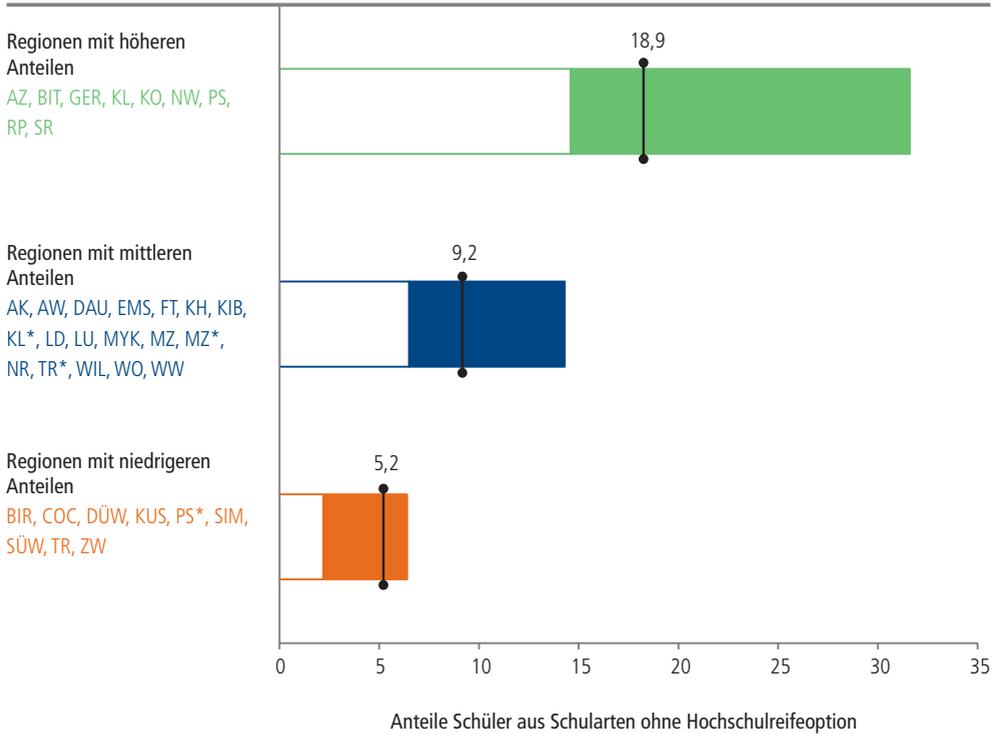
### Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems

Im Folgenden wird dargestellt, wie viele Schüler, die im Schuljahr zuvor noch eine Sekundarstufen-I-Schulart besucht haben, die nicht selbstständig zur Hochschulreife führt, in die Sekundarstufe II eines Gymnasiums oder einer Integrierten Gesamtschule übergehen. Im gesamten Landesgebiet von Rheinland-Pfalz gelingt dies zum Schuljahr 2012/13 1.882 Schülern, was einem Anteil von 10,8 Prozent aller Schüler der Eingangsklasse in der gymnasialen Oberstufe entspricht.

Schülern einer Schulart, die keine eigene gymnasiale Oberstufe führt, gelingt es demnach durchaus, in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems einzumünden, wenngleich die Chancen regional unterschiedlich verteilt zu sein scheinen (Abb. RP-6). In den beiden Regionen mit dem höchsten Anteilswerten (31,6% und 31%) stammt fast jeder dritte Schüler der Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe aus einer Schule, die als reine Sekundarstufe-I-Schule keine eigene gymnasiale Oberstufe führt, während in der Region mit dem geringsten Wert lediglich 2,2 Prozent aller Schüler, die in die Sekundarstufe II einmünden, einen solchen schulischen Hintergrund aufweisen. Bezogen auf die Regionengruppe divergieren die durchschnittlichen Werte zwischen der oberen (18,9%) und der unteren Gruppe (5,2%) um 13,7 Prozentpunkte. Die Spannweite der oberen Gruppe ist mit 17 Prozentpunkten gegenüber denjenigen der mittleren (7,8 Prozentpunkte) und der unteren Gruppe (4,2 Prozentpunkte) deutlich größer.

Die Ergebnisdarstellung zu diesem Indikator lässt allerdings unberücksichtigt, wie häufig Schulen des beruflichen Schulsystems für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung im Anschluss an die Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems in den einzelnen Regionen besucht werden. Aufschluss über den regionalspezifischen Status des beruflichen Schulsystems als adressierbare Alternative im Bereich des Hochschulreifeerwerbs vermittelt der Indikator »Erworbene Abschlüsse – Hochschulreife an beruflichen Schulen«.

**Abbildung RP-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Hier erfolgt nun eine Betrachtung der Neuzugänge in das Berufsbildungssystem, differenziert nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses, den die Einmündenden bereits erworben haben. Die Analysen werden auf der Ebene der Schulaufsichtsbezirke (Trier, Koblenz, Neustadt/Weinstraße) dargestellt, da den Schulen des Berufsbildungssystems zumeist eine überregionale Bedeutung zukommt (Tab. RP-1).

Zum Schuljahr 2012/13 mündeten insgesamt 44.267 Jugendliche in das rheinland-pfälzische Berufsbildungssystem ein. Zumeist sind es solche Einmündenden, die einen Hauptschulabschluss oder einen mittleren Abschluss vorweisen können. Je nach Art des erworbenen allgemeinbildenden Schulabschlusses verteilen sich die Schüler in unterschiedlichem Ausmaß auf die drei Sektoren. So ist generell fest-

**Tabelle RP-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulaufsichtsbezirke Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Schulaufsichtsbezirk Trier</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	60	12,5	1.493	48,8	1.979	63,9	841	92,9
Schulberufssystem	0	0,0	149	4,9	1.115	36,0	64	7,1
Übergangssystem	420	87,5	1.416	46,3	2	0,1	0	0,0
Summen	480	100,0	3.058	100,0	3.096	100,0	905	100,0
<b>Schulaufsichtsbezirk Koblenz</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	112	12,0	3.065	50,8	4.178	64,1	1.765	94,4
Schulberufssystem	0	0,0	259	4,3	2.325	35,7	103	5,5
Übergangssystem	822	88,0	2.715	45,0	15	0,2	1	0,1
Summen	934	100,0	6.039	100,0	6.518	100,0	1.869	100,0
<b>Schulaufsichtsbezirk Neustadt/Weinstraße</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	185	14,9	3.704	42,2	5.379	61,0	2.385	94,0
Schulberufssystem	0	0,0	337	3,8	3.427	38,9	151	6,0
Übergangssystem	1.055	85,1	4.735	54,0	10	0,1	0	0,0
Summen	1.240	100,0	8.776	100,0	8.816	100,0	2.536	100,0
<b>Rheinland-Pfalz, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	357	13,5	8.262	46,2	11.536	62,6	4.991	94,0
Schulberufssystem	0	0,0	745	4,2	6.867	37,3	318	6,0
Übergangssystem	2.297	86,5	8.866	49,6	27	0,1	1	0,0
Summen	2.654	100,0	17.873	100,0	18.430	100,0	5.310	100,0

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; ism 2010; eigene Berechnungen

zustellen, dass bei Fehlen eines Hauptschulabschlusses die meisten Einmündenden (86,5 %) zunächst einen Bildungsgang des sogenannten Übergangssystems besuchen, in dem kein beruflich qualifizierender Abschluss erworben wird. Je höher die formale Qualifikation der Jugendlichen im Vorfeld der Einmündung in das Berufsbildungssystem ist, desto häufiger nehmen sie eine voll qualifizierende Berufsausbildung auf, entweder im dualen System oder im Schulberufssystem. Nehmen noch relativ viele Einmündende mit Hauptschulabschluss an einer Maßnahme des Übergangssystems teil – bezogen auf Rheinland-Pfalz sind das 49,6 Prozent aller Neuzugänge mit einem solchen allgemeinbildenden Abschluss –, müssen Schüler

mit einem mittleren Abschluss (0,1 %) bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung (1 Fall) nur noch in wenigen Einzelfällen ein Angebot aus dem Übergangssystem wahrnehmen.

Diese für das gesamte Landesgebiet den Analysen zu entnehmende Tendenz findet sich auch in den einzelnen Schulaufsichtsbezirken, wobei einige geringfügige Divergenzen hinsichtlich der Verteilungen festzustellen sind. So gilt für alle drei Bezirke, dass Neuzugänge, die bereits einen mittleren Schulabschluss oder die Hochschulreife vorzuweisen haben, zu annähernd 100 Prozent eine voll qualifizierende Berufsausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem aufnehmen. Am größten fallen die Unterschiede in den Zugangsströmen bei der Betrachtung der Neuzugänge mit Hauptschulabschluss aus: So geht innerhalb des Schulaufsichtsbezirks Neustadt/Weinstraße über die Hälfte dieser Gruppe von Einmündenden (54 %) in das Übergangssystem über, während die Werte der Bezirke Trier (46,3 %) und Koblenz (45 %) einige Prozentpunkte darunter liegen. Ebenso konsistent für alle Schulaufsichtsbezirke gilt, dass die Wahrscheinlichkeit für Neuzugänge ohne Hauptschulabschluss, eine voll qualifizierende Ausbildung aufzunehmen, am geringsten ausfällt. Zumeist gehen diese Jugendlichen in das Übergangssystem über.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

An den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems von Rheinland-Pfalz können verschiedene Abschlüsse erworben werden. Die Tabelle RP-2 vermittelt einen Überblick darüber, wie viele Abschlüsse welcher Art am Ende des Schuljahres 2011/12 an allgemeinbildenden Schulen vergeben werden und welchen Anteil die einzelne Abschlussart, jeweils gemessen an allen vergebenen Abschlüssen, ausmacht. Allgemeinbildende Abschlüsse, die an beruflichen Schulen häufig auch in Kombination mit einer beruflichen Qualifikation erworben werden, sind an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Wie zu sehen ist, beenden mit dem Schuljahr 2011/12 die meisten Schüler mit einem mittleren Abschluss (42,5 %) ihren Bildungsweg im allgemeinbildenden

**Tabelle RP-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Rheinland-Pfalz, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Ab- schluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	2.353	8.442	18.252	13.941	42.988
Anteil in Prozent	5,5	19,6	42,5	32,4	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Schulsystem. Daneben ist der Tabelle zu entnehmen, dass 13.941 Hochschulreifezeugnisse erworben werden, was einem Anteil von 32,4 Prozent an allen Schulabschlüssen entspricht. Fast jedes fünfte Zertifikat ist am Ende des betrachteten Schuljahres ein Hauptschulabschluss (19,6 %). Zudem gibt es 2.353 Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben. Für diese Schulabgänger ist es besonders problematisch, beruflich qualifizierende Anchlüsse zu finden und am Erwerbsleben teilzunehmen.

Im Anschluss an diese Gesamtbetrachtung werden die Ergebnisse der Analysen zu den Absolventen mit Hochschulreife und den Abgängern ohne Hauptschulabschluss regional differenziert und vergleichend vorgestellt.

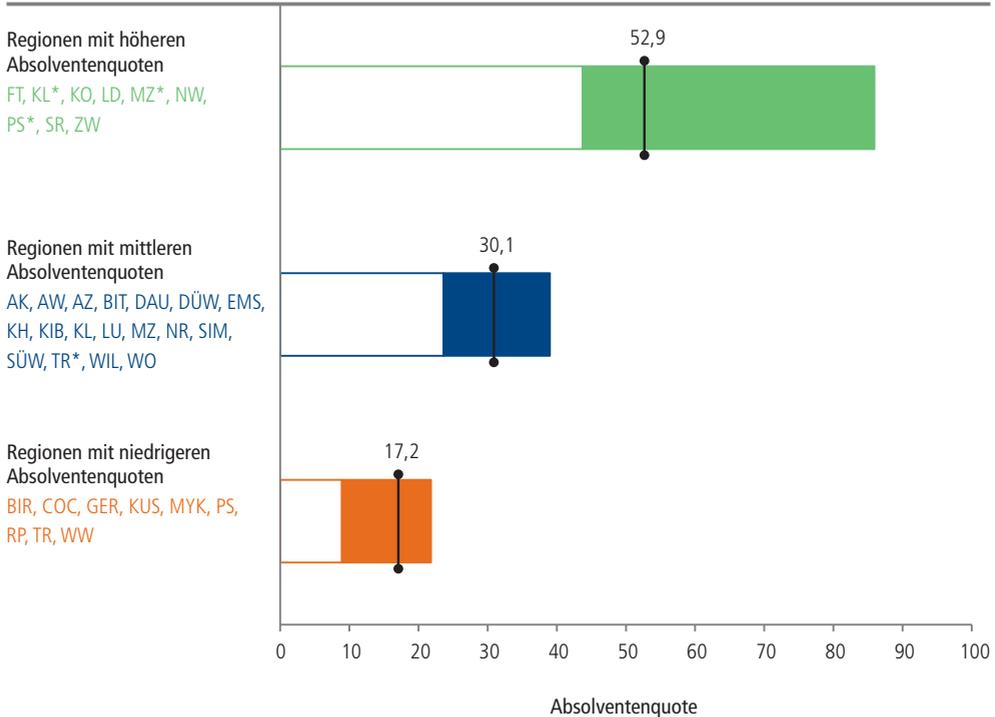
### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Im allgemeinbildenden Schulsystem können Hochschulzugangsberechtigungen an Schulen erworben werden, die eine gymnasiale Oberstufe führen. Bezogen auf das rheinland-pfälzische Schulsystem zählen hierzu Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen. Gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung erwerben an Schulen dieser Schularten im Abschlussjahr 2012 landesweit 30,1 Prozent eine Hochschulzugangsberechtigung. In Bezug auf die regionalen Schulsysteme variiert diese Absolventenquote aber in bemerkenswertem Ausmaß: Während in der Region mit der höchsten Quote 85,9 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung das Abitur ablegen, sind es in der Region am unteren Ende der Verteilung lediglich 8,9 Prozent.

Unterschiede sind auch festzustellen, vergleicht man die Regionengruppen mit höheren und eher niedrigeren Absolventenquoten. Während der Mittelwert der oberen Gruppe bei 52,9 Prozent liegt, erwerben innerhalb der Regionen der unteren Gruppe durchschnittlich 17,2 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die allgemeine Hochschulreife (Abb. RP-7). Auffällig ist die relativ große Spannweite zwischen den Extremwerten der oberen Gruppe: Diese liegt bei 42,3 Prozentpunkten und damit deutlich über den Spannen der mittleren (15,4 Prozentpunkte) und vor allem der unteren Regionengruppe (12,9 Prozentpunkte).

Diese Ergebnisse zeigen somit zwei Auffälligkeiten: die Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen sowie die relativ deutliche Varianz innerhalb der oberen Gruppe. Zu beachten ist bei der Darstellung dieser Analysen, dass infolge der Verarbeitung von Schul- und Bevölkerungsdaten, die jeweils auf Gebietskörperschaftsebene vorliegen, die einzelnen Quoten durch Pendelbewegungen mitbeeinflusst sein können. Vor diesem Hintergrund ist in den Blick zu nehmen, inwiefern die Gruppe der über Kreis- oder Stadtgrenzen hinweg pendelnden Schüler diese teils recht weiten Spannen mitbedingt (für vertiefte Analysen siehe Kap. 6.2).

**Abbildung RP-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Rheinland-Pfalz, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

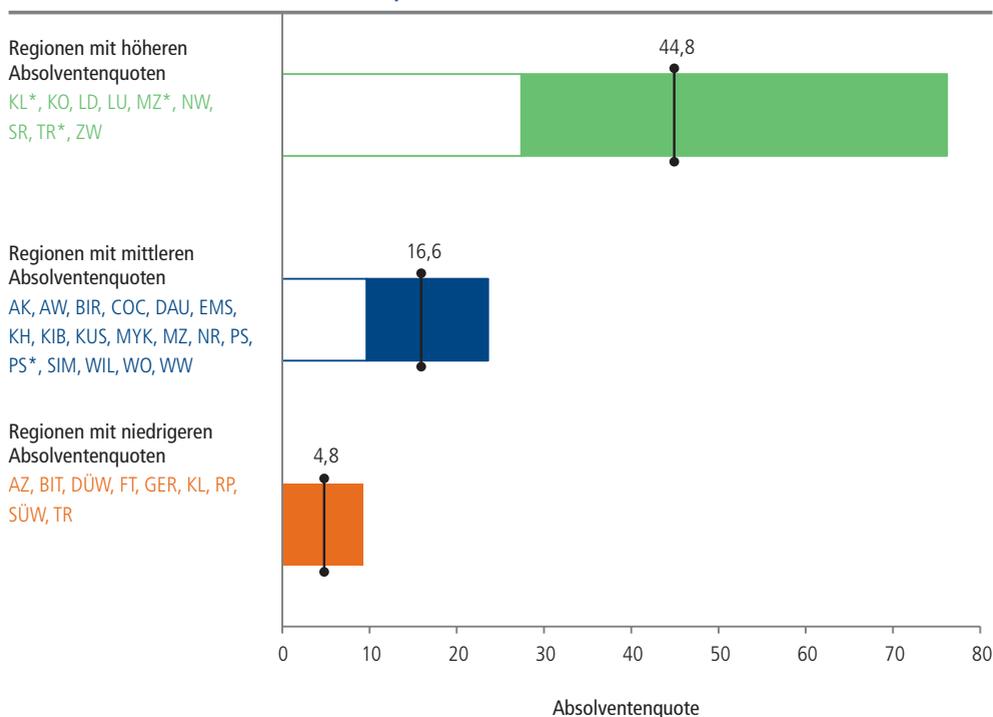
### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Auch an Schulen des beruflichen Schulsystems ist es möglich, allgemeinbildende Abschlüsse zu erwerben. Teilweise werden diese mitsamt der beruflichen Qualifikation vermittelt. So werden etwa an den beruflichen Schulen von Rheinland-Pfalz im Abschlussjahr 2012 insgesamt 9.040 Hochschulzugangsberechtigungen vergeben, was anteilmäßig 19,5 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung entspricht. Diese Werte verdeutlichen die hohe Bedeutung beruflicher Schulen für den Erwerb der Hochschulreife.

Dennoch ist die Funktion der Zertifikatsvergabe, die durch die beruflichen Schulen miterfüllt wird, regional differenziert zu betrachten und zu bewerten. Während sich in der Region mit der höchsten Quote der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung auf 76,2 Prozent beläuft, gibt es auch Regionen, in denen an Schulen des berufsbildenden Schulsystems

keine oder nur sehr wenige Hochschulreifezertifikate erworben werden. Diese hohe Varianz bezeugt zum einen, dass die vorgehaltenen schulischen Angebote dieses Systems überregional wirken und frequentiert werden; zum anderen ist ebenso zu berücksichtigen, welche spezifischen Schularten mit welchen Abschlussmöglichkeiten in den einzelnen Regionen vorgehalten werden.

**Abbildung RP-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Rheinland-Pfalz, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Die gruppenbezogene Darstellung der Analysen zeigt zwischen den Mittelwerten der oberen (44,8%) und der unteren Gruppe (4,8%) eine Differenz von 40 Prozentpunkten (Abb. RP-8). Die Varianz innerhalb der oberen Gruppe ist dabei erheblich höher als die der unteren Gruppe, was die unterschiedlich großen Spannweiten (untere Gruppe: 9,2 Prozentpunkte; obere Gruppe: 48,8 Prozentpunkte) belegen.

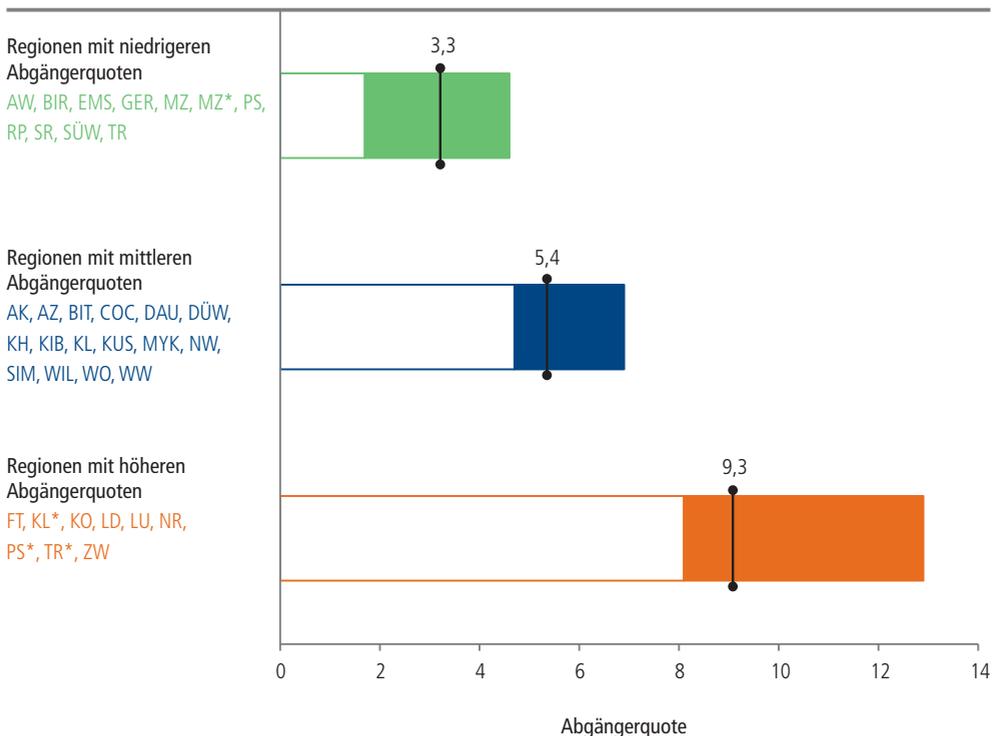
Diese tendenziell hohe Varianz innerhalb der Verteilung weist auf die überregionale Versorgungsfunktion von beruflichen Schulen hin, wodurch ein höheres Aufkommen an Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort die hier berichteten Quoten mitbedingt.

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Beendet ein Schüler seine Laufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben, stehen ihm in Bezug auf den Eintritt in höhere qualifizierende Bildungswege sowie das Erwerbsleben nur eingeschränkte Teilhabechancen zur Verfügung. In Rheinland-Pfalz verlassen zum Ende des Schuljahres 2011/12 2.353 Schüler das allgemeinbildende Schulsystem, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dieser absolute Wert entspricht einem Anteil von 5,5 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Regionalspezifisch differieren diese Quoten: Zwischen dem Wert der Region mit dem geringsten (1,7%) und dem höchsten Anteil (12,9%) liegen 11,2 Prozentpunkte.

Auch die Darstellung der Gruppen von Regionen mit niedrigeren und höheren Abgängerquoten (Abb. RP-9) unterstreicht die disparaten Verhältnisse: Während der Gruppenwert der Region mit niedrigeren Quoten einen durchschnittlichen Anteil

**Abbildung RP-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Rheinland-Pfalz, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

von 3,3 Prozent aufweist, liegt der entsprechende Wert der unteren Gruppe bei 9,3 Prozent. Zu problematisieren sind insbesondere die vergleichsweise hohen Abgängerquoten in den Regionen am unteren Ende der Verteilung.

*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Rheinland-Pfalz*

In den vorherigen Ausführungen wurden die regionalen Schulsysteme des Landes Rheinland-Pfalz in Hinblick auf die Durchlässigkeit und die Zertifikatsvergabe analysiert. Da die Ergebnisse zum Teil mit den regionalen Schulangebotsstrukturen im Zusammenhang stehen, wurden zuvor die Angebotslagen der regionalen Schulsysteme von Rheinland-Pfalz aufgezeigt. Hierbei wurde deutlich, dass für das Schuljahr 2012/13 ein Zwischenstand der Schulsystementwicklung berichtet wird. Die Vielzahl an Kombinationen von Schularten in den einzelnen Regionen ist dadurch bedingt, dass die Haupt- und Realschulen, die perspektivisch zu Realschulen plus zusammengeführt werden, hier noch statistisch miterfasst sind.

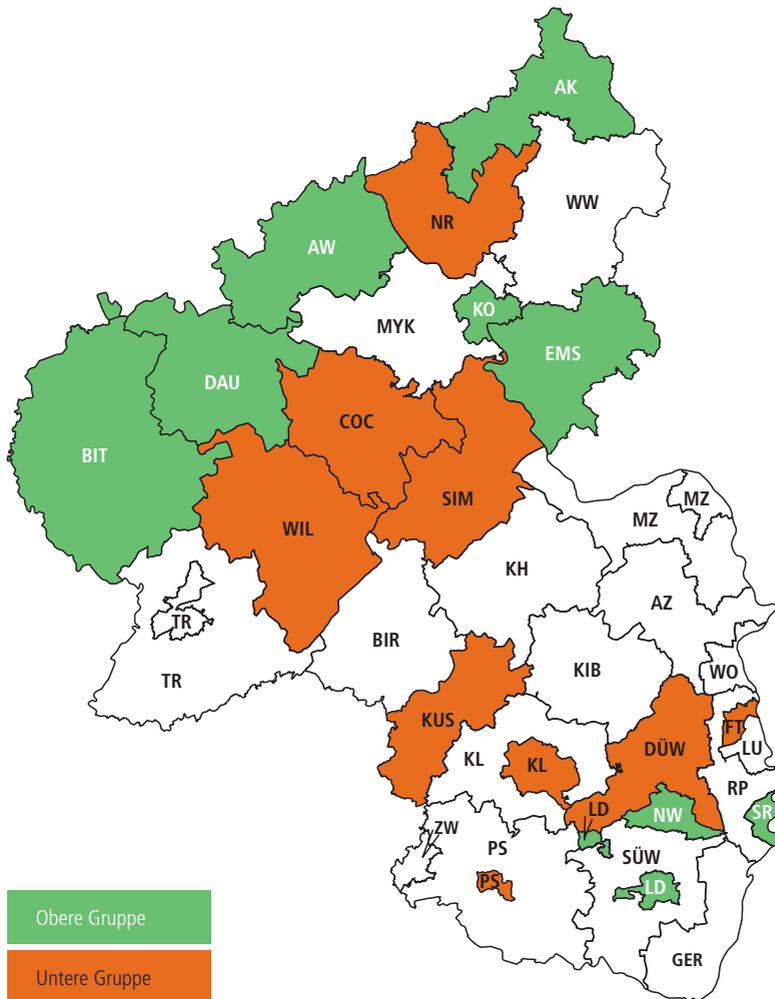
Im Anschluss haben die indikatorenspezifischen Betrachtungen einige bemerkenswerte Befunde offenbart. Die Analysen zu den Indikatoren der Dimension »Durchlässigkeit« zeigen beispielsweise, dass es in einigen Regionen relativ hohen Anteilen an Schülern, die im Schuljahr zuvor eine Schule der Sekundarstufe I ohne Hochschulreifeoption besuchten, gelingt, in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulwesens überzugehen. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Integrierten Gesamtschulen als eine zur Hochschulreife führende Schulart am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe neben dem Gymnasium eine große Rolle spielen. Problematisch erscheinen die zum Teil recht hohen Werte bezogen auf das Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln innerhalb der betrachteten Klassenstufen.

Hinsichtlich der Ergebnisse der Dimension »Zertifikatsvergabe« sind neben den in einigen Regionen erkennbaren großen Disparitäten bezogen auf die Chance des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung innerhalb beider betrachteten Schulsysteme auch die bisweilen hohen Abgängerquoten hervorzuheben: In einigen Regionen des Landes Rheinland-Pfalz verlassen im Abschlussjahr 2012 über zehn Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung das allgemeinbildende Schulsystem, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben.

Die im Rahmen der indikatorenweise vorgenommenen Analysen gefundenen Ergebnisse werden nun für eine abschließende Gesamtbetrachtung noch einmal verdichtet dargestellt. Hierfür wurde je Dimension ein Gesamtscore für jede einzelne Region errechnet (siehe Kap. 4.3). Insgesamt ergibt sich für die regionalen Schulsysteme von Rheinland-Pfalz hinsichtlich ihrer Durchlässigkeit folgendes Bild (Abb. RP-10): Regionen der oberen Gruppe finden sich vor allem im nördlichen Grenzgebiet des Landes. Die weiteren zur Gruppe mit den höheren Ausprägungen in der Dimension »Durchlässigkeit« gehörenden Regionen sind die kreisfreien Städte Koblenz (KO), Neustadt an der Weinstraße (NW), Landau in der Pfalz (LD),

Speyer (SR) sowie der Kreis Rhein-Lahn-Kreis (EMS). Die der unteren Gruppe zugeordneten Regionen sind im gesamten Landesgebiet verteilt. Diese Gruppe setzt sich sowohl aus Landkreisen als auch aus kreisfreien Städten zusammen.

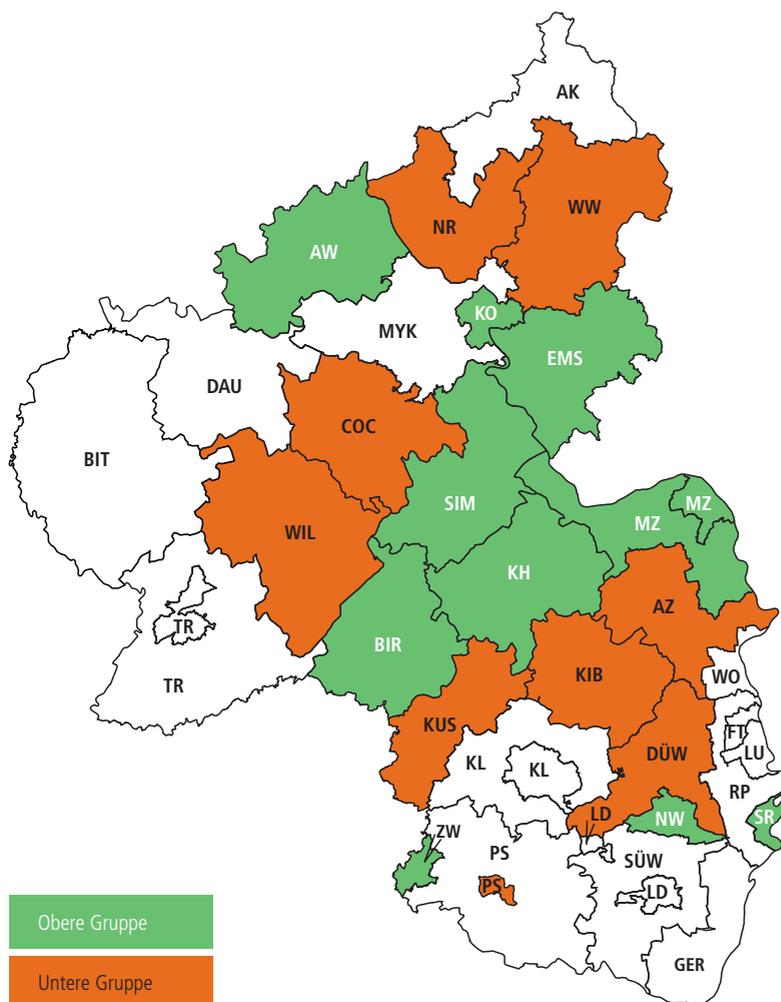
**Abbildung RP-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen von Rheinland-Pfalz**



Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Auch die Darstellung der Ausprägungen in der Dimension »Zertifikatsvergabe« offenbart einige Auffälligkeiten (Abb. RP-11): So findet sich eine Konzentration von Regionen der oberen Gruppe im mittleren Teil des Landes. Weiterhin zur oberen Gruppe gehören die im südlichen Landesteil gelegenen kreisfreien Städte Zweibrücken (ZW), Neustadt an der Weinstraße (NW) und Speyer (SR) sowie der Kreis Ahrweiler (AW) an der nördlichen Grenze des Landes. Die Regionen der Gruppe

**Abbildung RP-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen von Rheinland-Pfalz**



Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

mit den vergleichsweise weniger erfolgreichen Ergebnissen in der Dimension »Zertifikatsvergabe« verteilen sich im gesamten Land.

Der Vergleich der regionenspezifischen Ergebnisse beider Gerechtigkeitsdimensionen zeigt in einigen Einzelfällen Konvergenzen bezüglich der Gruppenzugehörigkeiten. Sowohl in der Dimension »Durchlässigkeit« als auch in der Dimension »Zertifikatsvergabe« gehören zu den erfolgreicherer Regionen Ahrweiler (AW), Koblenz (KO), Rhein-Lahn-Kreis (EMS), Neustadt an der Weinstraße (NW) sowie Speyer (SR). In beiden Dimensionen der unteren Gruppe zuzuordnen sind die Regionen Neuwied (NR), Cochem-Zell (COC), Bernkastel-Wittlich (WIL), Kusel (KUS), Pirmasens (PS) sowie Bad Dürkheim (DÜW).

## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

Diese hier dargestellten Analysen stellen vor allem erste Anhaltspunkte für eine dezidierte Untersuchung regionaler Disparitäten zwischen den Schulsystemen des Landes Rheinland-Pfalz dar. Deren Ursachen und Bedingungen lassen sich je-

**Tabelle RP-3: Regionen von Rheinland-Pfalz mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
AW	Ahrweiler, Landkreis
AK	Altenkirchen (Westerwald), Landkreis
AZ	Alzey-Worms, Landkreis
DÜW	Bad Dürkheim, Landkreis
KH	Bad Kreuznach, Landkreis
WIL	Berncastel-Wittlich, Landkreis
BIR	Birkenfeld, Landkreis
COC	Cochem-Zell, Landkreis
KIB	Donnersbergkreis, Landkreis
BIT	Eifelkreis Bitburg-Prüm, Landkreis
FT	Frankenthal (Pfalz), kreisfreie Stadt
GER	Germersheim, Landkreis
KL*	Kaiserslautern, kreisfreie Stadt
KL	Kaiserslautern, Landkreis
KO	Koblenz, kreisfreie Stadt
KUS	Kusel, Landkreis
LD	Landau in der Pfalz, kreisfreie Stadt
LU	Ludwigshafen am Rhein, kreisfreie Stadt
MZ*	Mainz, kreisfreie Stadt
MZ	Mainz-Bingen, Landkreis
MYK	Mayen-Koblenz, Landkreis
NW	Neustadt an der Weinstraße, kreisfreie Stadt
NR	Neuwied, Landkreis
PS*	Pirmasens, kreisfreie Stadt
SIM	Rhein-Hunsrück-Kreis, Landkreis
EMS	Rhein-Lahn-Kreis, Landkreis
RP	Rhein-Pfalz-Kreis, Landkreis
SR	Speyer, kreisfreie Stadt
SÜW	Südliche Weinstraße, Landkreis
PS	Südwestpfalz, Landkreis
TR*	Trier, kreisfreie Stadt
TR	Trier-Saarburg, Landkreis
DAU	Vulkaneifel, Landkreis
WW	Westerwaldkreis, Landkreis
WO	Worms, kreisfreie Stadt
ZW	Zweibrücken, kreisfreie Stadt

doch nur mit einem vertiefenden Blick auf den Einzelfall sowie auf die spezifischen Relationen der Einzelfälle aufklären.

## 5.9 Saarland

### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen des Saarlandes*

Das kleinste deutsche Flächenland gliedert sich in sechs Landkreise sowie den Regionalverband Saarbrücken mit der Landeshauptstadt Saarbrücken<sup>12</sup>. Mit rund 994.290 Einwohnern ist das Saarland zugleich das Flächenland mit der geringsten Bevölkerungszahl in Deutschland.

Das Schulsystem des Saarlandes differenziert sich nach der vierjährigen Grundschule in das Gymnasium und die Gemeinschaftsschule als weiterführende Schularten (§ 3a Abs. 1–4 SchoG SL). Die Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen werden als Orientierungsstufe geführt (§ 3a Abs. 3 SchoG SL).

Die Gemeinschaftsschule wurde im Schuljahr 2012/13 eingeführt. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10 und führt entweder eine gymnasiale Oberstufe oder kooperiert mit einer solchen (§ 3a Abs. 2, 3 SchoG SL). An Gemeinschaftsschulen kann nach Jahrgangsstufe 9 der Hauptschulabschluss, nach Jahrgangsstufe 10 der mittlere Abschluss erlangt werden. Die gymnasiale Oberstufe umfasst drei Jahre und endet nach 13 Schuljahren mit der allgemeinen Hochschulreife (§ 3a Abs. 2, 3 SchoG SL). Der Zugang zur gymnasialen Oberstufe ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden (§ 3a Abs. 2, 3 SchoG SL).

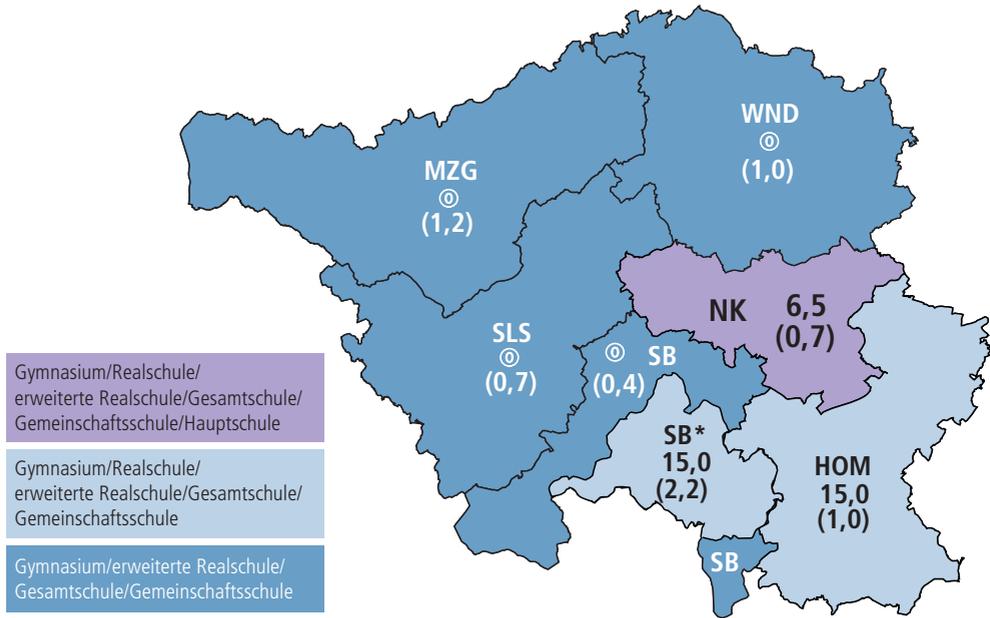
Das Gymnasium beginnt ebenfalls in Jahrgangsstufe 5, endet jedoch nach Einführung der verkürzten Gymnasialdauer (G8) seit dem Abschlussjahr 2009 nach Jahrgangsstufe 12 mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (§ 3a Abs. 4 SchoG SL).

Im Berufsschulwesen finden sich Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachoberschulen (§ 3b SchoG SL). An Berufsschulen und Fachoberschulen kann die Fachhochschulreife bzw. an Oberstufengymnasien der Berufsschulzentren die allgemeine Hochschulreife erlangt werden (§ 3b Abs. 1, 4, 5 SchoG SL)

Wie sich das saarländische Schulsystem in seiner tatsächlichen regionalen Ausgestaltung präsentiert, zeigt Abbildung SL-1.

Zunächst ist anzumerken, dass die Gemeinschaftsschule, beginnend mit dem Schuljahr 2012/13, ab der Jahrgangsstufe 5 aufsteigend eingeführt wird und erst im Schuljahr 2017/18 die erweiterte Realschule und Gesamtschule vollständig ersetzt haben wird. Derzeit existieren daher erweiterte Realschule, Gesamtschule und Gemeinschaftsschule parallel. Das tatsächliche Schulangebot gestaltet sich in Regionen mit zusätzlich zu den öffentlichen Schulen vorhandenen privaten Schulen ohne Hochschulreifeoption in der Stadt Saarbrücken (SB) sowie in den Kreisen Saarpfalz (HOM) und Neunkirchen (NK) fünfgliedrig, in den übrigen Kreisen viergliedrig.

**Abbildung SL-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Saarland, Schuljahr 2012/13\*\***



\* Stadt Saarbrücken; \*\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. SL-2).  
 © Schulen ohne Hochschulreifeoption sind nicht vorhanden.  
 (...) Zahlenwerte in Klammern beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

Zudem gibt die Abbildung den Quotienten aus der Anzahl an vorgehaltenen Schulen ohne Hochschulreifeoption und der Anzahl an Schulen mit dieser Option an. Zur Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass einer Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit einer solchen Option gegenübersteht. Da mit der Einführung der Gemeinschaftsschule im Schuljahr 2012/13 alle Regionen Gemeinschaftsschulen in der Jahrgangsstufe 5 anbieten, die übrigen Jahrgänge jedoch weiter als die Schulart geführt werden, als die sie vor Einführung der Gemeinschaftsschule existierten (erweiterte Realschule oder Gesamtschule), wird dieser Quotient differenziert dargestellt. Im Schuljahr 2012/13 bietet das saarländische Schulsystem allen Schülern, die nach der Grundschule in die Sekundarstufe übergehen, die Option, die Hochschulreife zu erlangen, da nur die Schularten Gymnasium und Gemeinschaftsschule zur Wahl stehen. Mit © gekennzeichnete Regionen bieten keine Schulart ohne die Option auf den Erwerb einer Hochschulreife mehr an, weswegen hier kein Quotient dargestellt werden kann.

Wechsler des Bildungsgangs in höheren Klassenstufen, etwa nach der Orientierungsstufe am Ende von Klassenstufe 6, finden dieses Angebot jedoch nicht vor. Für sie stehen die Schularten entsprechend dem Stand der Schulsystemausgestaltung im Schuljahr 2010/11 zur Wahl. Daher wird ergänzend das Verhältnis der Erweiter-

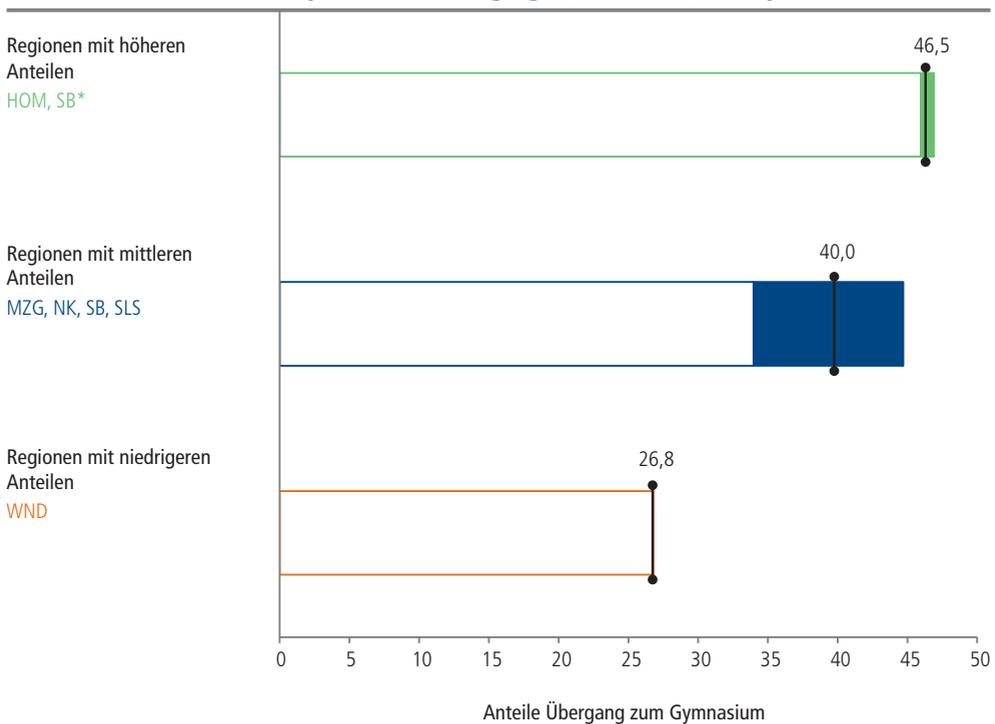
ten Realschule und Realschulen als Schularten ohne Hochschulreifeoption zu den Gymnasien und Gesamtschulen als Schularten mit Hochschulreifeoption im Schuljahr 2010/11 in Abbildung SL-1 angegeben, wie es sich den Wechslern nach Klassenstufe 6 zur Wahl stellt (Quotient in Klammern). Quotienten gleich oder größer 1,0 weisen die Regionen Merzig-Wadern (MZG), St. Wendel (WND), Saarpfalz (HOM) und die Stadt Saarbrücken (SB) auf. Dort überwiegen auch bei den auslaufenden Schularten solche mit Hochschulreifeoption.

*Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Das Gymnasium beginnt im Saarland mit Jahrgangsstufe 5. Im Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 3.210 Schüler in diese Schulart über, womit ein Anteil von 40,9 Prozent an allen Übergängen auf das Gymnasium entfällt. In der Ausprägung die-

**Abbildung SL-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Saarland, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

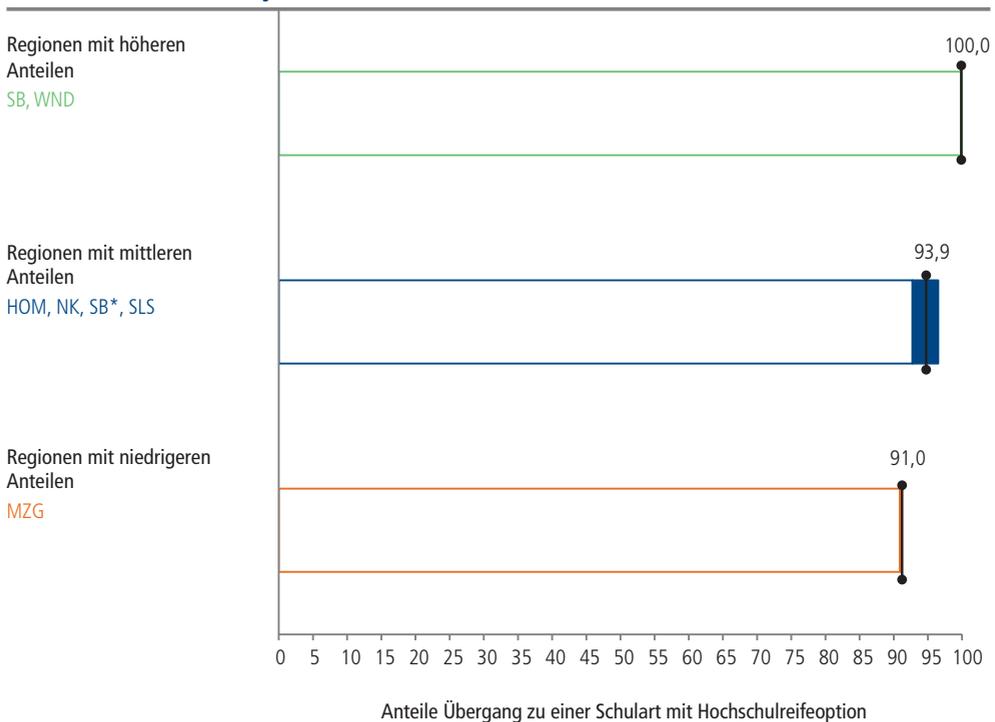
Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

ses Kennwerts liegen regionale Unterschiede vor, wie Abbildung SL-2 zeigt. Die obere Gruppe weist einen durchschnittlichen Anteil von 46,5 Prozent Übergänge zum Gymnasium an allen Übergängen auf. Demgegenüber beläuft sich der vergleichsweise niedrigste Anteil einer Region auf 26,8 Prozent zum Gymnasium übergehende Schüler.

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Nimmt man die Übergänge an Schularten hinzu, die neben dem Gymnasium die Option bieten, die Hochschulreife zu erwerben, so ergibt sich im Saarland durch die Einführung der Gemeinschaftsschule als einzige weiterführende Schulart neben dem Gymnasium die Situation, dass für Grundschüler, die zum Schuljahr 2012/13 in die weiterführende Schule übergehen, nur noch Schulen in privater Trägerschaft

**Abbildung SL-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Saarland, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

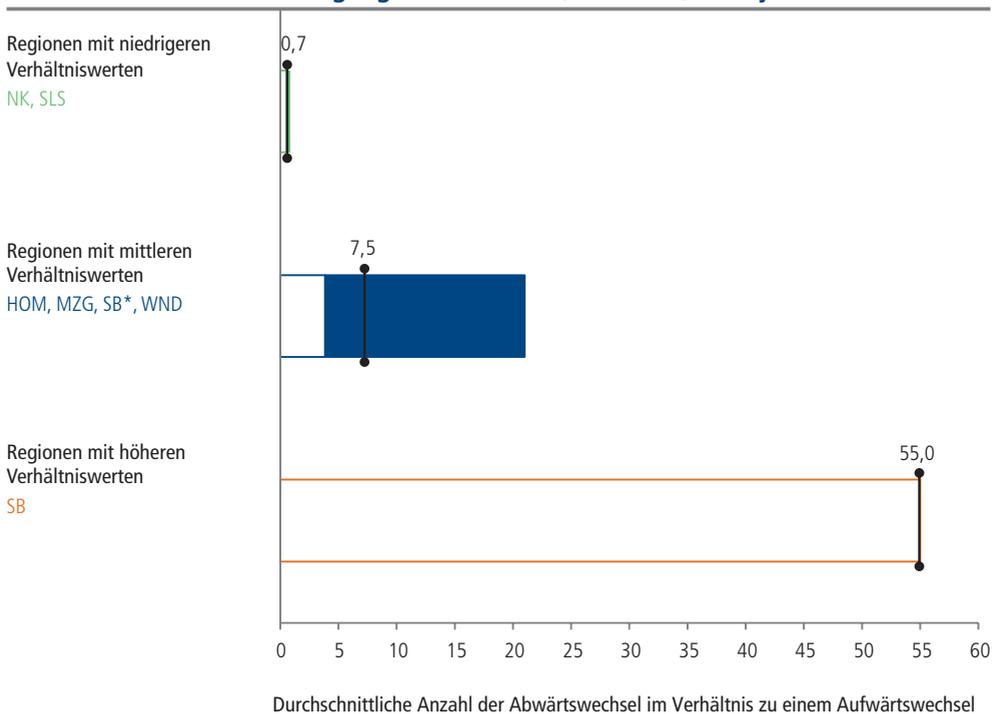
Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

eine Schulart anbieten, die keine Hochschulreifeoption beinhaltet. Im Saarland gehen insgesamt 7.857 Schüler in eine weiterführende Schule über, 7.443 davon auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption, was einem Anteil von 94,7 Prozent entspricht. In den Regionen der oberen Gruppe mit dem höchsten Anteil an Übergängen liegt der Gruppenwert bei 100 Prozent: Hier wechseln alle Schüler auf ein Gymnasium oder eine Gemeinschaftsschule. In den Regionen der mittleren und unteren Gruppe sind die Anteile ebenfalls sehr hoch und liegen bei 93,9 Prozent und 91 Prozent.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Mit diesem Kennwert wird ein Aspekt der horizontalen Durchlässigkeit des Schulsystems beleuchtet, indem die Anzahl der Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9, die von einer Schulart ohne Hochschulreifeoption auf ein Gymnasium wechseln, zu der Zahl der Schüler, die vom Gymnasium abgeschult werden, ins Verhältnis gesetzt wird. Da in diesen Jahrgangsstufen die Schulart Erweiterte Realschule, die den Haupt-

**Abbildung SL-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Saarland, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

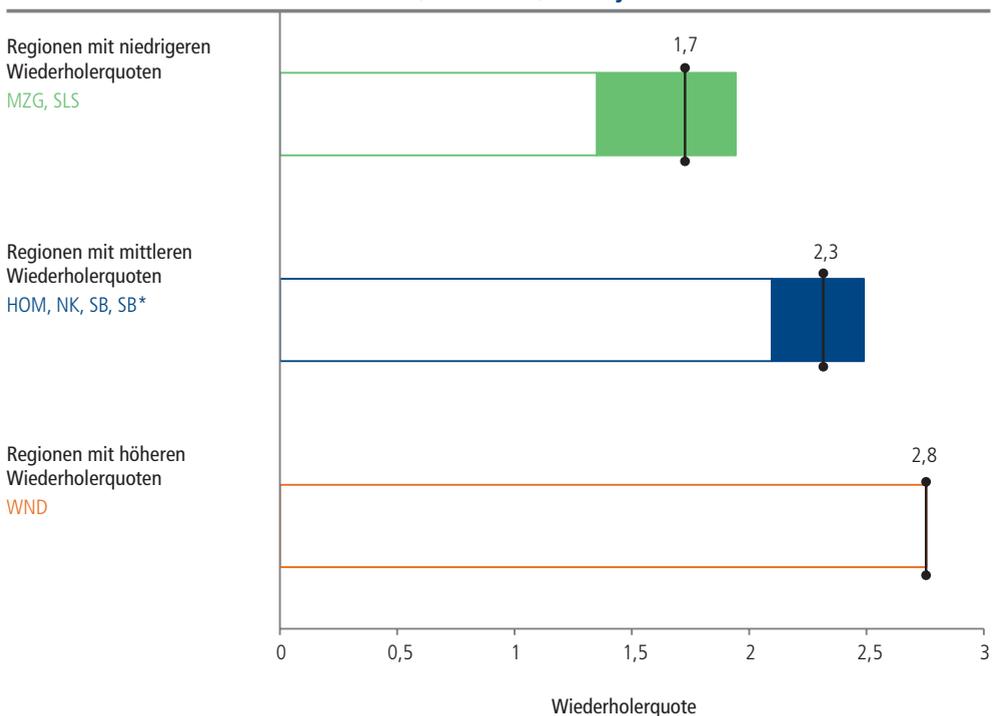
und Realschulbildungsgang vereint, noch nicht durch die Gemeinschaftsschule ersetzt wurde, kann dieser Verhältniswert auch für das Saarland bestimmt werden.

Zum Schuljahr 2012/13 stehen im Saarland 117 Aufwärtswechseln 218 Abwärtswechseln gegenüber. Damit liegt das Verhältnis der Aufwärts- zu den Abwärtswechseln landesweit bei 1,9. Die regionalen Disparitäten in diesem Kennwert zeigt Abbildung SL-4: Während in der oberen Gruppe die Aufwärtswechsel die Abwärtswechsel überwiegen (Gruppenwert 0,7), sind es in der mittleren Gruppe mehr Schüler, die absteigen als aufsteigen (7,5). In der unteren Gruppe mit nur einer Region stehen 55 Abwärtswechsel einem Aufwärtswechsel gegenüber. Insgesamt verweisen diese unterschiedlich hohen Verhältniswerte auf regionale Disparitäten hinsichtlich der jeweiligen Wechseltendenz in den regionalen Schulsystemen Saarlandes.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Insgesamt 1.277 Schüler haben im Saarland im Schuljahr 2012/13 in der Sekundarstufe I oder II eine Klassenstufe wiederholt. Bezogen auf alle Schüler dieser Stufen

**Abbildung SL-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Saarland, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

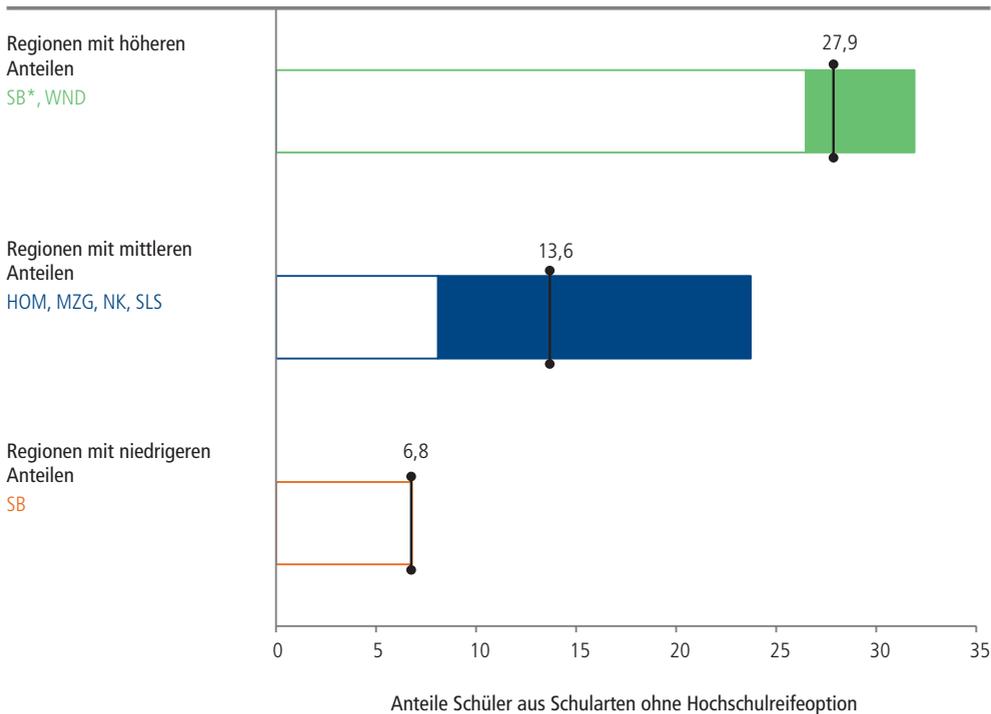
Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

entspricht das einem Anteil von landesweit 2,2 Prozent. Unterschiede zwischen den Regionen des Saarlandes zeigt Abbildung SL-5: In den Kreisen der oberen Gruppe mit niedrigerer Wiederholerquote liegt der durchschnittliche Anteil bei 1,7 Prozent, in der unteren Gruppe bei 2,8 Prozent. Die Spannweite zwischen niedrigstem (1,4%) und höchstem Wert (2,8%) über die Gruppen hinweg beträgt 1,4 Prozentpunkte.

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Dieser Kennwert berichtet den Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption, die ihren Bildungsweg in der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems fortsetzen. Dies ist, neben den Übergängen in die weiterführende Schulart, ein weiterer Aspekt der Durchlässigkeit von Schulsystemen. Insgesamt 756 Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption nehmen im Schuljahr 2012/13 die Möglichkeit wahr, in die Sekundarstufe II eines Gymnasiums überzugehen. Dies

**Abbildung SL-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Saarland, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

entspricht einem Anteil von 18,1 Prozent an allen Übergängen in die Sekundarstufe II. Dieser Anteil ist in den Regionen des Saarlandes unterschiedlich hoch (Abb. SL-6). In den Regionen mit höheren Übergangsquoten gehen durchschnittlich 27,9 Prozent der in die Sekundarstufe II einmündenden Schüler an eine Schulart mit Hochschulreifeoption über. Dieser Anteil beläuft sich in der mittleren Gruppe auf 13,6 Prozent, zugleich ist diese Gruppe heterogener als die Verteilung in der oberen Gruppe. Auffällig ist darüber hinaus die große Spannweite zwischen den Extremwerten von 25,1 Prozentpunkten. In der der unteren Gruppe zugehörigen Region gibt es bei den Übergängen zur Sekundarstufe II keine Schüler aus einer Schulart, die nicht zur Hochschulreife führt.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Aufgrund fehlender Daten können die Übergänge in das Berufsbildungssystem für das Saarland nicht berichtet werden.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Im Saarland absolvieren im Abschlussjahr 2012 insgesamt 9.723 Jugendliche die allgemeinbildende Schule bzw. müssen sie ohne einen Abschluss verlassen. Die Verteilung der Abschlüsse nach Abschlussart zeigt Tabelle SL-1. Am häufigsten wird die mittlere Reife mit einem Anteil von knapp 35 Prozent erworben. Ein Anteil von 32,2 Prozent der Abschlüsse entfällt auf die Hochschulreife. Es folgt mit 27,4 Prozent an allen Abschlüssen der Hauptschulabschluss. Der Anteil an Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben, liegt im Saarland bei 5,5 Prozent.

---

**Tabelle SL-1: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Saarland, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	530	2.667	3.398	3.128	9.723
Anteil in Prozent	5,5	27,4	34,9	32,2	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

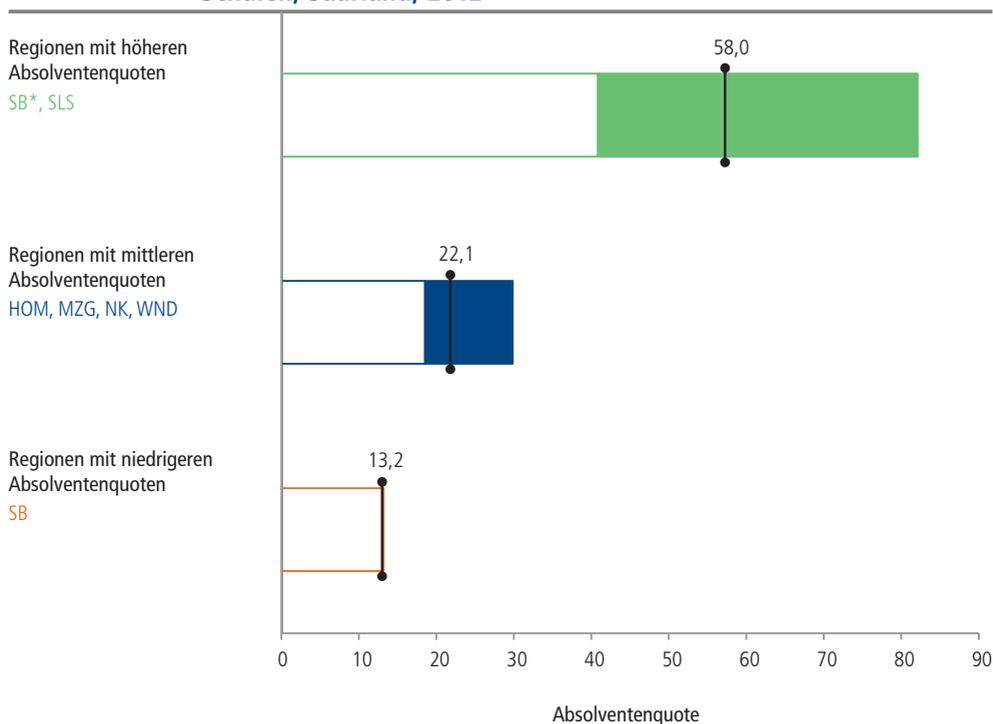
---

Nachfolgend werden die Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss regional differenziert und vergleichend betrachtet.

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Insgesamt 3.128 Schüler erwerben im Saarland an allgemeinbildenden Schulen im Abschlussjahr 2012 die allgemeine Hochschulreife; dies entspricht einem Anteil von 28,8 Prozent bezogen auf den Durchschnitt der alterstypischen Wohnbevölkerung. Dieser Anteil variiert innerhalb des Saarlandes jedoch beträchtlich, wie Abbildung SL-7 zeigt. Während in der oberen Gruppe mit höheren Absolventenquoten im Schnitt 58 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung eine allgemeine Hochschulreife erwerben, sind es demgegenüber in der unteren Gruppe 13,2 Prozent. Die Spannweite zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert der Verteilung über alle Gruppen hinweg weist mit 68,9 Prozentpunkten deutlich auf regionale Disparitäten. Innerhalb der oberen Gruppe ist die Heterogenität auffällig: Beide Extremwerte liegen rund 41 Prozentpunkte auseinander. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Werte beeinflusst werden durch Pendelbewegungen von Schülern, deren Schulort und Wohnort nicht im selben Kreis liegen (für vertiefende Analysen siehe Kap. 6).

**Abbildung SL-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Saarland, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

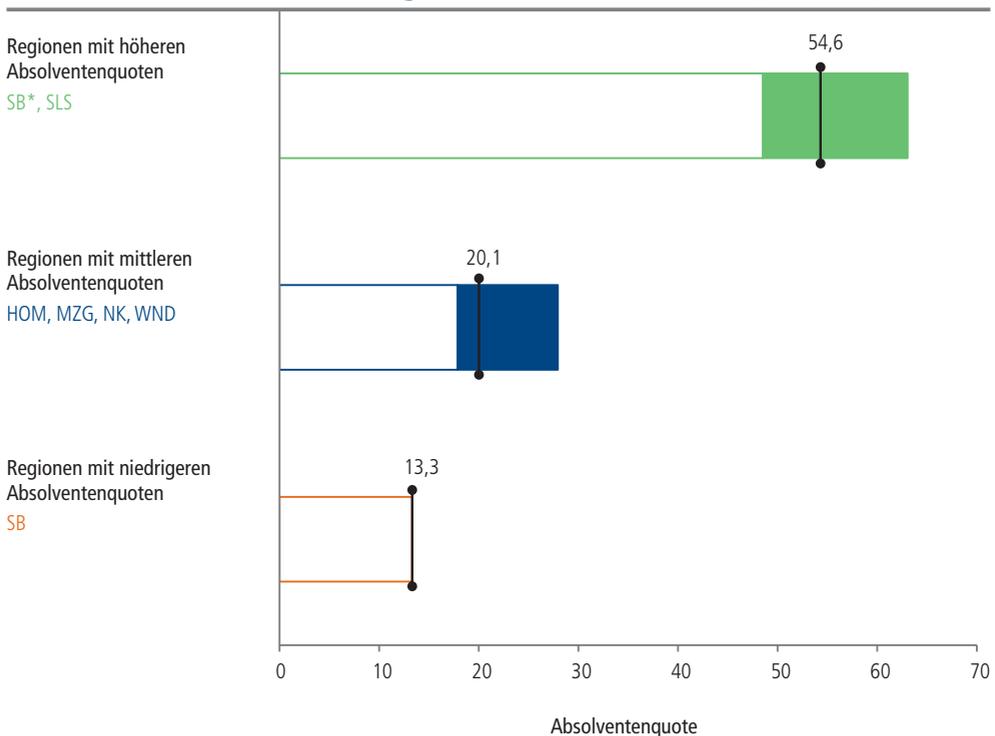
Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Auch an Saarlands beruflichen Schulen kann eine Hochschulreife erlangt werden, teilweise neben der beruflichen Qualifikation. Im Abschlussjahr 2012 erwerben dort insgesamt 2.916 junge Erwachsene die Hochschulreife, dies entspricht einem Anteil von knapp 27 Prozent bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter. Regionale Unterschiede der Werte zeigt Abbildung SL-8: In der oberen Gruppe mit höheren Absolventenquoten erwerben durchschnittlich 54,6 Prozent, in der unteren Gruppe mit niedrigeren Quoten dagegen 13,3 Prozent, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, eine Hochschulreife. Zwischen dem höchsten und niedrigsten Anteil liegen 49,7 Prozentpunkte, was auch in diesem Indikator als Hinweis auf regionale Unterschiede anzusehen ist. Bei der Interpretation dieser Quoten ist zu berücksichtigen, dass berufsschulische Angebote häufig regional konzentriert sind, sodass auch hier Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort über Kreisgrenzen hinweg die Werte beeinflussen.

**Abbildung SL-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Saarland, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

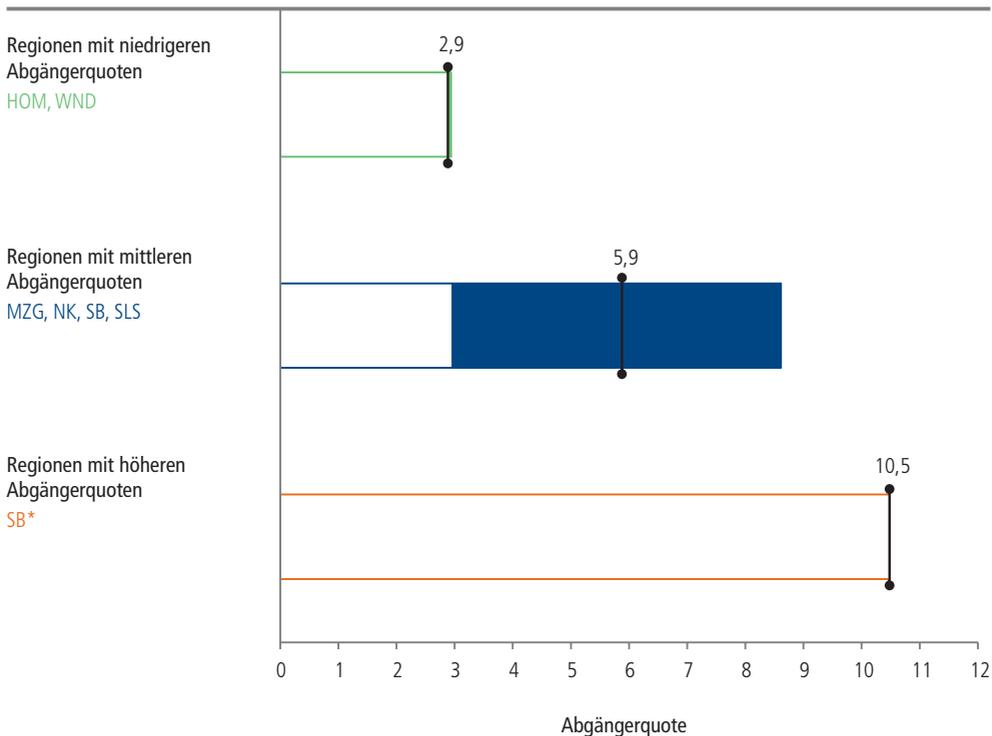
Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Insgesamt 530 saarländische Schüler verlassen im Abschlussjahr 2012 die allgemeinbildenden Schulen, ohne zumindest einen Hauptschulabschluss erworben zu haben, was bezogen auf die Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter einem Anteil von 5,3 Prozent entspricht. Die regionalen Ausprägungen des Kennwerts zeigt Abbildung SL-9: In den beiden Kreisen der oberen Gruppe verlassen durchschnittlich 2,9 Prozent der Jugendlichen die Schule ohne Hauptschulabschluss, in der Region mit der höchsten Quote sind es 10,5 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung. In der mittleren Gruppe sind die Werte heterogen, die Spannweite liegt bei 5,9 Prozentpunkten. Zwischen den mittleren Werten der oberen und unteren Gruppe liegen 7,6 Prozentpunkte, was auf regionale Disparitäten innerhalb des Saarlandes hinweist.

**Abbildung SL-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Saarland, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme im Saarland*

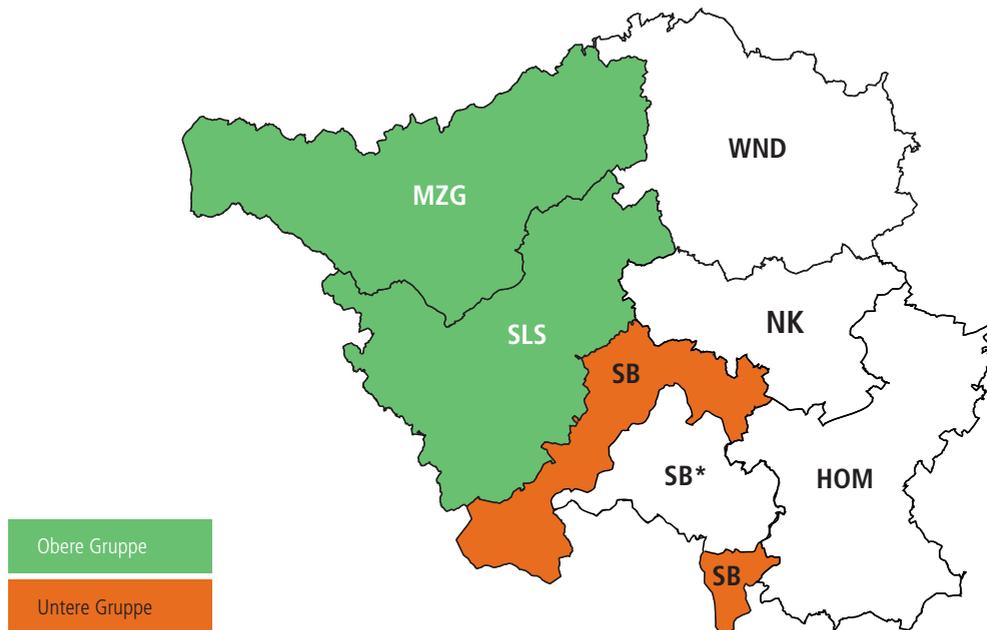
Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der Analysen in der Dimension »Durchlässigkeit« einige Auffälligkeiten für die regionalen Schulsysteme des Saarlandes hervorheben: Die Übergangsquoten zum Gymnasium offenbaren eine Spannweite zwischen den durchschnittlichen Überganganteilen zwischen den Regionen der oberen und der unteren Gruppe von rund 20 Prozentpunkten. Der Überganganteil zu allen Schularten mit Hochschulreifeoption insgesamt liegt durch die Einführung der Gemeinschaftsschule in allen Kreisen bei über 90 Prozent. Hier zeigen sich die inzwischen weitestgehend erfolgten schulstrukturellen Umbauten im Sekundarschulsystem Saarlands, wonach demnächst nur noch Schularten mit Hochschulreifeoption aufgeboten werden.

Im Verhältnis der Aufwärts- zu den Abwärtswechselln zeigen sich dagegen deutliche regionale Disparitäten. Die Wahrscheinlichkeit, im Verlauf der Sekundarstufe I in eine Schulart mit niedrigerem Anspruchsniveau abzustiegen, ist demnach innerhalb des Saarlandes regional sehr unterschiedlich hoch; Regionen, in denen die Aufwärtswechsel überwiegen, stehen wiederum andere Regionen gegenüber, in denen bis zu 55 Abwärtswechsel auf einen Aufwärtswechsel entfallen.

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Regionen des Saarlandes vor allem in der Quote der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen; hier streuen die Werte um knapp 70 Prozentpunkte, während sich die Spanne in den Anteilen an Absolventen mit Hochschulreife aus beruflichen Schulen auf knapp 50 Prozentpunkte beläuft.

Um die Befunde in den beiden Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« verdichtet darstellen zu können, werden jeweils aus den Einzelwerten der Regionen in den Indikatoren Scores errechnet und in eine Rangfolge gebracht (Kap. 4.3). Abbildung SL-10 zeigt diese Darstellung für die Dimension »Durchlässigkeit«: Die Regionen der oberen Gruppe haben tendenziell höhere Werte an Übergängen in Schularten mit Hochschulreifeoption und Übergängen in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems vorzuweisen, eine niedrige Wiederholerquote sowie ein günstigeres Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln, wobei besonders günstige Werte in einem Indikator ausgleichend auf mittlere Ergebnisse in anderen Kennwerten wirken können. In der oberen Gruppe finden sich die beiden Kreise Merzig-Wadern (MZG) und Saarlouis (SLS), in der unteren Gruppe der Regionalverband Saarbrücken (ohne Stadt Saarbrücken) (SB), während sich die Kreise Saarpfalz (HOM), St. Wendel (WND) und Neunkirchen (NK) sowie die Landeshauptstadt Saarbrücken (SB\*) in der Gruppe mit mittleren Werteausrprägungen finden.

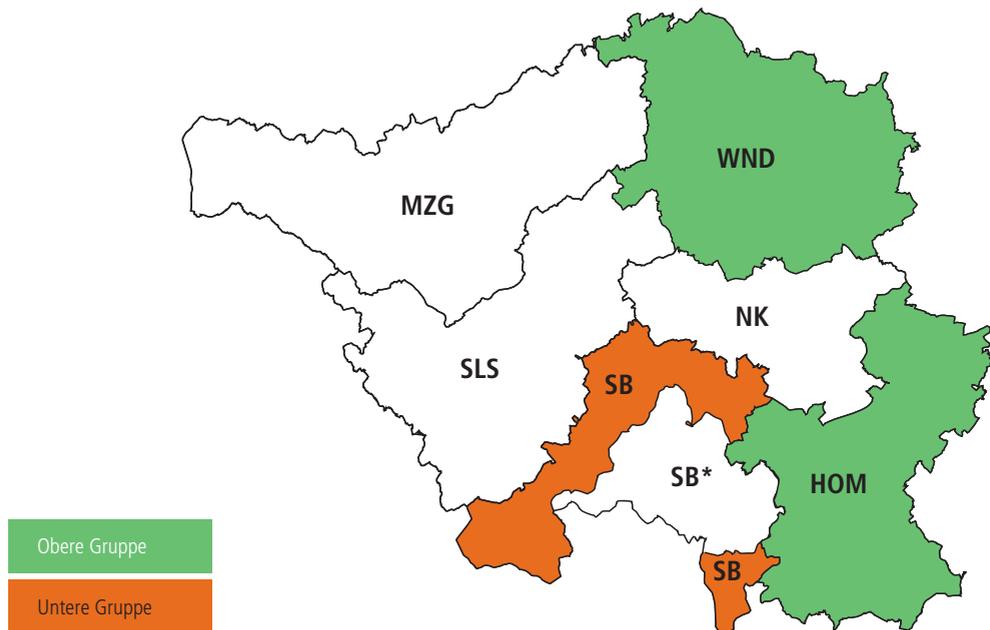
**Abbildung SL-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«  
in den Regionen des Saarlandes**



Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

In Bezug auf die Dimension »Zertifikatsvergabe« zeigt sich, dass der Regionalverband Saarbrücken (SB) ebenso wie in der Dimension »Durchlässigkeit« der unteren Gruppe zugeordnet wird. Die obere Gruppe bilden der Landkreis Saarpfalz (HOM) und der Landkreis St. Wendel (WND).

Abbildung SL-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen des Saarlandes



Quelle: Statistisches Amt Saarland; eigene Berechnungen

Tabelle SL-2: Regionen des Saarlandes mit Kfz-Kennzeichen

Kfz-Kennzeichen	Regionen
MZG	Merzig-Wadern, Landkreis
NK	Neunkirchen, Landkreis
SB*	Saarbrücken, kreisfreie Stadt
SB	Saarbrücken, Regionalverband (ohne Stadt Saarbrücken), Landkreis
SLS	Saarlouis, Landkreis
HOM	Saarpfalz-Kreis, Landkreis
WND	St. Wendel, Landkreis

## 5.10 Sachsen

### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Sachsens*

Der Freistaat Sachsen gehört zu den östlich gelegenen Bundesländern Deutschlands und wird von etwa vier Millionen Einwohnern bewohnt. Jeweils über eine halbe Million Einwohner zählen die größten sächsischen Städte Leipzig und die Landeshauptstadt Dresden. Zusammen mit der sehr viel kleineren Stadt Chemnitz gehören sie zu Sachsens drei kreisfreien Städten. Hinzukommen zehn weitere Kreise.

Das sächsische Bildungssystem zeichnet sich durch seine Zweigliedrigkeit aus. Im Anschluss an die vierjährige Grundschule besteht für Schüler die Möglichkeit, auf die weiterführenden Schularten Gymnasium oder Mittelschule überzugehen. Für die Empfehlung zur Fortsetzung der Schullaufbahn an einem Gymnasium werden insbesondere die Leistungen in Deutsch und Mathematik berücksichtigt. Die Jahrgangsstufen 5 und 6 haben am Gymnasium, wie auch an der Mittelschule, eine Orientierungsfunktion (§ 4 Abs. 1 SchulG SN). Die Schüler der Klasse 6 erhalten seit dem Schuljahr 2011/12 eine zweite Bildungsempfehlung. Sachsen gehört zusammen mit Thüringen zu den beiden Bundesländern, welche bereits bei der Neugestaltung des Schulsystems 1990 die achtjährige Zeit bis zur Hochschulreife beibehielt, die zuvor üblich war.

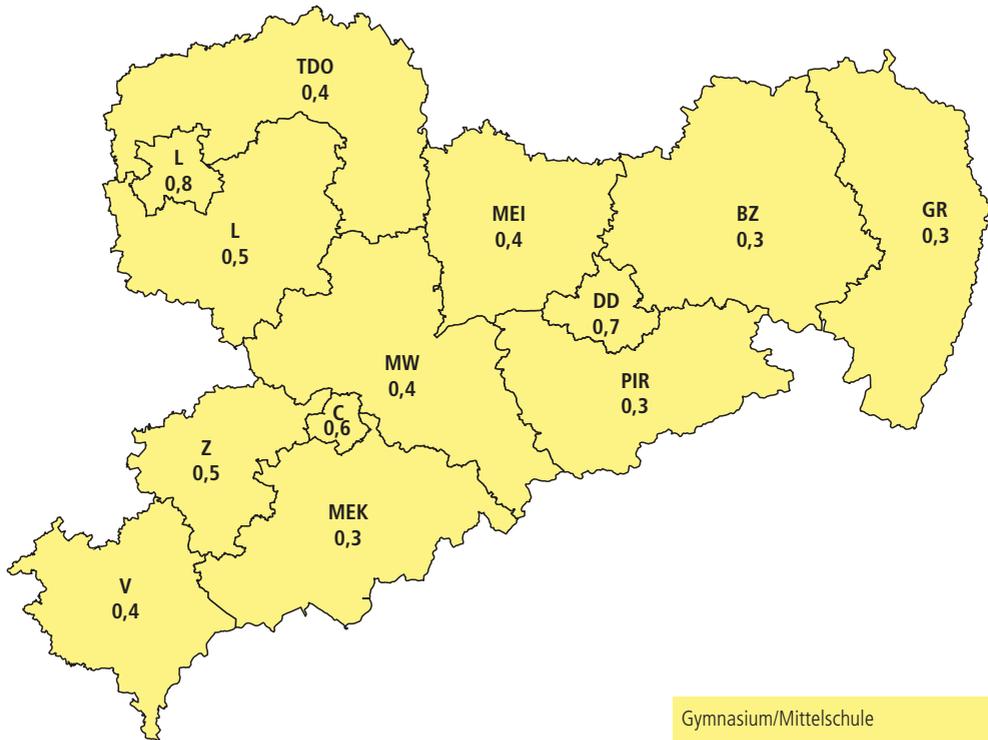
Der Besuch einer Mittelschule vermittelt den Schülern in Sachsen eine allgemeinbildende und berufsvorbereitende Grundbildung. Sie teilt sich auf in einen Hauptschulbildungsgang, an dem nach erfolgreicher Beendigung der 9. Jahrgangsstufe der Hauptschulabschluss bzw. auf Grundlage einer besonderen Leistungsfeststellung auch ein qualifizierender Hauptschulabschluss vergeben wird, und einen Realschulbildungsgang, welcher den Erwerb eines Realschulabschlusses nach der Jahrgangsstufe 10 ermöglicht (§ 6 Abs. 1 SchulG SN). Seit dem Schuljahr 2013/14 wird die Mittelschule zur Oberschule weiterentwickelt, was nicht als Änderung der Schulart zu verstehen ist – auch die Oberschule vereinigt Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach.

Sachsens Schüler erhalten, neben dem direkten Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung durch den erfolgreichen Besuch des Gymnasiums, über den Weg von der Mittelschule/Oberschule über das berufliche Gymnasium oder eine Fachoberschule eine weitere Möglichkeit, die Hochschulreife zu erlangen (§§ 11; 12 SchulG SN). Abbildung SN-1 stellt die Ausgestaltung des sächsischen Schulsystems dar.

Da in jeder Region Sachsens sowohl Gymnasien als auch Mittelschulen vorgehalten werden, sind Unterschiede in der Gliedrigkeit der Schulsysteme in den Kreisen und kreisfreien Städte nicht auszumachen.

In der Abbildung ist für jede Region der Quotient der Zahl der Schulen, an denen der Erwerb einer Hochschulreife nicht möglich ist (Mittelschulen), und der Zahl der Schulen, an denen dies möglich ist (Gymnasien), angegeben. Ein ausge-

**Abbildung SN-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Sachsen, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. SN-2).

Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

glichenes Verhältnis wäre demnach bei dem Wert 1,0 gegeben: Einer Mittelschule steht ein Gymnasium gegenüber. Das durchschnittliche Verhältnis in Sachsen liegt bei zwei Mittelschulen zu einem Gymnasium (Quotient 0,5). In der Stadt Leipzig (L) ist der Quotient mit 0,8 am höchsten. Über dem Landesdurchschnitt liegen auch die Städte Dresden (DD) und Chemnitz (C). In Regionen, in denen die Mittelschule am häufigsten vorkommt, liegt der Verhältniswert dagegen bei 0,3. Insgesamt tritt ein Quotient unter 0,5 in acht der 13 Regionen Sachsens auf.

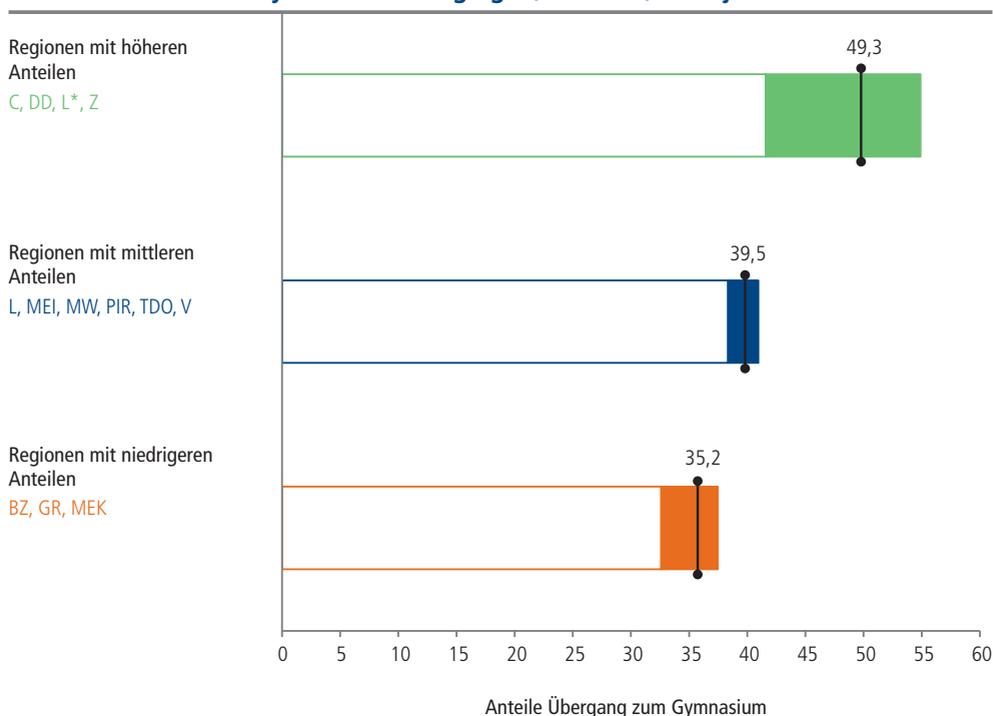
### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Am Ende der Primarstufe erfolgt auf Basis der Bildungsempfehlung und der Entscheidung der Eltern der Übergang in die weiterführende Schulart. Bei einem Anteil von

57,8 Prozent der Schüler fällt diese Entscheidung im Schuljahr 2012/13 in Sachsen zugunsten eines Übergangs zur Mittelschule aus. Abbildung SN-2 veranschaulicht die Disparitäten beim Übergang zum Gymnasium innerhalb Sachsens. In der Region mit der höchsten Quote, in der über die Hälfte der Schüler auf ein Gymnasium wechselt (54,9%), und dem Kreis mit der niedrigsten Quote, in dem lediglich 32,6 Prozent diesen Weg einschlagen, liegt eine Spannweite von rund 22 Prozentpunkten. Der Gruppenwert der oberen Gruppe beträgt 49,3 Prozent, der der unteren 35,2 Prozent. Innerhalb der Gruppen liegen die Anteile in der mittleren und der unteren Gruppe eng beieinander (Spannweite 2,6 bzw. 4,9 Prozentpunkte), während sich die obere Gruppe mit einer Spannweite von 13,3 Prozentpunkten sehr viel heterogener präsentiert.

**Abbildung SN-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Sachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

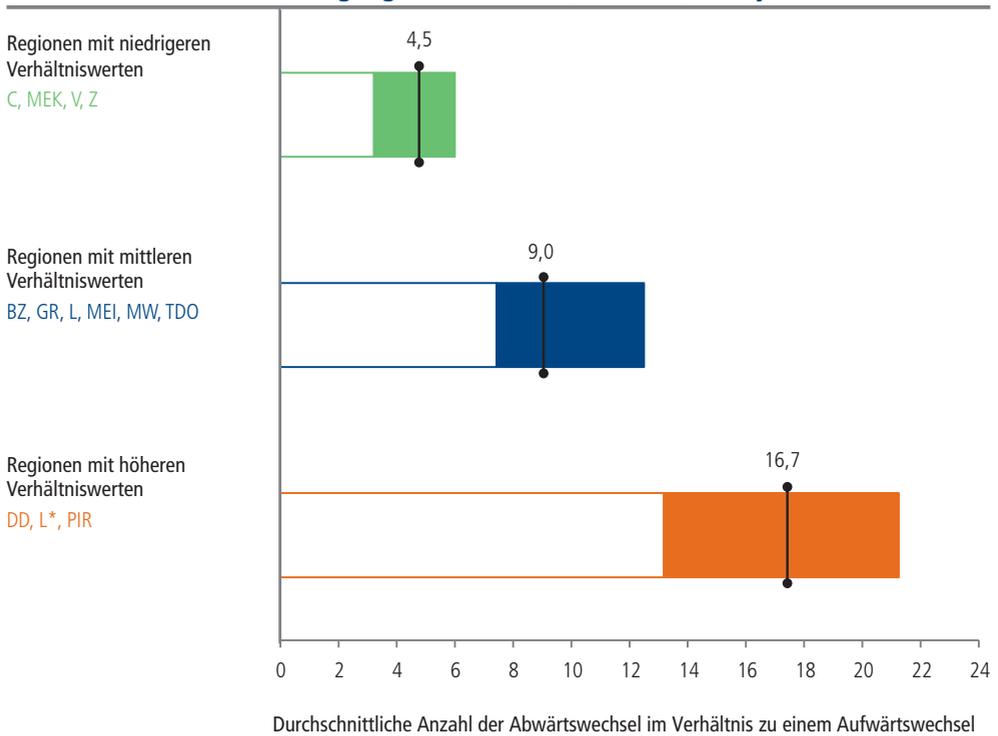
Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Die Durchlässigkeit eines Schulsystems zeigt sich unter anderem in der Möglichkeit, auch im Anschluss an den Übergang von der Primarstufe in die Sekundar-

stufe I die Entscheidung für einen Bildungsgang durch einen Wechsel korrigieren zu können. Nachfolgend wird die Anzahl der Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9, die aus Mittelschulen auf das Gymnasium wechseln, zu der Zahl der Absteiger aus dem Gymnasium ins Verhältnis gesetzt. Dieses Wechselverhältnis liegt in Sachsen insgesamt bei 8,7, das heißt, insgesamt 108 Aufwärtswechsler stehen 939 Abwärtswechslern gegenüber. Abbildung SN-3 zeigt die Disparitäten innerhalb der Regionen Sachsens: Die Spannweite von 18,1 zwischen dem höchsten Verhältniswert (21,3) und dem niedrigsten Verhältniswert (3,2) verweist auf deutliche regionale Unterschiede. In allen Regionen überwiegen die Abwärtswechsel. Zwischen der oberen Gruppe und der unteren Gruppe liegt, bezogen auf die Durchschnittswerte, eine Spanne von 12,2 Verhältniswerten. Das durchschnittliche Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechslern beträgt in der oberen Gruppe 4,5 bei einer Spannweite von 2,8. Deutlich höher (16,7) dagegen ist der Gruppenwert der unteren Gruppe, die zudem eine Spannweite von 8,1 Verhältniswerten aufweist.

**Abbildung SN-3: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechslern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Sachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

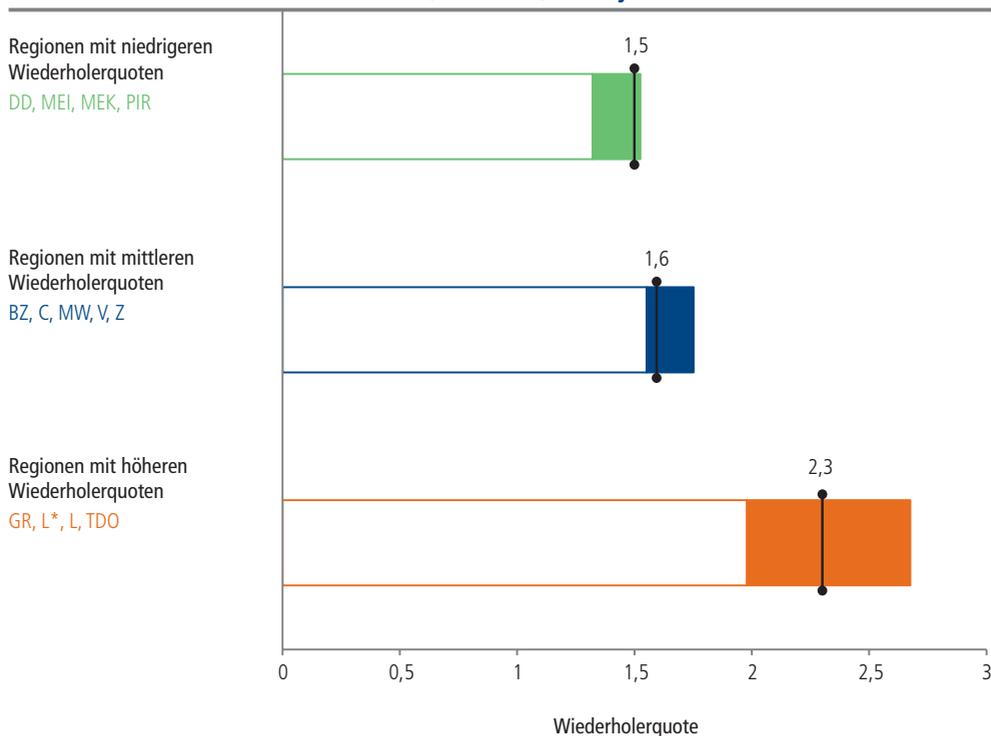
Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

## Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Neben der Möglichkeit, Leistungsdefiziten durch einen Schulartwechsel entgegenzuwirken, ist eine freiwillige oder auferlegte Wiederholung einer Jahrgangsstufe möglich. Laut sächsischer Schulordnung kann der Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe nur zugestimmt werden, wenn in allen Fächern mindestens die Note »ausreichend« vergeben wurde. In einzelnen Fächern ist es möglich, eine schlechtere Note durch eine bessere auszugleichen (§ 31 SOGYA; §§ 28; 29; 30 SOMIA).

Insgesamt wiederholen in Sachsen 3.239 Schüler im Schuljahr 2012/13 eine Jahrgangsstufe. Der Anteil an der gesamten Schülerzahl der Sekundarstufe beläuft sich auf 1,8 Prozent. In der oberen Gruppe mit niedrigeren Wiederholerquoten liegt der durchschnittliche Anteil bei 1,5 Prozent, in der Gruppe mit höheren Quoten dagegen bei 2,3 Prozent, wobei die Heterogenität der Werte in dieser Gruppe zugleich am größten ist.

**Abbildung SN-4: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Sachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

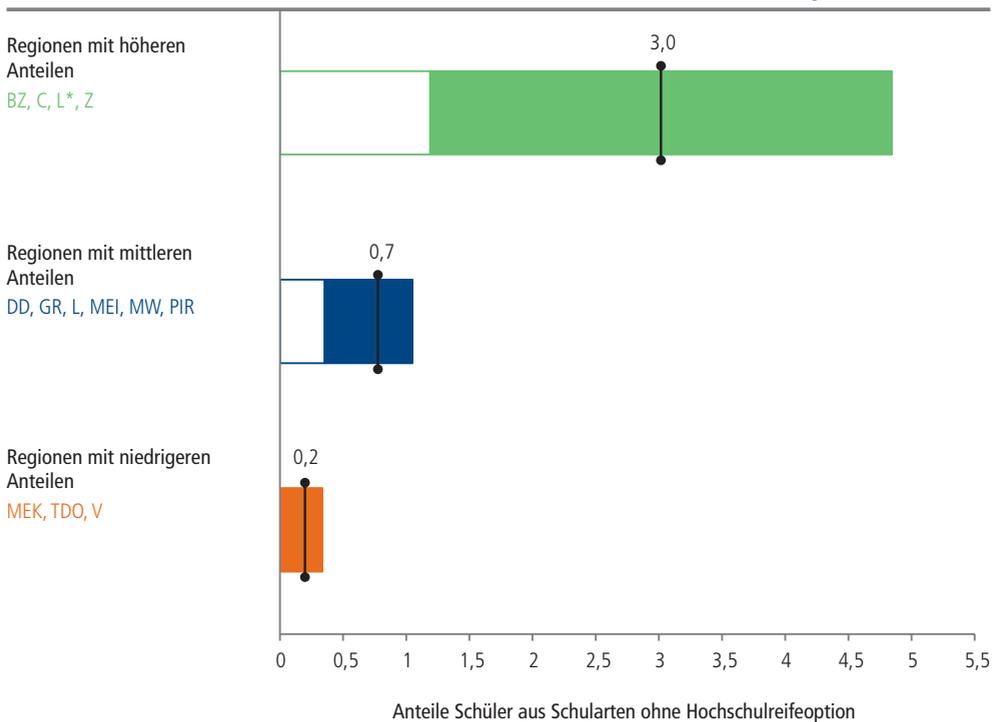
Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist neben den bereits berichteten Übergangsindikatoren ein weiterer, der die Durchlässigkeit von Schulsystemen beschreibt. An dieser Stelle soll in den Blick genommen werden, wie hoch der Anteil derer ist, die im Anschluss an die Mittelschule, als eine Schulart ohne Hochschulreifeoption, in die gymnasiale Oberstufe des allgemeinbildenden Schulsystems einmünden und dort ihren Bildungsweg fortsetzen. Daneben existierende Möglichkeiten des Hochschulreifeerwerbs in der Sekundarstufe II des beruflichen Schulsystems werden an dieser Stelle nicht betrachtet. Einen Eindruck von der Zahl der Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen gibt jedoch der Kennwert »Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen«, der in der Dimension »Zertifikatsvergabe« dargestellt wird. Der berichtete Anteilswert der Übergänge wird in Bezug auf die Gesamtschülerzahl der Sekundarstufe II des Schuljahres 2012/13 gebildet.

**Abbildung SN-5: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Sachsen, Schuljahr 2012/13**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

In Sachsen treten insgesamt 10.478 Schüler im Schuljahr 2012/13 in die Sekundarstufe II ein. Ein Anteil von 1,4 Prozent (150 Schüler) besuchte zuvor eine Mittelschule. Die regionalen Unterschiede in diesem Kennwert zeigt Abbildung SN-5. Der höchste Anteil liegt bei 4,8 Prozent. Da der geringste Wert 0 beträgt, ist jener zugleich die Spannweite zwischen den Extremwerten. Die Spannweiten innerhalb der drei Gruppen fallen sehr unterschiedlich aus: Der oberen Gruppe mit einem Gruppenwert von drei Prozent und einer Spannweite von 3,6 Prozentpunkten steht ein geringer durchschnittlicher Anteil von 0,2 Prozent bei einer Spannweite von 0,3 Prozentpunkten in der unteren Gruppe gegenüber.

Insgesamt zeigt sich, dass nur sehr geringe Schüleranteile im Anschluss an die Mittelschule auf ein Gymnasium wechseln.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Aufgrund fehlender Daten können Übergänge zum Berufsbildungssystem für Sachsen nicht berichtet werden.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Sachsen entlässt im Abschlussjahr 2012 insgesamt 22.679 Absolventen und Abgänger ohne Abschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem. Tabelle SN-1 gibt einen Gesamtüberblick über die Verteilung nach Art des Abschlusses und des Anteils an allen Abschlüssen.

**Tabelle SN-1: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Sachsen, Schuljahr 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Ab- schluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	2.288	2.347	11.585	6.459	22.679
Anteil in Prozent	10,1	10,3	51,1	28,5	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

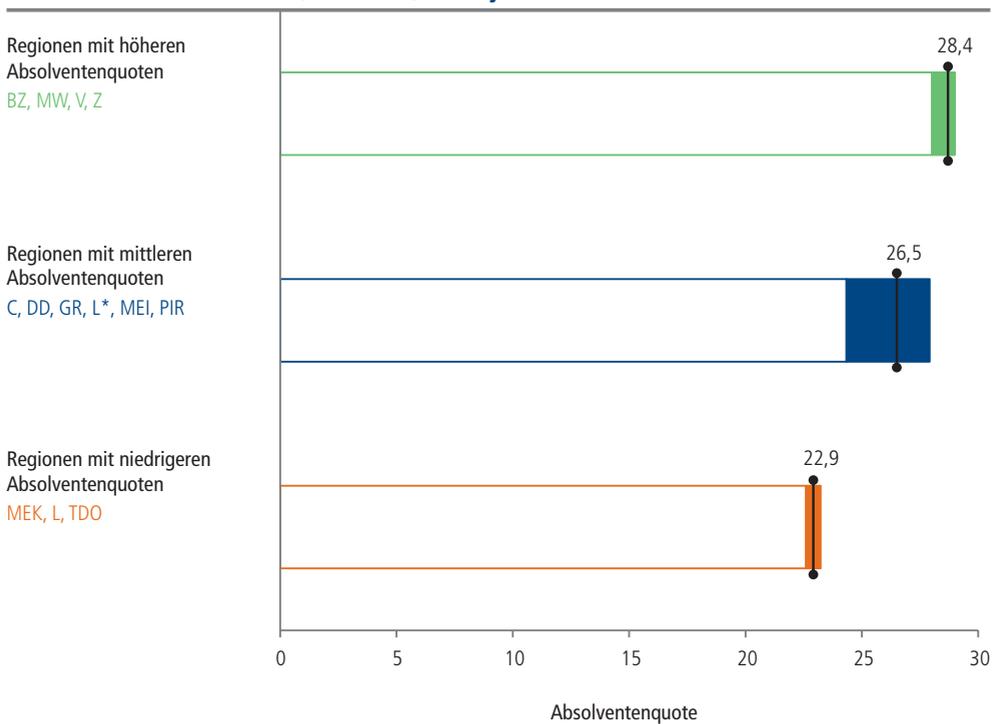
Am häufigsten wird der mittlere Schulabschluss mit 51,1 Prozent vergeben, gefolgt von der Hochschulreife mit 28,5 Prozent. Sichtbar wird, dass der Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss (10,1 %) und der Anteil derer, die einen Hauptschulabschluss erwerben (10,3 %), eng beieinander liegt.

Im Folgenden werden die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, regional differenziert betrachtet.

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Die Absolventenquote der Jugendlichen mit allgemeiner Hochschulreife aus Sachsens Gymnasien wird anteilig an der alterstypischen Wohnbevölkerung angegeben. Bezogen auf 24.538 Jugendliche legen 6.459 Schüler und damit 26,3 Prozent der alterstypischen Bevölkerung im Schuljahr 2011/12 die allgemeine Hochschulreifeprüfung ab. Abbildung SN-6 zeigt die regionalen Unterschiede in diesem Kennwert. Die Absolventenquoten liegen zwischen den Extremwerten 22,6 Prozent und 29 Prozent, was einer Spannweite von 6,4 Prozentpunkten entspricht. In der oberen Gruppe wird durchschnittlich ein Absolventenanteil von 28,4 Prozent an der alters-

**Abbildung SN-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Sachsen, Schuljahr 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

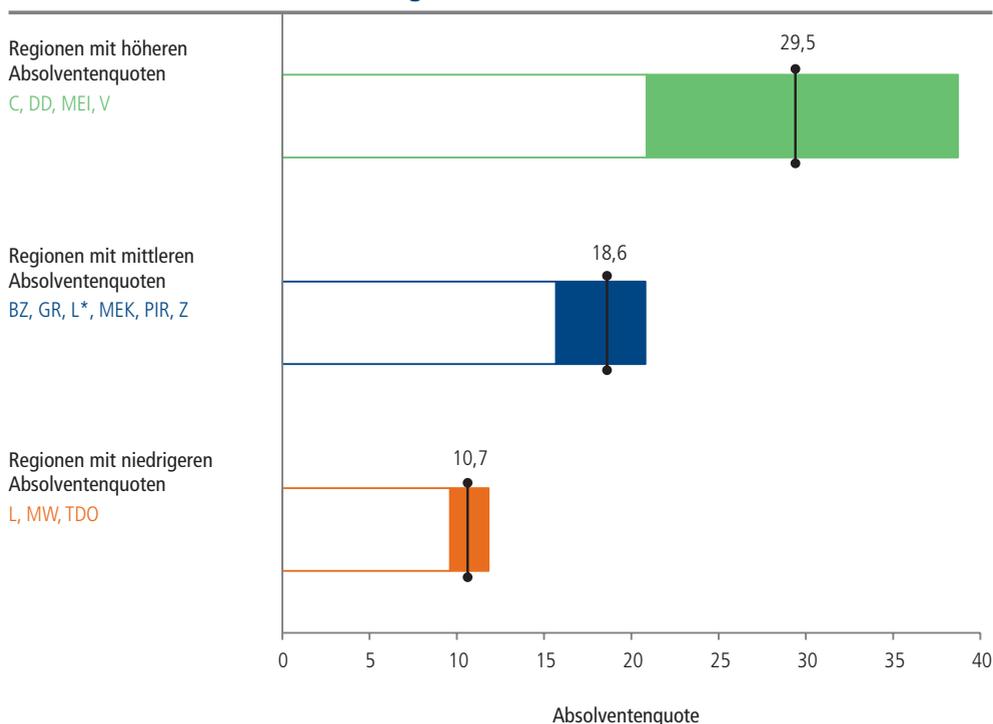
Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

typischen Bevölkerung erreicht. In der unteren Gruppe sind es rund 23 Prozent. In der mittleren Gruppe zeigt sich eine Spannweite der Werte, die mit 3,6 Prozentpunkten aber ebenfalls gering bleibt.

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Neben dem Gymnasium ist der Erwerb einer Hochschulreife zudem an beruflichen Schulen möglich. Insgesamt 5.012 Schüler und damit 20,4 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung in Sachsen erhalten im Abschlussjahr 2012 ihre Hochschulzugangsberechtigung auf diesem Weg. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen zeigt Abbildung SN-7: Die Spannweite von 29,1 Prozentpunkten zwischen der Region mit dem höchsten Anteil (38,7%) und dem Landkreis mit dem niedrigsten Wert (9,6%), weist auf die regionalen Disparitäten innerhalb Sachsens in diesem Kennwert hin. Die Werte der oberen Gruppe weisen die größte Heterogenität auf. Hier beträgt der durchschnittliche Anteil an Absolventen 29,5 Prozent, der

**Abbildung SN-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Sachsen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

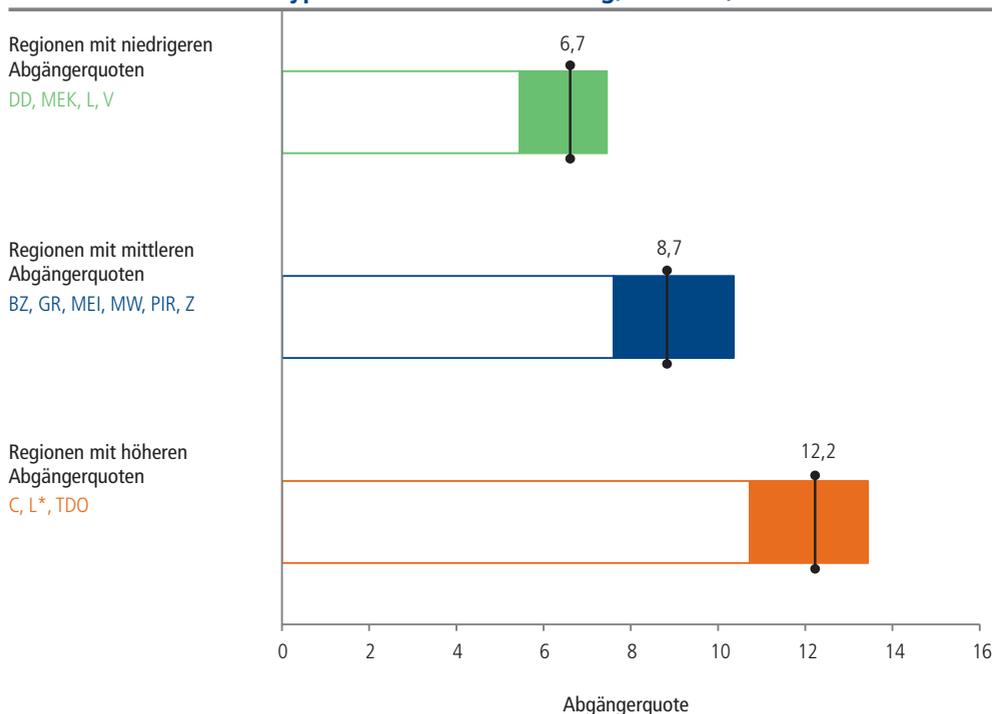
Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

untere Gruppenwert liegt demgegenüber bei einem Anteil von 10,7 Prozent, was einen Unterschied zwischen den Gruppenwerten von 18,8 Prozentpunkten ausmacht. Bei der Interpretation dieser Werte ist zu berücksichtigen, dass sowohl die schulische Angebotslage als auch Pendelbewegungen zwischen Schulort und Wohnort Einfluss auf die Höhe der Quote haben (für eine tiefer gehende Analyse siehe Kap. 6.2).

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Der Erwerb eines Schulabschlusses im allgemeinbildenden Schulsystem ist maßgebend für die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe auf dem weiteren Berufs- und Bildungsweg. Im Abschlussjahr 2012 sind es 2.288 Schüler in Sachsen, die die allgemeinbildenden Schulen verlassen, ohne den Hauptschulabschluss erreicht zu haben, was einem Anteil von 8,8 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung entspricht. Die regionalen Unterschiede in der Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss zeigt Abbildung SN-8. Über die einzelnen Regionen Sachsens hin-

**Abbildung SN-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Sachsen, 2012**



\* weist die jeweilige kreisfreie Stadt bei gemeinsamer Verwendung eines Kennzeichens durch eine kreisfreie Stadt und einen Landkreis aus

Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

weg betrachtet, zeigt sich eine Spanne von knapp acht Prozentpunkten zwischen der Quote der Region mit dem niedrigsten Wert (5,5%) und dem höchsten Wert (13,4%). In der oberen Gruppe erwerben durchschnittlich 6,7 Prozent der Jugendlichen keinen Hauptschulabschluss. In der unteren Gruppe fällt der Gruppenwert mit 12,2 Prozent fast doppelt so hoch aus.

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Sachsen*

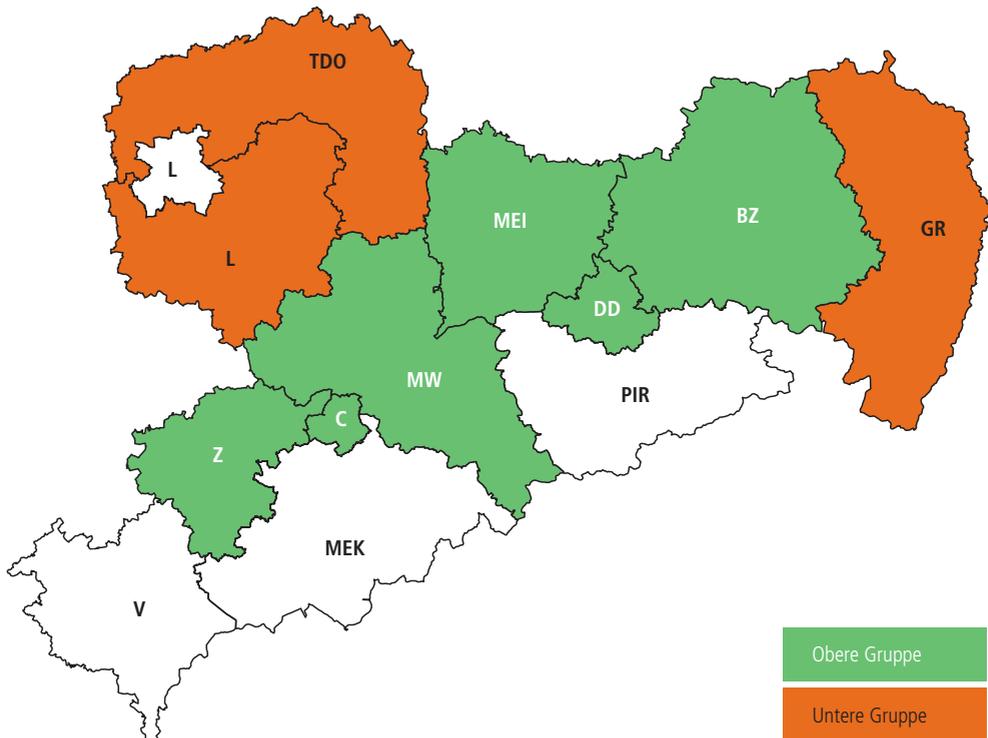
Für die Betrachtung Sachsens hinsichtlich der chancengerechten Ausrichtung des Schulsystems in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« sollen im Folgenden einige Auffälligkeiten gebündelt werden.

In Bezug auf die Durchlässigkeit des sächsischen Schulsystems fällt auf, dass dort, wo das Schulangebot ein zum Landesdurchschnitt höheres oder gleiches Verhältnis von Gymnasien zu Mittelschulen aufweist, entsprechend die Übergangsquoten von der Primarstufe zum Gymnasium höher liegen als in Regionen, in denen das Schulangebot weniger Gymnasien als Mittelschulen vorhält. In der Betrachtung der Anteile von Schülern aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II hebt sich eine Region hervor, in der überhaupt kein solcher Wechsel stattfindet. Relativ homogen fallen innerhalb der Dimension »Zertifikatsvergabe« die Quoten der Absolventen aus, die die allgemeine Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule erlangen. Dagegen zeigen sich deutliche Disparitäten bei den Anteilen erworbener Hochschulzugangsberechtigungen an beruflichen Schulen. Es ist anzunehmen, dass das regionale Angebot an beruflichen Schulen diese Unterschiede mitbedingt.

Aus den Ergebnissen der einzelnen Indikatoren wird ein Gesamtscore gebildet (Kap. 4.3) und die erhaltenen Punktwerte der einzelnen Kreise und kreisfreien Städte werden nach der Gruppenlogik des Chancenspiegels zugeordnet. Weil drei Regionen in der verdichteten Darstellung für die Dimension »Durchlässigkeit« (Abb. SN-9) gleich hohe Werte erreichen, fallen insgesamt sechs statt vier von 13 Regionen in die obere Gruppe. Mit Dresden (DD) und Chemnitz (C) gehören hier zwei der drei kreisfreien Städte der oberen Gruppe an. Die kreisfreie Stadt Leipzig (L), in der mittleren Gruppe befindlich, ist umschlossen von den Landkreisen Leipzig (L) und Nordsachsen (TDO), welche zusammen mit dem Landkreis Görlitz (GR) der unteren Gruppe zuzuordnen sind.

In der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« (Abb. SN-10) ordnen sich die Kreise und kreisfreien Städte der oberen Gruppe zu, die tendenziell hohe Werte bei der Vergabe von Hochschulzugangsberechtigungen erreichen und gleichzeitig nur einen geringen Anteil an Absolventen vorzuweisen haben, die ohne einen Hauptschulabschluss das allgemeinbildende Schulsystem verlassen. Die drei kreisfreien Städte finden sich in dieser Dimension der oberen (Dresden, DD), mittleren (Chemnitz, C) und unteren Gruppe (Leipzig, L). Zur oberen Gruppe gehören zudem

Abbildung SN-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Sachsens

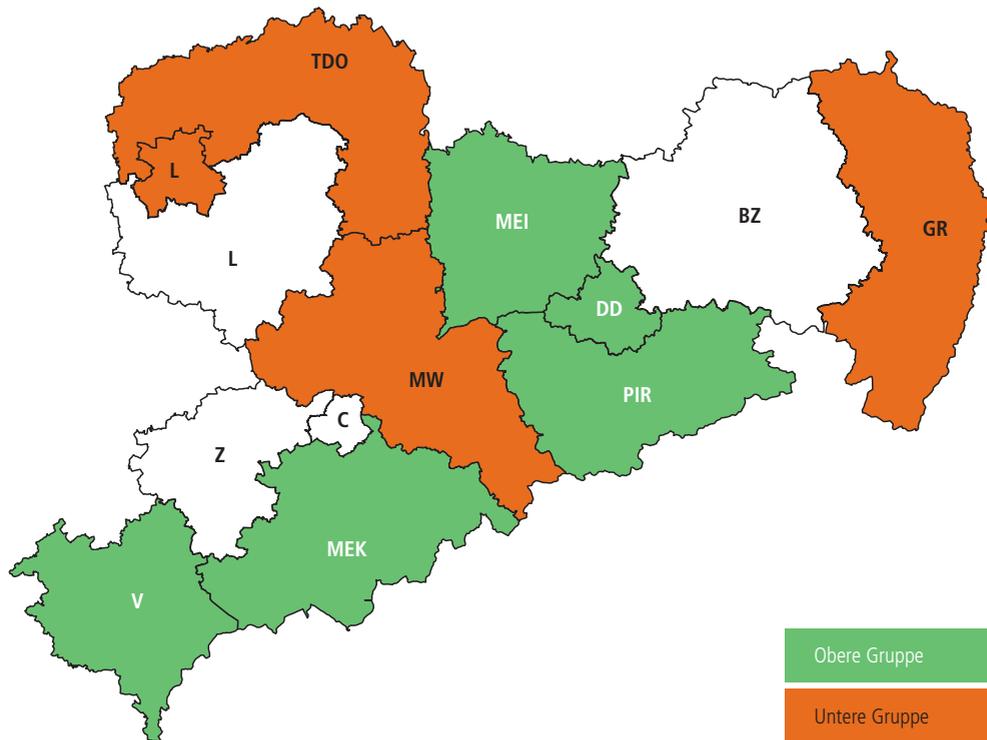


Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

die Landkreise Meißen (MEI), Sächsische Schweiz-Osterzgebirge (PIR), Erzgebirgskreis (MEK) und Vogtlandkreis (V), womit wegen gleicher Werte fünf statt vier Kreise in die obere Gruppe fallen. Nordsachsen (TDO), Mittelsachsen (MW) und Görlitz (GR) bilden in der Dimension »Zertifikatsvergabe« die untere Gruppe. Auffällige Unterschiede zwischen Kreisen und kreisfreien Städten können nicht konstatiert werden.

Werden die beiden verdichteten Darstellungen in den Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« betrachtet, heben sich jeweils zwei Regionen hervor, welche in beiden Dimensionen der oberen bzw. unteren Gruppe angehören. Ersteres gilt für die Landeshauptstadt Dresden (DD) sowie den Kreis Meißen (MEI), letzteres für Nordsachsen (TDO) und Görlitz (GR). Mittelsachsen (MW) ist zwar in der Dimension »Durchlässigkeit« der oberen Gruppe zugehörig, befindet sich jedoch gleichzeitig in der Zertifikatsvergabe in der unteren Gruppe.

**Abbildung SN-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Sachsens**



Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen; eigene Berechnungen

**Tabelle SN-2: Regionen Sachsens mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
BZ	Bautzen, Landkreis
C	Chemnitz, kreisfreie Stadt
DD	Dresden, kreisfreie Stadt
MEK	Erzgebirgskreis, Landkreis
GR	Görlitz, Landkreis
L*	Leipzig, kreisfreie Stadt
L	Leipzig, Landkreis
MEI	Meißen, Landkreis
MW	Mittelsachsen, Landkreis
TDO	Nordsachsen, Landkreis
PIR	Sächsische Schweiz-Osterzgebirge, Landkreis
V	Vogtlandkreis, Landkreis
Z	Zwickau, Landkreis

### 5.11 Sachsen-Anhalt

#### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Sachsen-Anhalts*

Die über 2,2 Millionen Einwohner Sachsen-Anhalts verteilen sich auf elf Kreise und drei kreisfreie Städte. Das Schulsystem Sachsen-Anhalts gliedert sich in Sekundarschule, Gesamtschule (integrierte und kooperative Formen) und Gymnasium (§ 3 Abs. 2 SchulG LSA). Seit dem Schuljahr 2013/14 wird das Schulsystem ergänzt um die Gemeinschaftsschule, die als weiterführende Schulart nach zwölf oder 13 Schuljahren zum Abitur führen kann (in den folgenden Analysen aufgrund der verwendeten Daten von 2012/13 noch nicht enthalten). Im Anschluss an die regulär vier Jahre dauernde Grundschulzeit werden die Eltern mit einer schriftlichen Schullaufbahneempfehlung über den Leistungsstand ihres Kindes informiert und bei der Entscheidung über den Besuch einer weiterführenden Schulart beraten (§ 4 Abs. 5 SchulG LSA).

Die Sekundarschule kann mit einem inhaltlichen Schwerpunkt geführt werden und umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (§ 5 Abs. 2 SchulG LSA). Ab Jahrgangsstufe 7 findet eine nach Abschlüssen differenzierte Unterrichtung statt (§ 5 Abs. 3 SchulG LSA). Zu den an der Sekundarschule zu erwerbenden Abschlüssen gehört der Hauptschulabschluss, der qualifizierte Hauptschulabschluss, der Realschulabschluss und der erweiterte Realschulabschluss, der für den Eintritt in ein Gymnasium oder ein Fachgymnasium qualifiziert (§ 5 Abs. 3, 5 SchulG LSA). Gesamtschulen treten in integrativer oder kooperativer Form auf und können einen fachspezifischen Schwerpunkt setzen. In integrativen Gesamtschulen ist die Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen aufgehoben. Den Schülern wird damit, abhängig von ihren Leistungen, jeder Abschluss der Sekundarstufen I und II ermöglicht. Die kooperative Form umschließt die Sekundarstufe und das Gymnasium auf pädagogischer und organisatorischer Ebene (§ 5a Abs. 1, 4, 5 SchulG LSA). Ebenso wie in den integrativen Gesamtschulen ist es auch in den Gemeinschaftsschulen möglich, alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens zu erlangen (§ 5b Abs. 2). An Gymnasien in Sachsen-Anhalt wird die allgemeine Hochschulreife nach Jahrgangsstufe 12 erreicht (§ 6 Abs. 1 SchulG LSA).

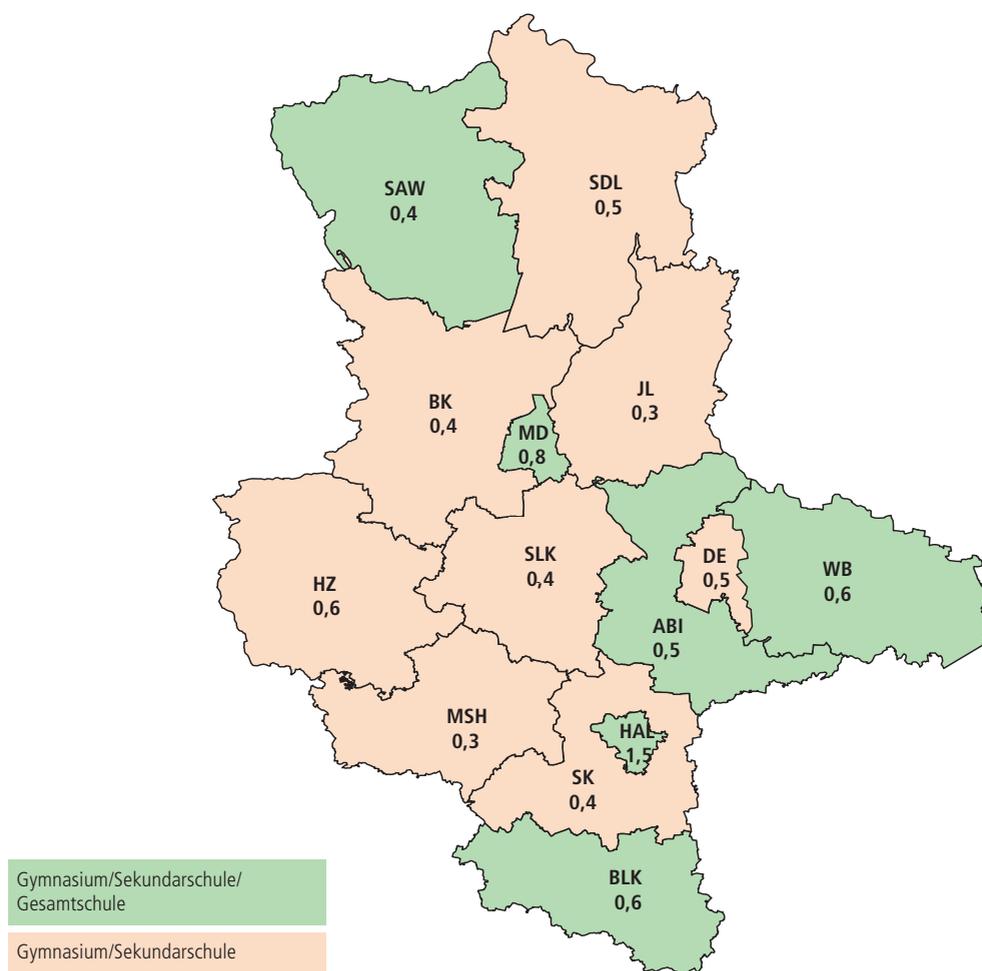
Darüber hinaus stehen auch über das berufliche Schulsystem Wege offen, nicht nur berufsqualifizierende, sondern auch allgemeinbildende Abschlüsse zu erlangen. So bieten die Berufsfachschule und die Fachschule die Möglichkeit, den Bildungsweg entsprechend an einer Schule der Sekundarstufe II bzw. bei der Fachschule auch an einer Fachhochschule fortzusetzen (§ 9 Abs. 3, 5 SchulG LSA). Eine Berechtigung zum Besuch einer Fachhochschule wird an Fachoberschulen nach dem 12. Schuljahrgang erlangt (§ 9 Abs. 6 SchulG LSA). Nach dem Besuch eines Fachgymnasiums, welches mit der Abiturprüfung abschließt, steht nach Erwerb der Hochschulreife ebenso der Weg zu einer Hochschule offen (§ 9 Abs. 7 SchulG LSA).

Die tatsächliche Ausgestaltung des Schulsystems Sachsen-Anhalts zeigt Abbildung ST-1. Die gesetzlichen Möglichkeiten hinsichtlich der Einrichtung von Schularten werden nicht in jeder Region ausgeschöpft. Hellgelb eingefärbt sind die Regionen,

in denen mit Gymnasium und Sekundarschule eine Zweigliedrigkeit vorzufinden ist. Insgesamt hält Sachsen-Anhalt zwölf Gesamtschulen vor, in acht Regionen finden sich keine Gesamtschulen, dort ist das Schulsystem zweigliedrig. Lediglich in Halle (HAL) finden sich sowohl Integrierte als auch Kooperative Gesamtschulen.

Des Weiteren gibt die Abbildung den Quotienten der vorgehaltenen Schulen von Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption an. Diese Werte zeigen somit das Verhältnis von Einzelschulen der Schulart Sekundarschule zu den Schularten Gymnasium und Gesamtschule an. Zur Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass einer Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit dieser Option gegenüber-

**Abbildung ST-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. ST-3).

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

steht. Quotienten von 0,5 finden sich in den Regionen Anhalt-Bitterfeld (ABI), Dessau-Roßlau (DE) und Stendal (SDL). In einigen Regionen übertreffen die Sekundarschulen noch deutlicher die Anzahl von Gymnasien und Gesamtschulen (Quotienten unter 0,5). Lediglich in Halle (1 zu 1,5) sind Gymnasien und Gesamtschulen gegenüber Sekundarschulen in der Überzahl.

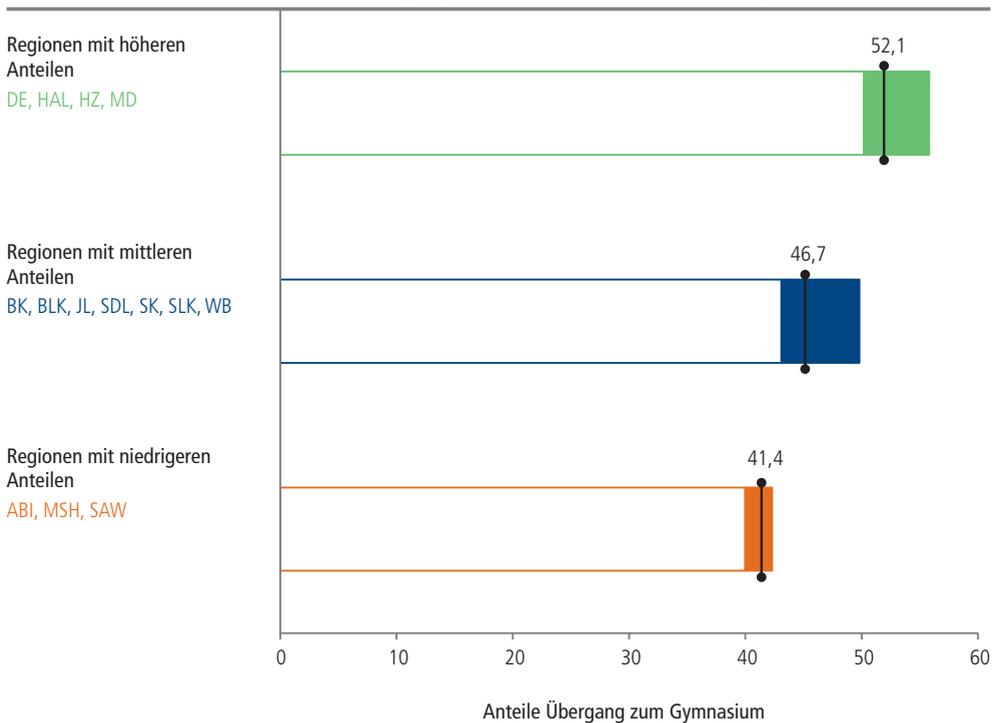
### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

In Sachsen-Anhalt setzen insgesamt 15.234 Schüler ihren Bildungsweg im Schuljahr 2012/13 im Anschluss an die Grundschule an einer weiterführenden Schule in der Sekundarstufe I fort, 7.251 von ihnen wechseln auf ein Gymnasium. Das entspricht einem Anteil von 47,6 Prozent, gemessen an allen Übergängen in dem betrachteten Schuljahr.

Zwischen den einzelnen Regionen zeigen sich Unterschiede in diesen Überganganteilen, die anhand der Spannweite von 15,8 Prozentpunkten zwischen der Region

**Abbildung ST-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

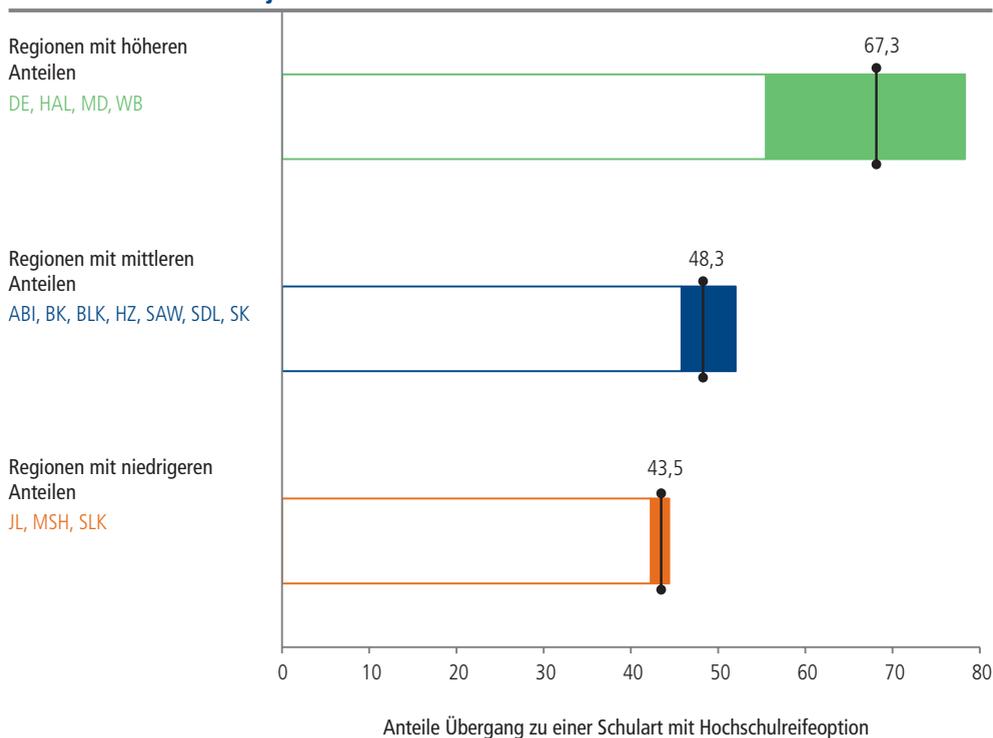
Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

mit der höchsten und derjenigen mit der niedrigsten Übergangsquote auf das Gymnasium deutlich werden. In der oberen Gruppe liegt der durchschnittliche Anteil an Übergängen zum Gymnasium bei über fünfzig Prozent (52,1%). Rund zehn Prozentpunkte geringer (41,4%) ist der entsprechende Anteil in den drei Regionen der unteren Gruppe, wobei in diesen Regionen die Übergangsanteile relativ nah beieinanderliegen (Spannweite 2,3 Prozentpunkte). Sowohl in der mittleren (6,7 Prozentpunkte) als auch in der oberen Gruppe (5,6 Prozentpunkte) fällt die Spannweite jeweils höher aus.

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Berücksichtigt man in der Betrachtung der Übergänge von der Primar- zur Sekundarstufe I nicht nur Übergänge zu Gymnasien, sondern auch diejenigen zu Gesamtschulen, welche ebenfalls die Möglichkeit bieten, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, so fallen die Übergangsquoten in allen Gruppen, insbesondere

**Abbildung ST-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

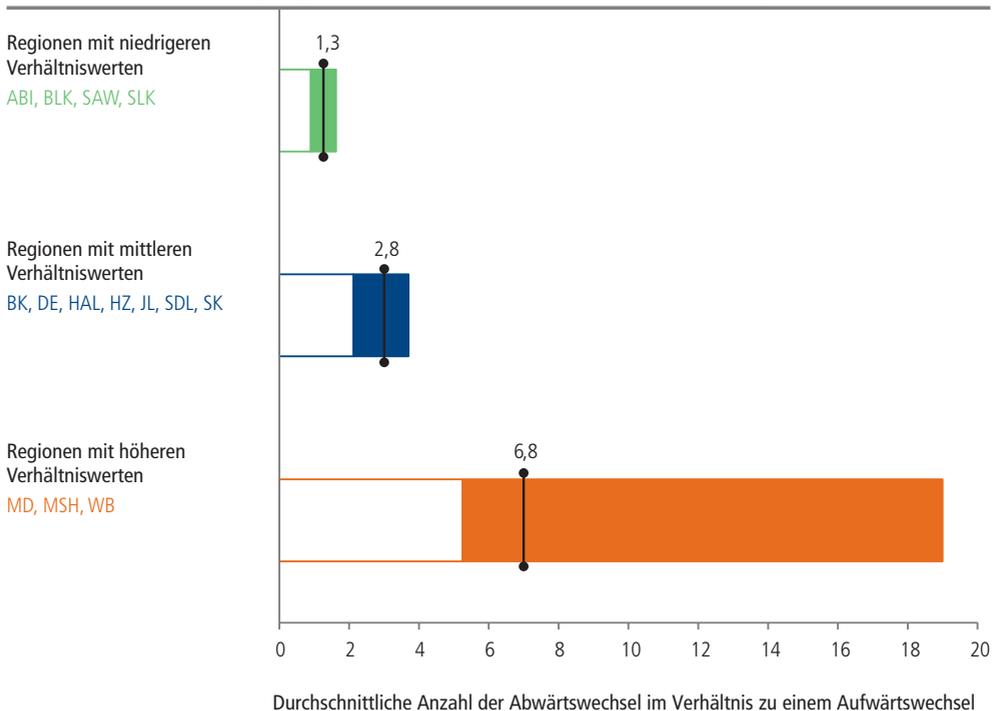
Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

aber in der oberen Gruppe, erkennbar höher aus. Insgesamt gehen in Sachsen-Anhalt 53 Prozent der Schüler nach der Grundschule auf eine Schulart über, die eine eigene gymnasiale Oberstufe führen kann. Die Übergangsquoten der einzelnen Regionen Sachsen-Anhalts liegen dabei zwischen 42,3 Prozent und 78,3 Prozent (Spannweite 36 Prozentpunkte). Wie Abbildung ST-3 verdeutlicht, weist die obere Gruppe einen Mittelwert von 67,3 Prozent auf, während die durchschnittliche Übergangsquote der Regionen mit niedrigeren Anteilen mit 43,5 Prozent um 23,8 Prozentpunkte geringer ausfällt. Insbesondere die Tatsache, dass nur in einem Teil der Regionen Sachsen-Anhalts Gesamtschulen vorgehalten werden, führt zu den größeren Unterschieden zwischen den Mittelwerten der Gruppen. So setzt sich etwa die untere Gruppe allein aus Regionen zusammen, in denen keine Gesamtschulen vorhanden sind, also ausschließlich die Gymnasien den Erwerb der Hochschulreife im Regelschulsystem ermöglichen.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Ein Schulartwechsel während des Besuchs der Sekundarstufe I ist als Korrektur der Schulartwahl, die am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe getätigt wird,

**Abbildung ST-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13**



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

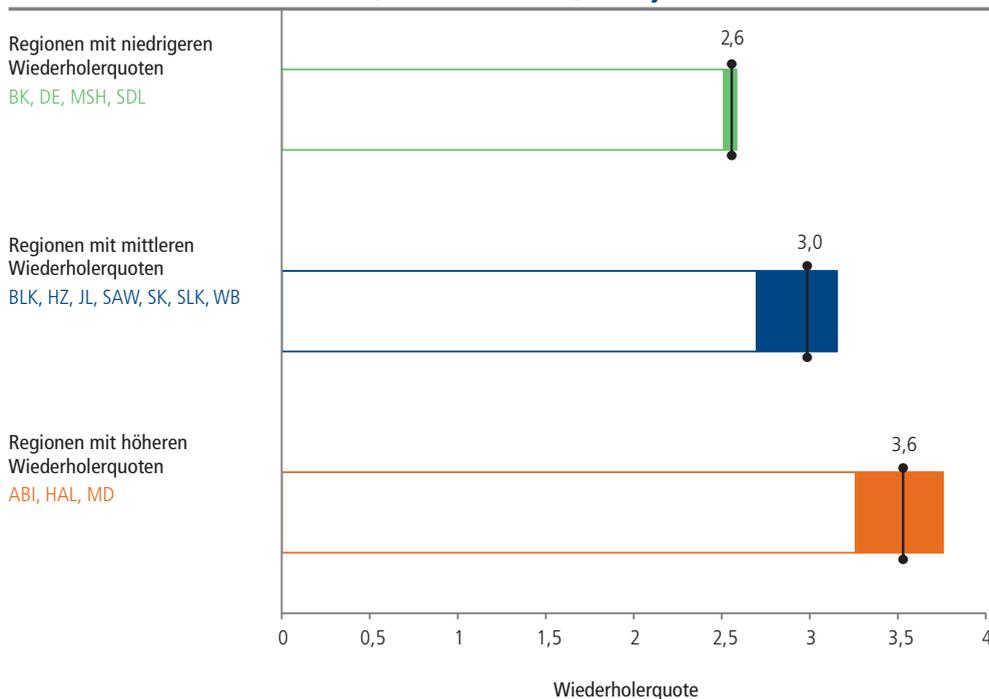
zu interpretieren. Je nach Einschätzung des Lernstands und der Leistungsentwicklung wird er als Aufwärts- oder Abwärtswechsel vollzogen. In Sachsen-Anhalt sind innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 zum Schuljahr 2012/13 insgesamt 188 Aufwärts- und 436 Abwärtswechsel zu verzeichnen, was einem Verhältnis von einem Aufwärtswechsel zu 2,3 Abwärtswechseln entspricht.

Dabei zeigen sich recht deutliche Disparitäten im Vergleich der einzelnen Regionen Sachsen-Anhalts. In der oberen Gruppe kann man bei einem durchschnittlichen Verhältnis von einem Aufwärts- zu 1,3 Abwärtswechseln noch von einem nahezu ausgewogenen Verhältnis sprechen. Im Burgenlandkreis kommt es sogar zu einem leichten Übergewicht zugunsten der Aufwärtswechsel (Verhältnis 1 zu 0,9). Die untere Gruppe weist hingegen ein Verhältnis der Aufwärts- zu den Abwärtswechseln von 1 zu 6,8 auf. Der Extremwert der unteren Gruppe (Verhältniswert 1 zu 19) weicht von den übrigen Gruppenwerten relativ stark ab.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Im Schuljahr 2012/13 wiederholen 3,1 Prozent der Schüler, gemessen an allen Schülern der Sekundarstufen I und II, ein Schuljahr. Die Wiederholerquoten schwanken

**Abbildung ST-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

dabei innerhalb des Landes zwischen den regionalen Extremwerten von 2,5 Prozent und 3,8 Prozent. Die durchschnittliche Wiederholerquote der oberen Gruppe liegt bei 2,6 Prozent, die der unteren Gruppe fällt einen Prozentpunkt (3,6%) höher aus. Ein detaillierterer Blick auf die obere Gruppe zeigt kaum Unterschiede zwischen den vier Regionen (Spannweite 0,1 Prozentpunkte). In der unteren Gruppe variieren die Anteile an Wiederholern angesichts einer Spannweite von 0,5 Prozentpunkten etwas stärker.

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Einige Schüler wechseln erst im Anschluss an die Sekundarstufe I von einer Schulart, welche den Erwerb einer Studienberechtigung nicht vorsieht, zu einer Schule, die diese Möglichkeit bietet. Schularten mit Hochschulreifeoption sind in Sachsen-Anhalt das Gymnasium und die Gesamtschule.

Im Schuljahr 2012/13 gibt es in Sachsen-Anhalt insgesamt sieben Fälle eines Wechsels von einer Schulart ohne Hochschulreifeoption zu einer Schulart mit Hochschulreifeoption. Diese Einzelfälle, welche alle in der Region Magdeburg auftreten, machen landesweit einen Gesamtanteil von 0,1 Prozent aus, gemessen an allen 4.715 Schülern, die die Sekundarstufe II einer Schulart mit Abituroption besuchen. Aufgrund dieser besonderen Verteilung der Fälle wird auf eine regionendifferenzierte Darstellung der Anteile der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt verzichtet.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Im Folgenden werden die zum Schuljahr 2012/13 in das Berufsbildungssystem einmündenden Neuzugänge, differenziert nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses, betrachtet. Aufgrund der überregionalen Bedeutung der Schulen des beruflichen Schulsystems werden die Analyseergebnisse hier auf Ebene der Schulamtsbezirke dargestellt. Da Sachsen-Anhalt seit 2004 nicht mehr in Regierungsbezirke aufgeteilt ist und keine einheitlichen Schulamtsbezirke bestehen, wird zurückgegriffen auf die Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche der Referenten des Referats Sekundarstufe. Neben dem Hauptsitz des Landesschulamtes in Halle befinden sich Nebenstellen in Magdeburg, Dessau-Roßlau und Gardelegen. Die der Haupt- und den Nebenstellen zugeordneten Kreise und kreisfreien Städte sind der Tabelle ST-1 zu entnehmen.

Zum Schuljahr 2012/13 sind insgesamt 19.108 Neuzugänge in das Berufsbildungssystem eingemündet, die meisten von ihnen in das duale System. Je nach Art des erworbenen allgemeinbildenden Schulabschlusses verteilen sich die Schüler in unterschiedlichem Ausmaß auf die drei Sektoren. So sind beispielsweise Neuzugänge mit Hochschulzugangsberechtigung, die an einer Maßnahme des Über-

gangssystems partizipieren, als Einzelfälle zu werten (insgesamt zwei Fälle). Dagegen münden 74,1 Prozent derer, die keinen Hauptschulabschluss erworben haben, in das nicht beruflich qualifizierende Übergangssystem ein. Die prozentualen Anteile zwischen den betrachteten Schulamtsbezirken unterscheiden sich dabei maximal um 11,4 Prozentpunkte.

**Tabelle ST-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart in den Schulamtsbezirken Sachsen-Anhalts, Schuljahr 2012/13\***

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Schulamtsbezirk Halle (Halle, Burgenlandkreis, Saalekreis, Mansfeld-Südharz)</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	174	28,5	856	58,2	2.089	62,4	645	76,4
Schulberufssystem	0	0,0	480	32,6	1.228	36,7	199	23,6
Übergangssystem	436	71,5	136	9,2	33	1,0	0	0,0
Summen	610	100,0	1.472	100,0	3.350	100,0	844	100,0
<b>Schulamtsbezirk Magdeburg (Bördekreis, Jerichower Land, Salzlandkreis, Harz, Magdeburg)</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	184	24,7	1.021	54,7	2.442	55,7	599	68,5
Schulberufssystem	4	0,5	623	33,4	1.845	42,1	274	31,4
Übergangssystem	557	74,8	222	11,9	94	2,1	1	0,1
Summen	745	100,0	1.866	100,0	4.381	100,0	874	100,0
<b>Schulamtsbezirk Dessau-Roßlau (Wittenberg, Dessau-Roßlau, Anhalt-Bitterfeld)</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	82	29,1	581	63,5	1.072	66,3	272	78,4
Schulberufssystem	0	0,0	194	21,2	532	32,9	75	21,6
Übergangssystem	200	70,9	140	15,3	14	0,9	0	0,0
Summen	282	100,0	915	100,0	1.618	100,0	347	100,0
<b>Schulamtsbezirk Gardelegen (Stendal, Salzwedel)</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	43	17,7	279	53,9	461	48,5	72	77,4
Schulberufssystem	0	0,0	158	30,5	430	45,3	20	21,5
Übergangssystem	200	82,3	81	15,6	59	6,2	1	1,1
Summen	243	100,0	518	100,0	950	100,0	93	100,0
<b>Sachsen-Anhalt, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	483	25,7	2.737	57,4	6.064	58,9	1.588	73,6
Schulberufssystem	4	0,2	1.455	30,5	4.035	39,2	568	26,3
Übergangssystem	1.393	74,1	579	12,1	200	1,9	2	0,1
Summen	1.880	100,0	4.771	100,0	10.299	100,0	2.158	100,0

\* Da in Sachsen-Anhalt keine einheitlichen Schulamtsbezirke festgelegt wurden, richtet sich die Einteilung nach den Außenstellen des Schulamtes Halle und dem Referat der Sekundarschulen.

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

An den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems von Sachsen-Anhalt können verschiedene Schulabschlüsse erworben werden. Die Tabelle ST-2 vermittelt einen Überblick darüber, wie viele Abschlüsse welcher Art am Ende des Schuljahres 2011/12 an allgemeinbildenden Schulen vergeben werden und welchen Anteil die einzelne Abschlussart, jeweils gemessen an allen vergebenen Abschlüssen, hat. Allgemeinbildende Abschlüsse aus beruflichen Schulen sind an dieser Stelle nicht aufgeführt.

**Tabelle ST-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	1.668	1.733	6.468	3.998	13.867
Anteil in Prozent	12,0	12,5	46,6	28,8	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

Wie anhand der Tabelle ST-2 zu sehen ist, wird der mittlere Abschluss in Sachsen-Anhalt mit Beendigung des Schuljahres 2012/13 am häufigsten vergeben (46,6%), gefolgt von den Hochschulreifeabschlüssen, die einen Anteil von 28,8 Prozent ausmachen. Auffällig ist die hohe Anzahl derjenigen, die das Schulsystem verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben: Dies betrifft 1.668 Abgänger bzw. zwölf Prozent an allen Abgängern/Absolventen.

Im Anschluss an diese Gesamtbetrachtung werden die Ergebnisse der Analysen zu den Absolventen mit Hochschulreife und den Abgängern ohne Hauptschulabschluss regional differenziert und vergleichend vorgestellt.

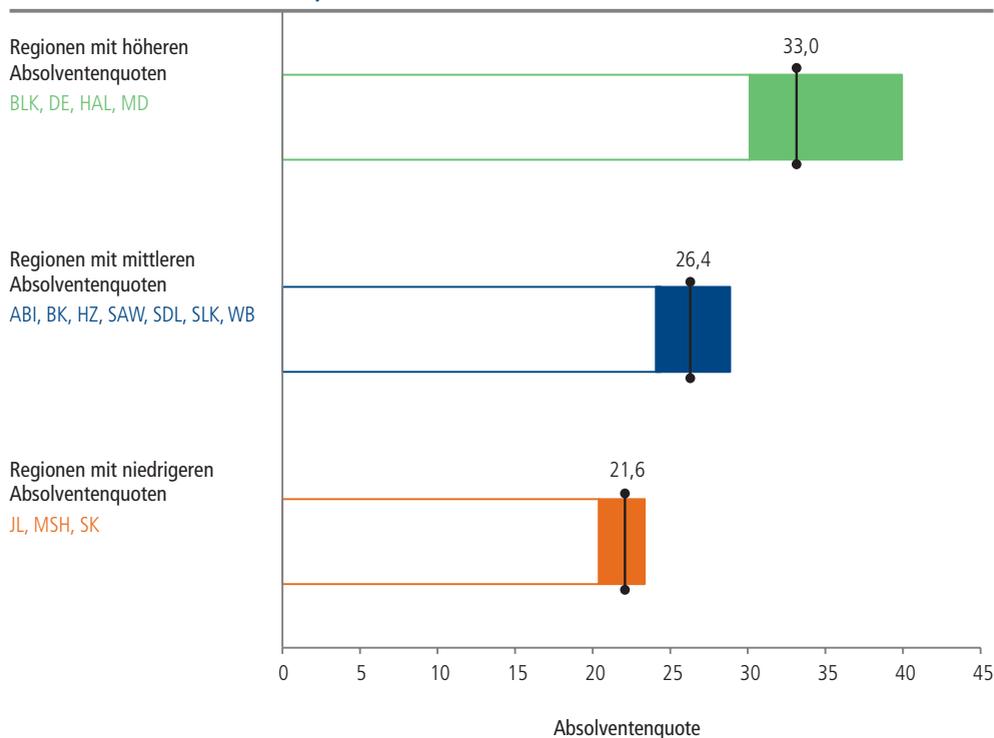
### **Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen**

Die Möglichkeit, einen für den Besuch einer Hochschule qualifizierenden Abschluss an den allgemeinbildenden Schulen des Regeschulsystems zu erwerben, besteht in Sachsen-Anhalt am Gymnasium und an der Gesamtschule, wobei der Anteil der Gymnasien den der Gesamtschulen weit übersteigt.

Ein Anteil von 27,7 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung erlangt in Sachsen-Anhalt im Abschlussjahr 2012 die allgemeine Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen. In Bezug auf die Anteile der einzelnen Regionen variieren die Werte: Während in der Region mit dem höchsten Anteil 39,9 Prozent der

alterstypischen Wohnbevölkerung die allgemeine Hochschulreife erwerben, sind es in der Region mit dem geringsten Anteil 20,4 Prozent. Bei der Darstellung der regionspezifischen Analyseergebnisse in Abbildung ST-6 werden weitere regionale Unterschiede hinsichtlich dieser Absolventenquote sichtbar: Während die Regionen der oberen Gruppe mit den höheren Anteilen an Absolventen mit Hochschulreife einen Mittelwert von 33 Prozent aufweisen, liegt der durchschnittliche Wert der unteren Gruppe mit 21,6 Prozent um 11,4 Prozentpunkte niedriger. Die Spannweite der oberen Gruppe fällt im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen mit 9,8 Prozentpunkten am größten aus.

**Abb ST-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Sachsen-Anhalt, 2012**



Angaben in Prozent

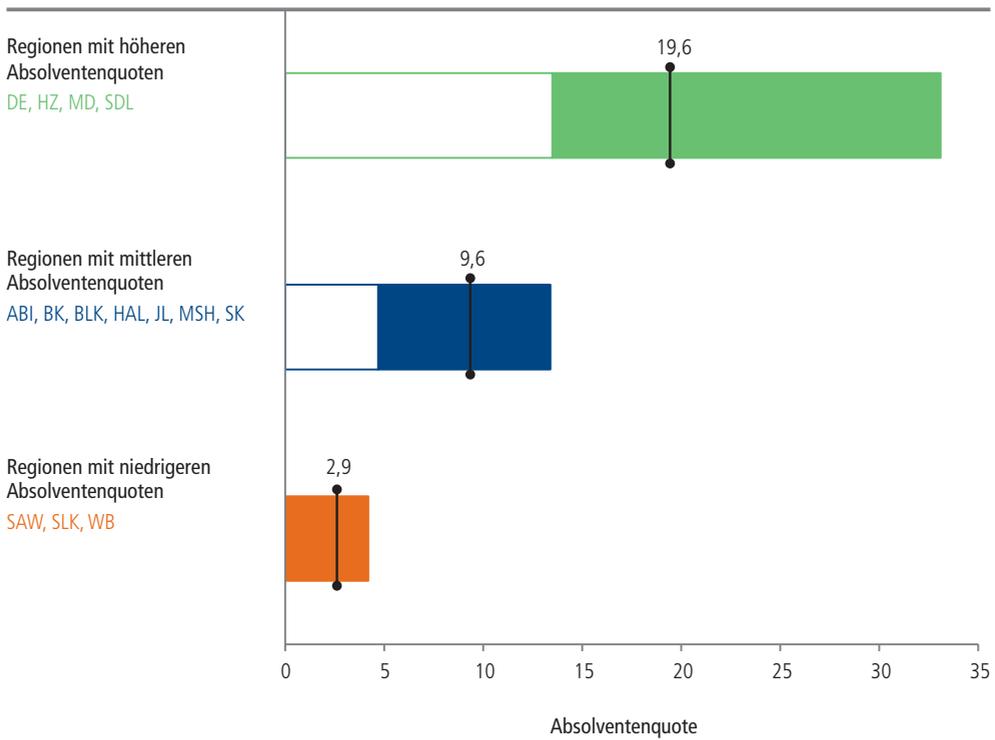
Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

Auffällig ist, dass alle drei kreisfreien Städte Sachsen-Anhalts in der oberen Gruppe vertreten sind.

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Neben den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems ermöglicht es auch das berufliche Schulsystem, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Mehr als jeder Zehnte (11,3%), bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung, erwirbt im Abschlussjahr 2012 eine Hochschulzugangsberechtigung auf diesem Weg. Dieser Anteil differiert jedoch zwischen den Regionen des Landes (Abb. ST-7): So unterscheiden sich die durchschnittlichen Werte der oberen (19,6%) und der unteren Gruppe (2,9%) um 16,7 Prozentpunkte. Auffällig ist zudem die hohe Spanne zwischen den Extremwerten der Regionen der oberen Gruppe (19,6 Prozentpunkte). Die hohe Gesamtvarianz innerhalb der Verteilung weist auch auf das regional divergierende Schulangebot hin, das diese Absolventenquoten mitbedingt.

**Abbildung ST-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Sachsen-Anhalt, 2012**

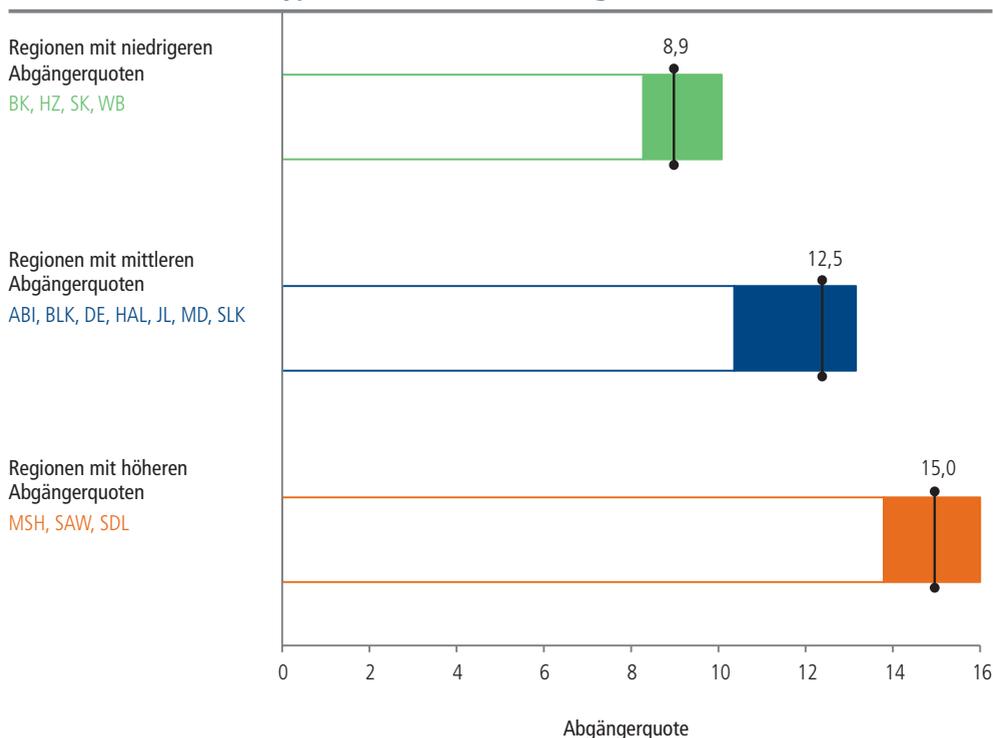


Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

## Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Der Erwerb eines Schulabschlusses ist eine bedeutsame Voraussetzung, um nach der Schule in beruflich qualifizierende Anschlussysteme einmünden zu können. Der Anteil der Schulabgänger, die einen Hauptschulabschluss im Abgangsjahr 2012 nicht erreichen, liegt in Sachsen-Anhalt gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung bei über zehn Prozent (11,7%). Die Spannweite zwischen den Extremwerten des Landes (8,3% und 16%) liegt bei 7,7 Prozentpunkten. Abbildung ST-8 zeigt die regionalen Unterschiede in der Verteilung der Werte. Der Vergleich des durchschnittlichen Anteils an Abgängern ohne Hauptschulabschluss in der oberen Gruppe (8,9%) mit dem entsprechenden Anteilswert der unteren Gruppe (15%) ergibt eine Spannweite von 6,1 Prozentpunkten. Insgesamt gesehen ist der Anteil der Abgänger ohne Abschluss in allen Regionen Sachsen-Anhalts verhältnismäßig hoch. In zwei Regionen verlässt etwa jeder sechste Schüler, anteilig an der alterstypischen Wohnbevölkerung, das Schulsystem, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben.

**Abbildung ST-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Sachsen-Anhalt, 2012**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Sachsen-Anhalt*

In den vorherigen Ausführungen wurden die Analysen zu den regionalen Schulsystemen des Landes Sachsen-Anhalt im Hinblick auf die Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« dargestellt. Da die Ergebnisse zum Teil mit den regionalen Schulangebotsstrukturen im Zusammenhang stehen, wurden zuvor die Angebotslagen der regionalen Schulsysteme Sachsen-Anhalts beschrieben. Hierbei wurde deutlich, dass im Schuljahr 2012/13 in allen Regionen Gymnasien und Sekundarschulen vorgehalten werden, in einigen Regionen ergänzt um eine Gesamtschule.

Die Analysen zu den Indikatoren der Durchlässigkeitsdimension weisen auf deutliche regionale Unterschiede zwischen den Übergangsquoten von der Primarstufe zu Schularten mit Hochschulreifeoption hin (Spannweite 36 Prozentpunkte). Auffällig ist auch, dass in einigen Regionen die Verhältnisse von Aufwärts- zu den Abwärtswechseln innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 deutlich zugunsten der Abwärtswechsel ausfallen. Hervorzuheben ist, dass ein Wechsel von einer Schulart, welche den Erwerb der Hochschulreife nicht ermöglicht, zur Sekundarstufe II nur in wenigen Fällen und ausschließlich in einer kreisfreien Stadt Sachsen-Anhalts auftritt.

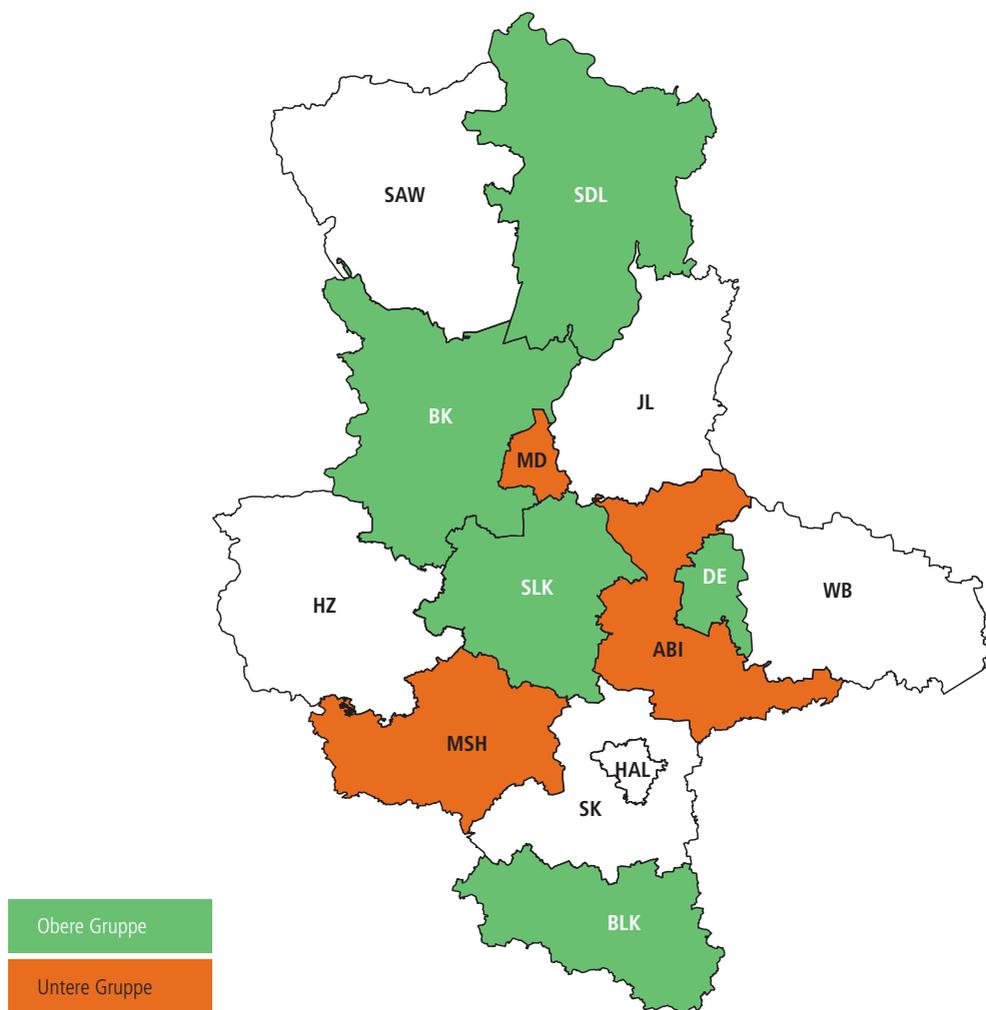
Hinsichtlich der Ergebnisse in der Dimension »Zertifikatsvergabe« sind neben den erkennbaren großen Disparitäten zwischen den Regionen, bezogen auf die Chance des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung, auch die in ganz Sachsen-Anhalt hohen Quoten an Abgängern ohne Hauptschulabschluss zu problematisieren: Der Landeswert beläuft sich, bezogen auf die Abgänger, die ohne einen Abschluss die Schule verlassen, auf über zehn Prozent. In einigen Regionen des Landes verlassen im Abschlussjahr 2012 über 15 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung das allgemeinbildende Schulsystem, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben.

Die Ergebnisse werden für eine abschließende Gesamtbetrachtung noch einmal verdichtet dargestellt. Hierfür wird für jede der beiden Dimensionen ein Gesamtscore aus den einzelnen Regionen ermittelt (siehe Kap. 4.3). In die Gesamtbetrachtung der Dimension »Durchlässigkeit« nicht mit einbezogen werden für Sachsen-Anhalt die Übergänge zwischen der Sekundarstufe I aus einer Schule ohne Abituroption zur Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems, da es hier lediglich sieben Fälle innerhalb einer kreisfreien Stadt gibt. Das Gesamtergebnis für die Dimension »Durchlässigkeit« ergibt sich daher aus den Übergängen von der Grundschule auf das Gymnasium, den Verhältniswerten zwischen Aufwärts- und Abwärtswechsel sowie den Wiederholerquoten.

Es zeigt sich folgendes Bild (Abb. ST-9): Die Kreise Stendal (SDL), Börde (BK), Salzlandkreis (SLK) und Burgenlandkreis (BLK) sind der oberen Gruppe zuzuordnen. Von den kreisfreien Städten befindet sich nur Dessau (DE) ebenfalls in der oberen Gruppe. Im Gegensatz zur kreisfreien Stadt Magdeburg

(MD), die in der Gesamtbetrachtung zur unteren Gruppe gehört, ist in Dessau ein zweigliedriges Schulsystem ohne Gesamtschule etabliert. Der unteren Gruppe zugehörig sind zudem die Kreise Anhalt-Bitterfeld (ABI) und Mansfeld-Südharz (MSH).

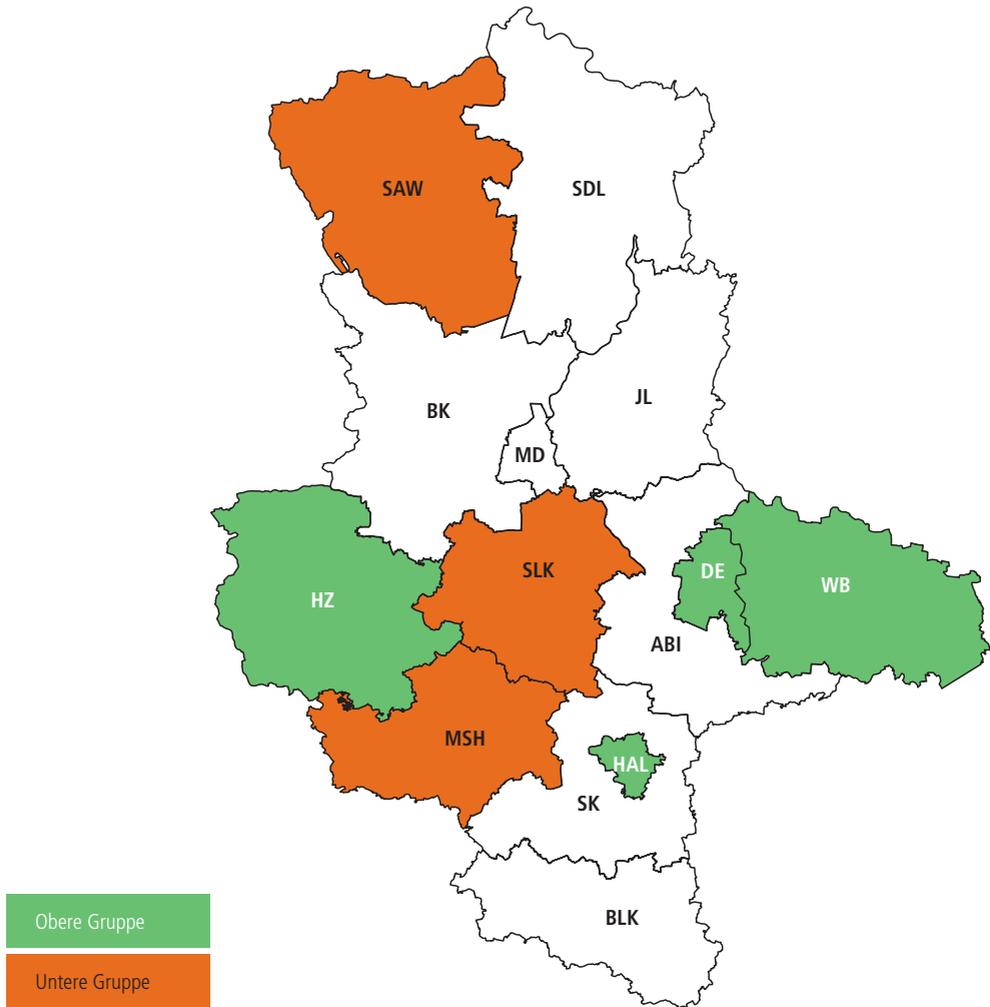
**Abbildung ST-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Sachsen-Anhalts**



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; Kommunale Bildungsdatenbank; eigene Berechnungen

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« gehören der oberen Gruppe je zwei kreisfreie Städte (Halle, HAL, und Dessau, DE) und zwei Kreise (Harz, HZ, und Wittenberg, WB) an. Zur unteren Gruppe zählen die drei Kreise Altmarkkreis Salzwedel (SAW), Salzlandkreis (SLK) und Mansfeld-Südharz (MSH).

Abbildung ST-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Sachsen-Anhalts



Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; Kommunale Bildungsdatenbank; eigene Berechnungen

In der gemeinsamen Betrachtung der Gesamtscores hebt sich Dessau-Roßlau (DE) als die Region hervor, die in beiden Dimensionen in der oberen Gruppe vertreten ist. Entgegengesetzt verhält es sich für den Kreis Mansfeld-Südharz (MSH), der sowohl in der Durchlässigkeit auch hinsichtlich der Zertifikatsvergabe der unteren Gruppe angehört.

**Tabelle ST-3: Regionen Sachsen-Anhalts mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen
SAW	Altmarkkreis Salzwedel, Landkreis
ABI	Anhalt-Bitterfeld, Landkreis
BK	Börde, Landkreis
BLK	Burgenlandkreis, Landkreis
DE	Dessau-Roßlau, kreisfreie Stadt
HAL	Halle (Saale), kreisfreie Stadt
HZ	Harz, Landkreis
JL	Jerichower Land, Landkreis
MD	Magdeburg, kreisfreie Stadt
MSH	Mansfeld-Südharz, Landkreis
SK	Saalekreis, Landkreis
SLK	Salzlandkreis, Landkreis
SDL	Stendal, Landkreis
WB	Wittenberg, Landkreis

## 5.12 Schleswig-Holstein

### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Schleswig-Holsteins*

Das bezogen auf die Bevölkerung zweitkleinste deutsche Flächenland Schleswig-Holstein bewohnen etwa 2,8 Millionen Menschen in insgesamt elf Kreisen und vier kreisfreien Städten. Die Struktur des schleswig-holsteinischen Schulsystems ist derzeit im Umbau begriffen: Die zentrale Reformmaßnahme ist die Umwandlung des Schulsystems hin zur Zweigliedrigkeit, bestehend aus Gemeinschaftsschulen und Gymnasien. Nicht mehr Bestandteil des im Januar 2014 in Kraft getretenen Schulgesetzes ist die Regionalschule. Laut den Übergangsbestimmungen des Gesetzes zu dieser Schulart werden alle im Schuljahr 2013/14 bestehenden Regionalschulen mit Ablauf des 31. Juli 2014 zu Gemeinschaftsschulen, insofern sie zu diesem Zeitpunkt, unter Berücksichtigung der Anmeldungen für das Schuljahr 2014/15, mindestens 240 Schüler verzeichnen (§ 147 Abs. 1 SchulG SH). Diese Bestimmung findet ebenso Anwendung auf Regionalschulenteile in organisatorischer Verbindung mit Gymnasien. Erfüllen die Regionalschulen die geforderte Mindestgröße nicht, werden sie zunächst weiter als Regionalschulen geführt, können ab dem Schuljahr 2015/16 keine Fünftklässler mehr aufnehmen und stellen daraufhin ihren Schulbetrieb spätestens mit Ablauf des Schuljahres 2019/20 ein (§ 147 Abs. 2 SchulG SH).

Im Unterschied zur auslaufenden Schulart Regionalschule werden Schüler an Gemeinschaftsschulen nicht mehr in abschlussbezogenen Klassenverbänden diffe-

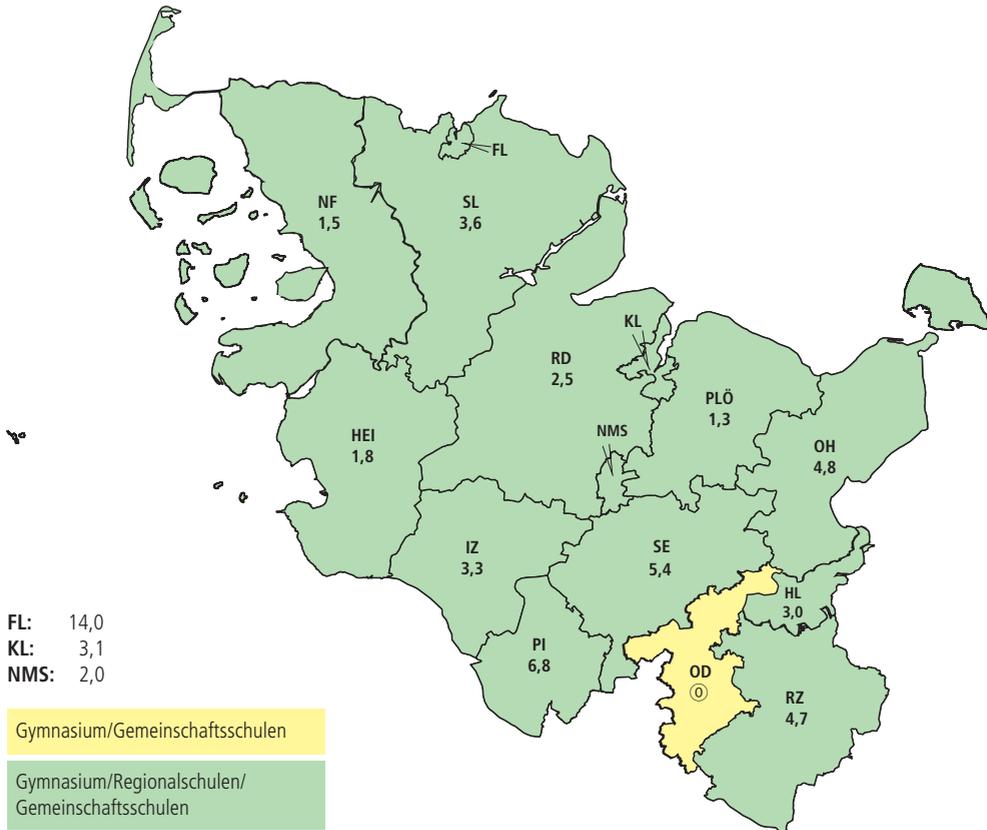
renziert unterrichtet, sondern entweder in binnendifferenzierter Form oder in nach Leistungsfähigkeit und Neigung differenzierten Lerngruppen. An den Gemeinschaftsschulen kann neben den Sekundarstufe-I-Abschlüssen auch die Hochschulreife erworben werden, da Schulen dieser Schulart eine gymnasiale Oberstufe führen können (§ 43 Abs. 5 SchulG SH). Hat eine Gemeinschaftsschule eine Oberstufe eingerichtet, kann das Abitur mit Abschluss der 13. Jahrgangsstufe erworben werden. An Gymnasien hingegen können die Schüler ihre Abiturprüfung bereits nach acht Jahren ablegen, da die dreijährige Oberstufe an die Klassenstufe 9 anschließt. Allerdings bieten die schulgesetzlichen Regelungen auch die Möglichkeit, einen neunjährigen Bildungsgang an Gymnasien einzurichten; das Hochschulreifezeugnis wird dann nach abgelegter Prüfung mit dem Ende der 13. Jahrgangsstufe vergeben (§ 146 Abs. 2 SchulG SH). Zudem können Gymnasien auch beide Varianten, den acht- wie auch den neunjährigen Bildungsgang, parallel anbieten.

Für die Vergabe verschiedener allgemeinbildender Abschlüsse zeichnen auch die Schulen der beruflichen Bildung in Schleswig-Holstein verantwortlich. Vorgehalten werden die Schularten Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsoberschule, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium und Fachschule, die jeweils für sich eigenständige allgemein-, berufs- und weiterbildende Funktionen erfüllen (§§ 88–99 SchulG SH). Die Fachhochschulreife kann nach Ablegen einer entsprechenden Prüfung dabei grundsätzlich an den Schularten Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule, die allgemeine Hochschulreife an einem Beruflichen Gymnasium oder einer Berufsoberschule erworben werden (§§ 88–99 SchulG SH). Diese Berechtigungen signalisieren bereits die Bedeutung des beruflichen Schulsystems für die Vergabe von Zertifikaten zur Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Die Ausgestaltung der regionalen Angebotslagen zeigt, dass in allen Regionen Schleswig-Holsteins im Schuljahr 2012/13 ein dreigliedriges Schulsystem existiert, bestehend aus den Schularten Gymnasium, Regionalschule und Gemeinschaftsschule (Abb. SH-1). Eine Ausnahme bildet der Kreis Stormarn (OD), in dem keine Regionalschulen vorgehalten werden. Des Weiteren gibt die Abbildung den Quotienten der Anzahl Schulen von Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption an. Diese Werte zeigen somit das Verhältnis von Einzelschulen der Schulart Regionalschule zu den Schularten Gymnasium und Gemeinschaftsschule an. Zur Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass einer Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit dieser Option entgegensteht. Dies ist etwa annähernd im Kreis Plön (PLÖ) der Fall, wo auf eine Regionalschule 1,3 Schulen kommen, die eine gymnasiale Oberstufe führen können.

Generell zeigt sich ein mehr oder weniger großes Übergewicht der Schulen, die selbstständig zur Hochschulreife führen. Kein Verhältniswert lässt sich für den Kreis Stormarn (OD) bilden, da hier keine Regionalschule im Schuljahr 2012/13 vorgehalten wird, sich das Angebot also nur aus Gymnasien und Gemeinschaftsschulen zusammensetzt. Da alle Regionalschulen im Land aufgelöst oder in Gemeinschaftsschulen umgewandelt werden müssen, zeigt der Fall Stormarn das Muster der zukünftig geltenden Zweigliedrigkeit der regionalen Schulsysteme von

**Abbildung SH-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. SH-3).

⓪ Schulen ohne Hochschulreifeoption sind nicht vorhanden.

Quelle: Statistikamt Nord, Schulverzeichnis Schuljahr 2012/13; eigene Berechnungen

Schleswig-Holstein, in denen jede Schule des öffentlichen Schulwesens eine Hochschulreifeoption bietet.

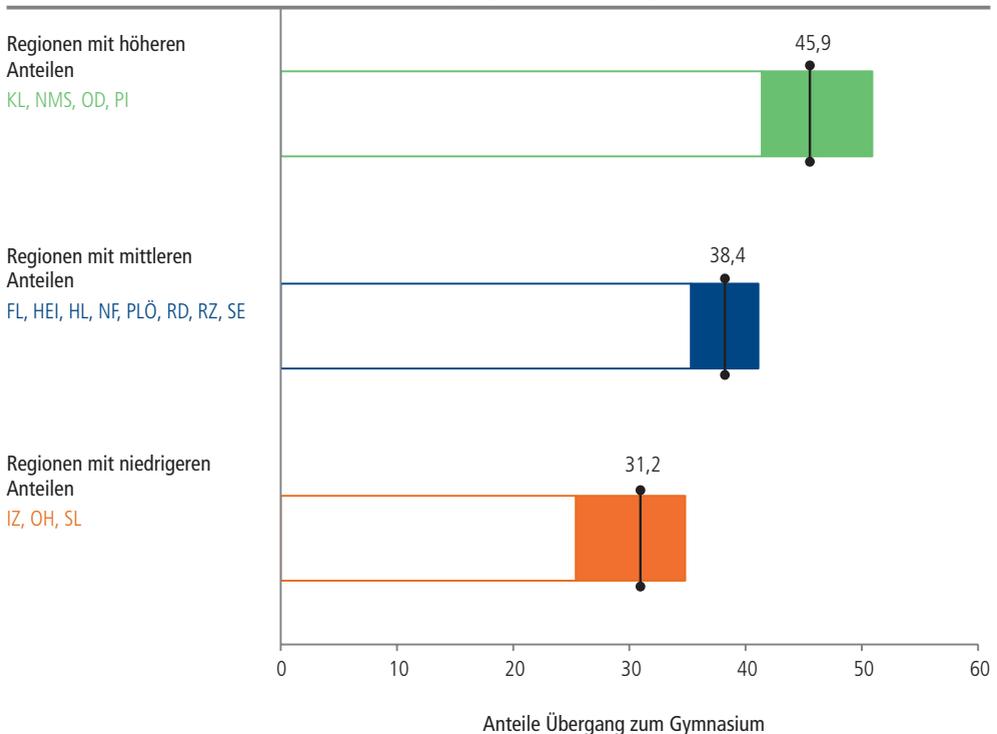
### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Im Schuljahr 2012/13 gehen im Anschluss an die Grundschule von insgesamt 24.967 Schülern 9.852 auf ein Gymnasium über. Das entspricht einem Anteil von 39,5 Prozent. Ein genauerer Blick auf die einzelnen Regionen (Abb. SH-2) zeigt eine Spanne von 25,5 Prozentpunkten zwischen den Regionen mit den höchsten und

den niedrigsten Quoten. Konkret bedeutet dieser Wert, dass in einem Kreis Schleswig-Holsteins über die Hälfte der alterstypischen Wohnbevölkerung nach Abschluss ihrer Grundschulzeit ein Gymnasium besucht, in einem anderen hingegen lediglich etwa ein Viertel. Der Vergleich der oberen Gruppe, in der der durchschnittliche Anteil bei 45,9 Prozent liegt, mit der unteren Gruppe (31,2%) zeigt eine Spannweite von 14,7 Prozentpunkten. Die Spannweiten der oberen Gruppe (9,5 Prozentpunkte) und der unteren Gruppe (9,4 Prozentpunkte) sind fast gleich groß.

**Abbildung SH-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

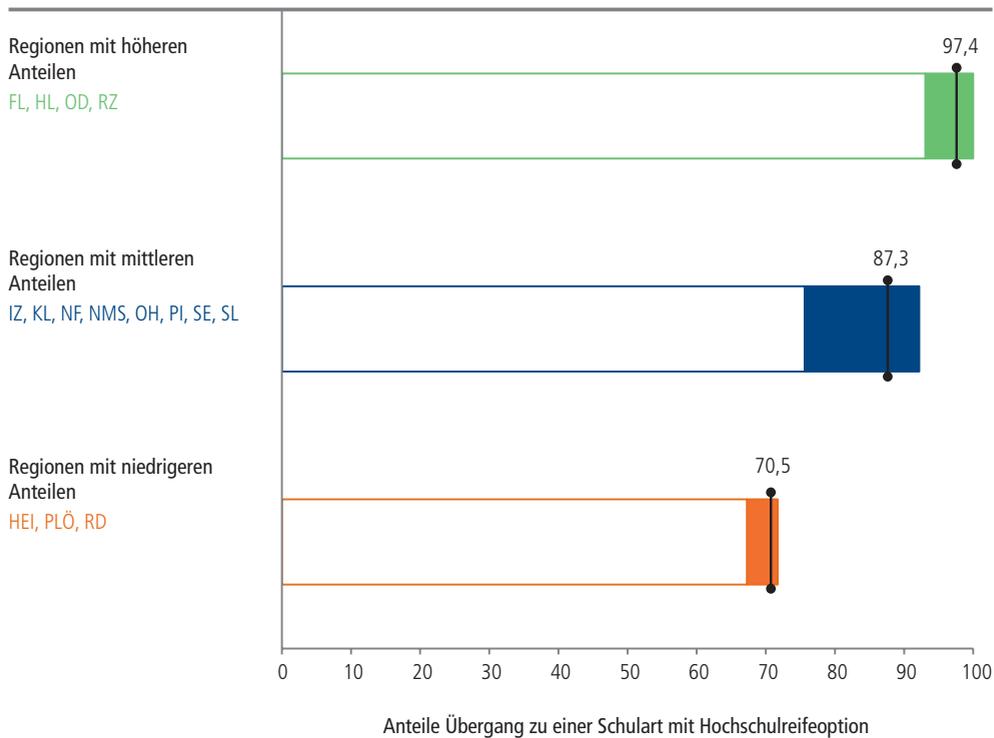
Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Neben dem Gymnasium ist es in Schleswig-Holstein die Gemeinschaftsschule, an der eine Hochschulreife im Regelschulsystem erworben werden kann. Werden Übergänge an eine Schulart mit Hochschulreifeoption betrachtet, also an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen, erhöht sich die Übergangsquote in Schleswig-Holstein im Vergleich zur Gymnasialquote um 47,4 Prozentpunkte auf einen Anteil von 86,9 Prozent. Beispielhaft bedeutet dies für einen Kreis, der in der Betrachtung der Über-

gänge ausschließlich auf das Gymnasium der mittleren Gruppe zugehört, dass er nun mit dem Hinzuziehen der Übergänge an Gemeinschaftsschulen eine Quote von 100 Prozent erreicht. Die Spanne zu der Region mit der niedrigsten Übergangsquote (67,3 %) beträgt 32,7 Prozentpunkte. Zusammen kommen die Regionen der oberen Gruppe auf eine durchschnittliche Übergangsquote von 97,4 Prozent. Wie aus der Abbildung SH-3 deutlich wird, fallen die Abweichungen innerhalb dieser Gruppe mit 6,9 Prozentpunkten gering aus. Noch geringer sind die Unterschiede in den Anteilen der unteren Gruppe (4,4 Prozentpunkte). Aus den Übergangswerten der Regionen der unteren Gruppe ergibt sich ein Durchschnittswert von 70,5 Prozent.

**Abbildung SH-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

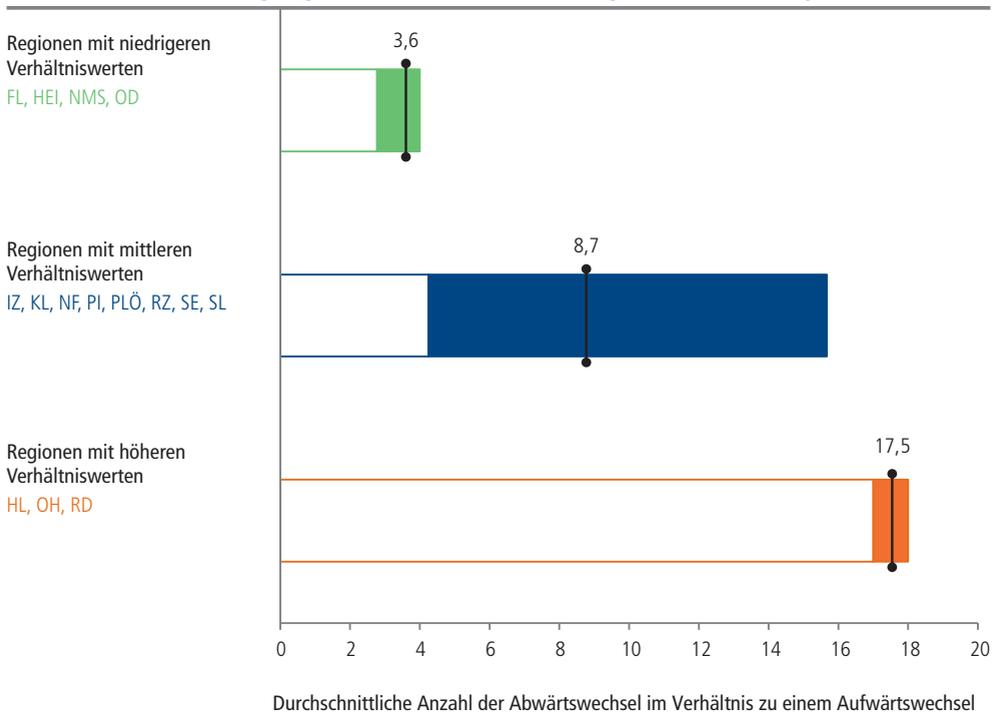
Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Ein Schulartwechsel innerhalb der Sekundarstufe I bietet die Möglichkeit, die Übergangsentscheidung nach der Primarstufe noch einmal zu korrigieren. In Schleswig-Holstein finden zum Schuljahr 2012/13 insgesamt 391 Schulartwechsel statt.

Mit einem Verhältnis von 1 zu 8,3 überwiegen die vollzogenen Abwärtswechsel deutlich gegenüber den Aufwärtswechseln. Ein Wechselverhältnis zugunsten der Aufwärtswechsel findet sich in keiner Region des Landes. Das geringste Wechselverhältnis liegt bei einem Aufwärtswechsel zu 2,8 Abwärtswechseln, das höchste Wechselverhältnis beträgt 1 zu 18. Diese Disparitäten zwischen den Regionen zeigen sich auch bei den Werten der Regionengruppen: Von der oberen Gruppe mit einem durchschnittlichen Wechselverhältnis von 1 zu 3,6 weicht der Gruppenwert der unteren Gruppe (1 zu 17,5) um 13,9 ab. Die obere und die untere Gruppe zeigen sich relativ homogen. Deutlich wird, dass ein Schulartwechsel als Mittel zur Anpassung der Schullaufbahn regional unterschiedlich eingesetzt wird.

**Abbildung SH-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13**



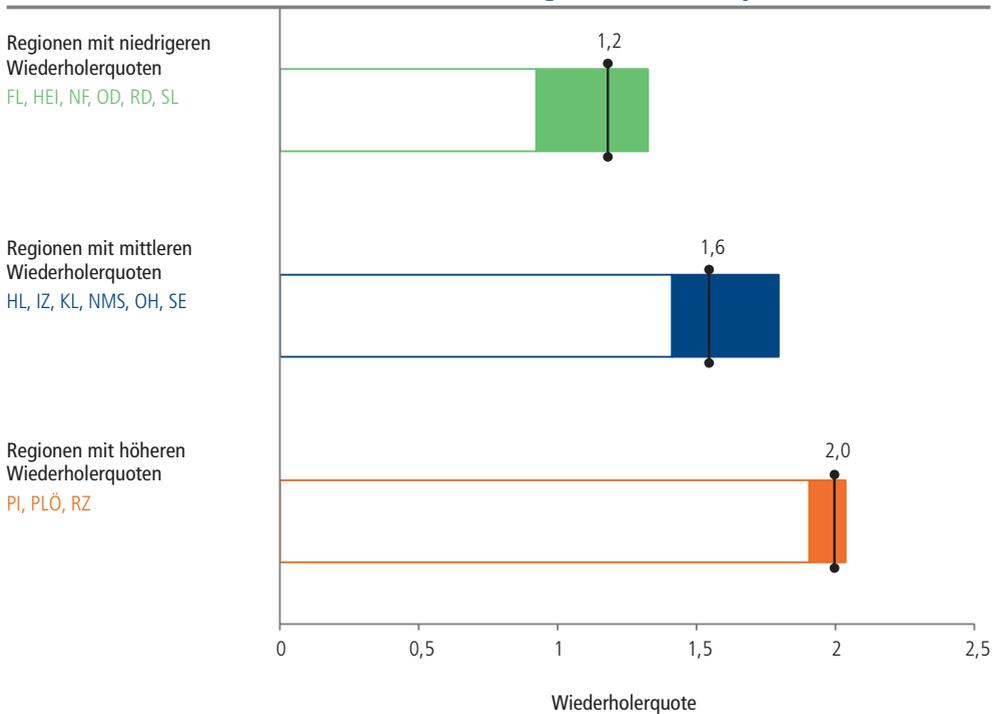
Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Ähnlich einem Schulartwechsel zu einer weniger anspruchsvollen Schulart, stellt die Wiederholung einer Jahrgangsstufe häufig eine Misserfolgserfahrung für den einzelnen Schüler dar. Von 197.902 Schülern wiederholen 3.025 eine Jahrgangsstufe im Schuljahr 2012/13. Dies entspricht einem Anteil von 1,5 Prozent der Schüler der Jahrgangsstufe 7 bis 9 in Schleswig-Holstein. Die höchste Wiederholerquote beläuft

sich auf zwei Prozent und die niedrigste auf 0,9 Prozent. Der durchschnittliche Gruppenwert der oberen Gruppe von 1,2 Prozent weicht um 0,8 Prozentpunkte von dem der unteren Gruppe (2,0%) ab.

**Abbildung SH-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

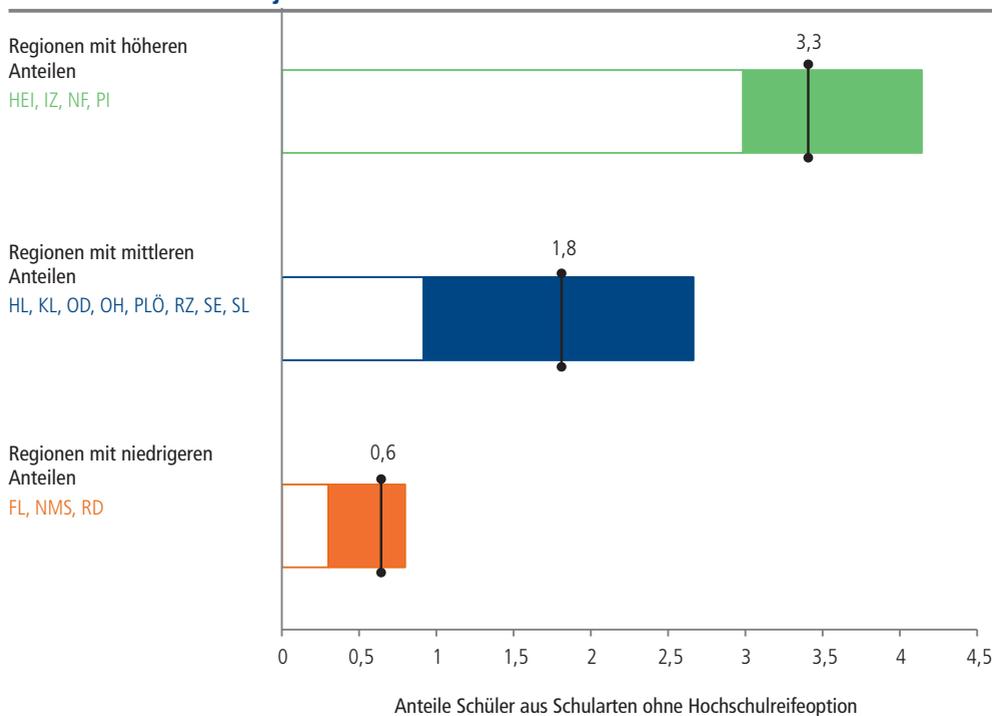
Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems

An dieser Stelle wird dargestellt, wie viele Schüler, die im Schuljahr zuvor noch eine Sekundarstufen-I-Schulart besucht haben, die nicht selbstständig zur Hochschulreife führt, in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems übergehen. Abbildung SH-6 zeigt, wie hoch der Anteil der Schüler ist, die aus einer Schule ohne Hochschulreifeoption (Regionalschule) im Schuljahr 2012/13 zu einer Schulart mit Hochschulreifeoption (Gymnasium oder Gemeinschaftsschule) übergehen. In Schleswig-Holstein befinden sich zum Schuljahr 2012/13 insgesamt 11.324 Schüler in der Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe, 1,9 Prozent von ihnen besuchen zuvor eine Regionalschule. Die Werte der Regionen mit dem höchsten und dem niedrigsten Anteilswert unterscheiden sich um 3,8 Prozentpunkte. In der

oberen Gruppe wird ein Anteil von 3,3 Prozent erreicht. Die Einzelwerte befinden sich hier in einer Spanne von 1,4 Prozentpunkten. Um 2,7 Prozentpunkte niedriger im Vergleich zum Gruppenwert der oberen Gruppe liegt der durchschnittliche Anteil an Schülern aus einer Schulart ohne Hochschulreifeoption (0,6%), die in die Sekundarstufe II einmünden, in der unteren Gruppe.

**Abbildung SH-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Im Folgenden werden die Übergangsströme in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems (Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem) betrachtet. Dabei wird differenziert zwischen der zuvor erworbenen schulischen Abschlussart der Einmündenden. Der überregionalen Bedeutung der Berufsbildungsangebote wird durch eine Zusammenfassung von jeweils drei Kreisen begegnet. Weil Schleswig-Holstein keine Schulamtsbezirke führt, wird die hier dargestellte Aggregation anschließend an die geographische Nähe der jeweils zusammengefassten drei Regionen vorgenommen. Die Analyseergebnisse zeigen folgendes Bild (Tab. SH-1): Inse-

**Tabelle SH-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart nach zusammengefassten Regionen\* Schleswig-Holsteins, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Nordfriesland, Flensburg, Schleswig-Flensburg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	75	11,2	971	38,9	1.657	58,1	461	73,1
Schulberufssystem	2	0,3	167	6,7	917	32,2	164	26,0
Übergangssystem	594	88,5	1.359	54,4	278	9,7	6	1,0
Summen	671	100,0	2.497	100,0	2.852	100,0	631	100,0
<b>Dithmarschen, Rendsburg-Eckernförde, Neumünster</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	91	13,4	1.328	45,3	1.552	59,7	552	61,9
Schulberufssystem	0	0,0	191	6,5	882	33,9	328	36,8
Übergangssystem	586	86,6	1.411	48,2	166	6,4	12	1,3
Summen	677	100,0	2.930	100,0	2.600	100,0	892	100,0
<b>Pinneberg, Segeberg, Steinburg</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	74	11,7	1.361	49,4	1.484	58,4	614	83,0
Schulberufssystem	4	0,6	112	4,1	856	33,7	125	16,9
Übergangssystem	554	87,7	1.280	46,5	200	7,9	1	0,1
Summen	632	100,0	2.753	100,0	2.540	100,0	740	100,0
<b>Kiel, Ostholstein, Plön</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	165	19,5	1.398	44,1	1.605	51,8	1.029	68,5
Schulberufssystem	10	1,2	289	9,1	1.317	42,5	468	31,1
Übergangssystem	673	79,4	1.483	46,8	175	5,7	6	0,4
Summen	848	100,0	3.170	100,0	3.097	100,0	1.503	100,0
<b>Hzgt. Lauenburg, Lübeck, Stormarn</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	55	8,1	1.468	45,4	2.367	65,6	1.035	79,2
Schulberufssystem	13	1,9	248	7,7	1.066	29,5	256	19,6
Übergangssystem	613	90,0	1.519	47,0	175	4,9	15	1,1
Summen	681	100,0	3.235	100,0	3.608	100,0	1.306	100,0
<b>Schleswig-Holstein, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	460	13,1	6.526	44,7	8.665	59,0	3.691	72,8
Schulberufssystem	29	0,8	1.007	6,9	5.038	34,3	1.341	26,4
Übergangssystem	3.020	86,1	7.052	48,4	994	6,8	40	0,8
Summen	3.509	100,0	14.585	100,0	14.697	100,0	5.072	100,0

\* Weil Schleswig-Holstein nicht in Regierungs- oder Schulamtsbezirke gegliedert ist, wurden jeweils drei beieinanderliegende Kreise zusammengefasst.

Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

samt 37.863 Schüler setzen ihren Bildungsweg im Schuljahr 2012/13 im Berufsbildungssystem fort. Im Hinblick auf die Einmündungen in die verschiedenen Systeme des Berufsbildungssystems nach Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses, den die Neuzugänge vorweisen, ist zu konstatieren: Je höherwertiger die Art des Abschlusses ist, desto häufiger münden die Jugendlichen direkt in eine beruflich voll qualifizierende Ausbildung ein, entweder im dualen oder im Schulberufssystem.

Je höher der erworbene Abschluss der Neuzugänge, umso niedriger fällt der Anteil derer aus, die ein Angebot aus dem nicht beruflich qualifizierenden Übergangssystem wahrnehmen. Sind es im Schnitt 86,1 Prozent bei den Zugängen ohne Hauptschulabschluss, beläuft sich dieser Anteil auf 48,4 Prozent der Neuzugänge mit Hauptschulabschluss. Mit mittlerem Abschluss sind es noch knapp sieben Prozent, mit Hochschulreife weniger als ein Prozent, die in das Übergangssystem einmünden. Diese Verteilung zeichnet sich zudem weitgehend in allen Regionenzusammenfassungen ab. Doch es gibt auch regionale Unterschiede: Während in den zusammengefassten Kreisen Hztg. Lauenburg, Lübeck und Stormarn 90 Prozent ohne einen Hauptschulabschluss in das Übergangssystem einmünden, sind es in der Gebietszusammenfassung Kiel, Ostholstein und Plön 79,4 Prozent. Allerdings beginnen in diesen drei Kreisen 19,5 Prozent der Neuzugänge ohne einen Hauptschulabschluss eine duale Ausbildung, ein im Vergleich mit den anderen Regionenzusammenfassungen auffallend höherer Anteil.

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Insgesamt 28.718 Schüler verlassen in Schleswig-Holstein zum Ende des Schuljahres 2011/12 das allgemeinbildende Schulwesen, 2.143 von ihnen, und damit 7,5 Prozent, erreichen dabei jedoch keinen Abschluss (Tab. SH-2). Insgesamt 28,9 Prozent der Abschlüsse sind eine Hochschulreife. Der überwiegende Teil der Schüler Schleswig-Holsteins (37,7%) erwirbt einen mittleren Schulabschluss.

**Tabelle SH-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2011/12**

	ohne Haupt- schulabschluss	(erweiterter) Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	2.143	7.453	10.815	8.307	28.718
Anteil in Prozent	7,5	26,0	37,7	28,9	100

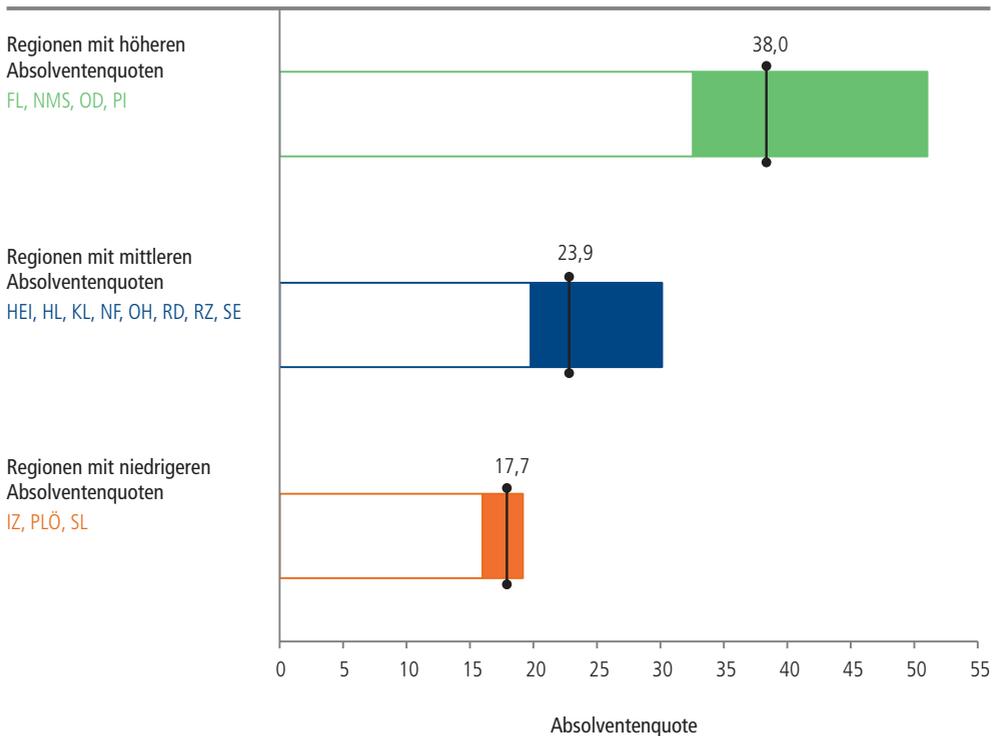
\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Im Folgenden soll ein detaillierter Blick auf die regionalisierten Analyseergebnisse in Bezug auf den Erwerb oder Nichterwerb von Schulabschlüssen innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens geworfen werden. Bezogen auf das gesamte Landesgebiet erreichen 26,2 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung eine allgemeine Hochschulreife. In Bezug auf die regionalen Schulsysteme variiert diese Absolventenquote aber in bemerkenswertem Ausmaß: Während in der Region mit der höchsten Quote 51,0 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die allgemeine Hochschulreife erlangen, sind es in der Region am unteren Ende der Verteilung demgegenüber 16,0 Prozent. Unterschiede zeigen sich auch im Rahmen der gruppenbezogenen Betrachtung. Für die obere Gruppe liegt der durchschnittliche Absolventenanteil bei 38,0 Prozent, für die untere Gruppe bei 17,7 Prozent. Am heterogensten zeigt sich die obere Gruppe, innerhalb derer die Anteilswerte 18,4 Prozentpunkte auseinanderliegen. Hingegen liegen die Anteilswerte innerhalb der unteren Gruppe sehr nahe beieinander (Spannweite 3,2 Prozentpunkte).

**Abbildung SH-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Schleswig-Holstein, 2012**



Angaben in Prozent

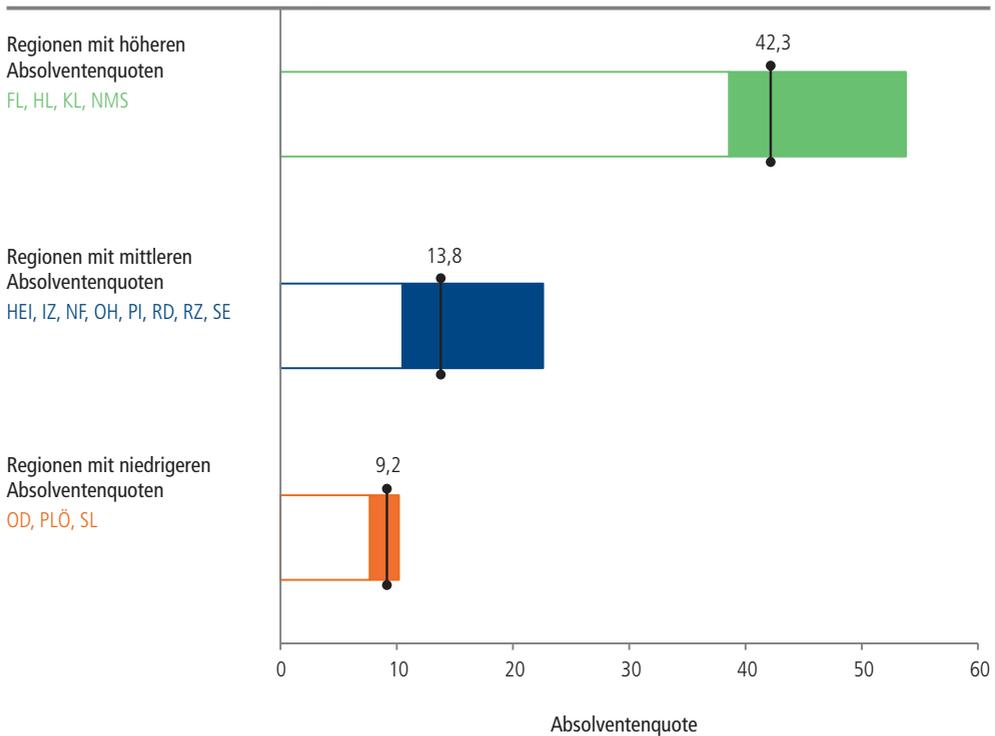
Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Insgesamt 6.159 Schüler erlangen in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2011/12 die Hochschulreife in einer Schule des beruflichen Schulsystems. Bezogen auf die alterstypische Bevölkerung entspricht das einem Anteil von 19,4 Prozent. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen zeigen sich mit einer Spannweite von 46,1 Prozentpunkten deutlich: Der niedrigste Anteil einer Region liegt bei 7,7 Prozent, der höchste Anteil hingegen bei 53,8 Prozent. Ebenfalls markant sind Disparitäten hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Regionengruppen: Während innerhalb der Regionen der oberen Gruppe durchschnittlich 42,3 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung eine Hochschulzugangsberechtigung an einer beruflichen Schule erwerben, sind es in den Regionen mit niedrigeren Absolventenquoten im Mittel 9,2 Prozent. Dabei ist die Varianz innerhalb der oberen Regionengruppe mit einer Spannweite von 15,2 Prozentpunkten am höchsten.

Es ist zu prüfen, inwiefern die deutlich hervortretenden Disparitäten zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten Schleswig-Holsteins in Bezug auf den Erwerb

**Abbildung SH-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Schleswig-Holstein, 2012**



Angaben in Prozent

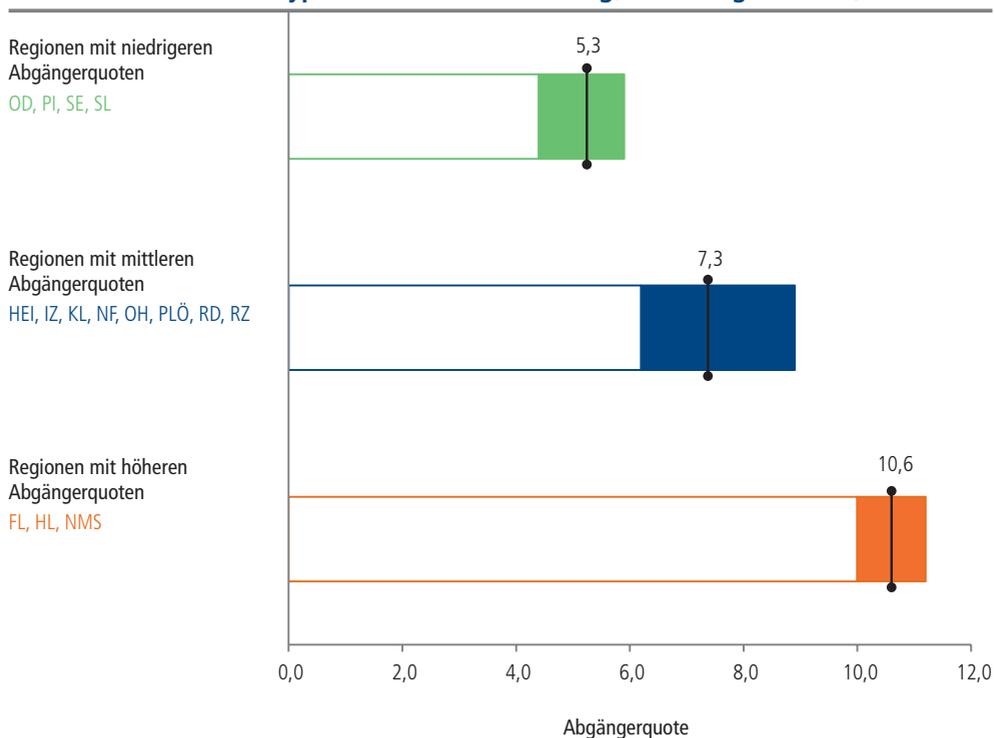
Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

einer Hochschulzugangsberechtigung an einer beruflichen Schule im Zusammenhang mit dem dortigen Schulangebot stehen. Die Tatsache, dass sich in der oberen Gruppe alle kreisfreien Städte Schleswig-Holsteins befinden, verweist auf solche zu prüfenden Zusammenhänge, die die regionalen Disparitäten hier mitbedingen können.

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu beenden, ist angesichts eingeschränkter Anschluss- und Teilhabechancen im beruflichen Bereich als problematisch einzuschätzen. In Schleswig-Holstein verlassen im Abschlussjahr 2012 insgesamt 2.143 Schüler und damit sieben Prozent an der alterstypischen Bevölkerung die Schule, ohne einen Abschluss erworben zu haben. Der höchste Anteil in einer Region liegt bei 11,2 Prozent, die geringste Quote bei 4,4 Prozent. Der durchschnittliche Anteil an Abgängern ohne einen Hauptschulabschluss in der oberen Gruppe der Regi-

**Abbildung SH-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Schleswig-Holstein, 2012**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

onen beläuft sich auf 5,3 Prozent, demgegenüber ist dieser Anteil in der unteren Gruppe doppelt so hoch (10,6%). Zu problematisieren sind somit insbesondere die relativ hohen Abgängerquoten in den Regionen am unteren Ende der Verteilung: Hier verlässt etwa jeder zehnte Jugendliche der alterstypischen Wohnbevölkerung das allgemeinbildende Schulsystem, ohne einen Abschluss erworben zu haben.

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Schleswig-Holstein*

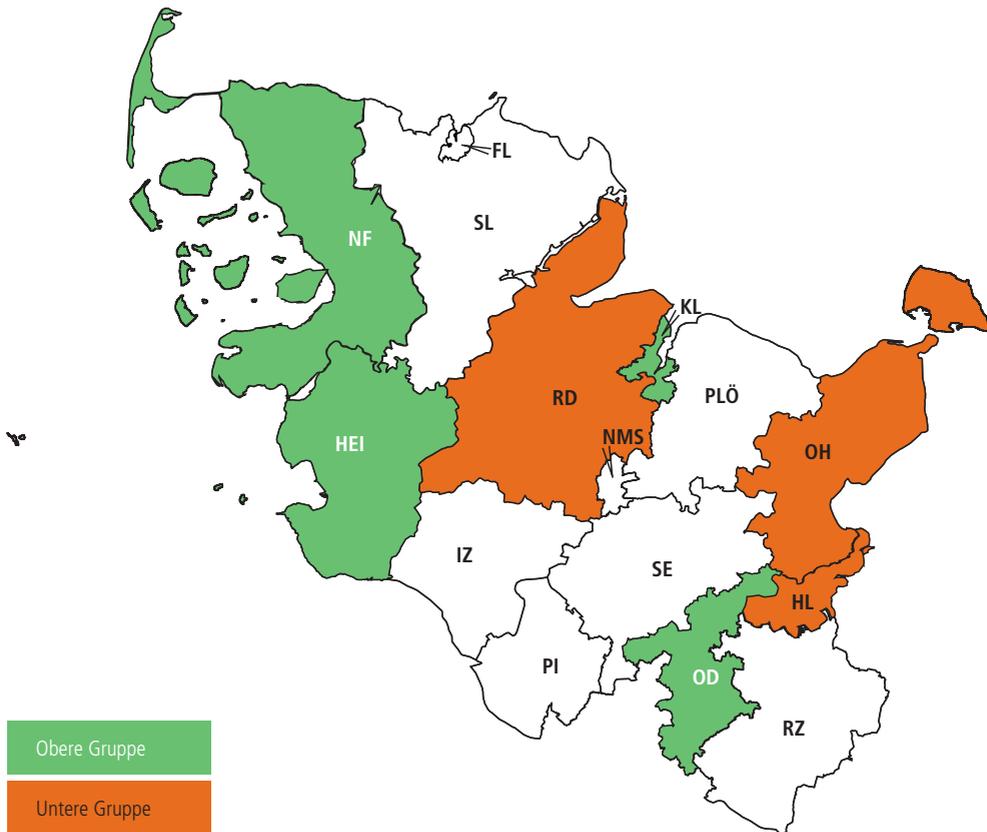
In den vorherigen Ausführungen wurden die Analysen zu den regionalen Schulsystemen des Landes Schleswig-Holstein im Hinblick auf die Durchlässigkeit und die Zertifikatsvergabe dargestellt. Da die Ergebnisse zum Teil mit den regionalen Schulangebotsstrukturen im Zusammenhang stehen, wurden zuvor die Angebotslagen der regionalen Schulsysteme Schleswig-Holsteins beschrieben. Im Schuljahr 2012/13 werden in allen Regionen, außer dem Kreis Stormarn (OD), die drei Schularten Regionalschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium vorgehalten.

Die Betrachtung der Einzelindikatoren zeigt regionale Unterschiede in der Ausprägung der Werte. Im Zusammenhang mit der Struktur des schleswig-holsteinischen allgemeinbildenden Schulsystems sind die Verteilungen der Übergänge zu einer weiterführenden Schulart zu sehen: In vielen Regionen geht ein Großteil der Schüler zu einer Schule über, die selbstständig eine gymnasiale Oberstufe führen kann. Das Wiederholen einer Klassenstufe wird in ganz Schleswig-Holstein relativ selten praktiziert, dementsprechend gering fallen auch die regionalen Unterschiede aus. Weiterhin wurde im Rahmen der Darstellungen zur Dimension »Durchlässigkeit« gezeigt, dass in einigen Regionen das Verhältnis von Auf- zu Abwärtswechsellern innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 teilweise deutlich zugunsten der Abwärtswechsel ausfällt. In der Dimension »Zertifikatsvergabe« sind neben den in einigen Regionen erkennbaren großen Disparitäten zwischen den Regionen bezogen auf den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung auch die bisweilen hohen Abgängerquoten zu problematisieren: Im Abschlussjahr 2012 verlassen in einigen Regionen des Landes Schleswig-Holsteins über zehn Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung das allgemeinbildende Schulsystem, ohne einen Hauptschulabschluss erworben zu haben.

Abschließend wird je Dimension ein Gesamtscore für jede Region errechnet (siehe Kap. 4.3). Damit sollen die Ergebnisse noch einmal zusammengeführt betrachtet werden. Die Abbildung SH-10 zeigt die verdichteten Ergebnisse in der Dimension »Durchlässigkeit«.

Zur oberen Gruppe gehören die kreisfreie Stadt Kiel (KL) zusammen mit den Kreisen Nordfriesland (NF), Stormarn (OD) und Dithmarschen (HEI). Der unteren Gruppe gehören die Kreise Rendsburg-Eckernförde (RD), Ostholstein (OH) und die kreisfreie Stadt Lübeck (HL) an.

**Abbildung SH-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Schleswig-Holsteins**

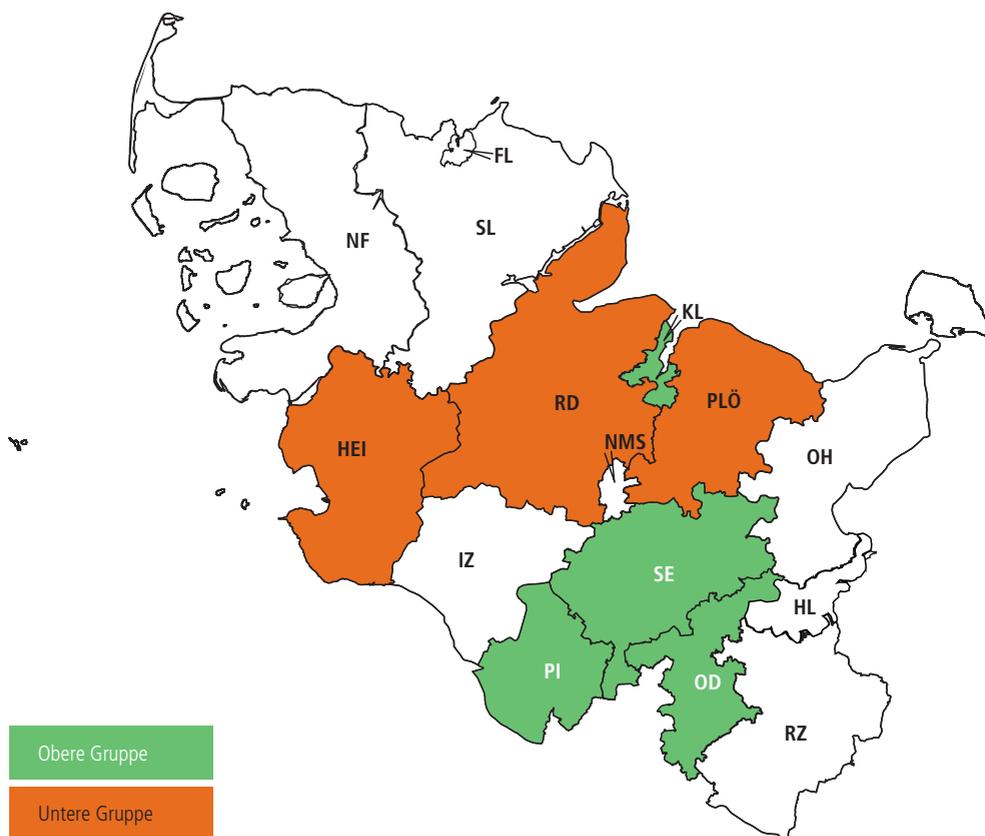


Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« ist die Landeshauptstadt Kiel (KL) als einzige kreisfreie Stadt in der oberen Gruppe vertreten; daneben gehören der oberen Gruppe die Landkreise Stormarn (OD), Pinneberg (PI) und Segeberg (SE) an.

Die Gesamtbetrachtung beider Dimensionen zeigt, dass die Landeshauptstadt Kiel (KL), ebenso wie der Kreis Stormarn (OD), jeweils in beiden Dimensionen zu der oberen Gruppe gehört. Rendsburg-Eckernförde (RD) ist dagegen in den betrachteten Indikatoren in beiden Dimensionen der unteren Gruppe zuzuordnen.

Abbildung SH-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Schleswig-Holsteins



Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

Tabelle SH-3: Regionen Schleswig-Holsteins mit Kfz-Kennzeichen

Kfz-Kennzeichen	Regionen
HEI	Dithmarschen, Landkreis
FL	Flensburg, kreisfreie Stadt
RZ	Herzogtum Lauenburg, Landkreis
KL	Kiel, Landeshauptstadt, kreisfreie Stadt
HL	Lübeck, Hansestadt, kreisfreie Stadt
NMS	Neumünster, kreisfreie Stadt
NF	Nordfriesland, Landkreis
OH	Ostholstein, Landkreis
PI	Pinneberg, Landkreis
PLÖ	Plön, Landkreis
RD	Rendsburg-Eckernförde, Landkreis

Kfz-Kennzeichen	Regionen
SL	Schleswig-Flensburg, Landkreis
SE	Segeberg, Landkreis
IZ	Steinburg, Landkreis
OD	Stormarn, Landkreis

### 5.13 Thüringen

#### *Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufe in den Regionen Thüringens*

Das kleinste der ostdeutschen Bundesländer hat 2.170.460 Millionen Einwohner, die in 17 Landkreisen und sechs kreisfreien Städten leben.

Thüringens Regelschulsystem gliedert sich in die Schularten Grundschule, Regelschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium (§ 4 Abs. 1 ThürSchulG). Zudem können dort, wo das Angebot an allgemeinbildenden Schulen des gegliederten Systems voll gewährleistet ist, als zusätzliches Wahlschulangebot Gesamtschulen eingerichtet werden (§ 4 Abs. 1 ThürSchulG).

Nach der vierjährigen Grundschule erhalten die Schüler eine Empfehlung über die weiterführende Schulart. Hier ist zunächst die Regelschule zu nennen. Sie vereinigt den Bildungsgang der Hauptschule und der Realschule in einer Schulart (§ 6 Abs. 1 ThürSchulG). Die Jahrgangsstufen 5 und 6 sind als Orientierungsstufe organisiert und werden von allen Schülern gemeinsam besucht (§ 6 Abs. 1 ThürSchulG). Nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 kann im Hauptschulbildungsgang der Hauptschulabschluss oder der qualifizierte Hauptschulabschluss erworben werden. Nach Jahrgangsstufe 10 des Realschulbildungsgangs erlangen die Schüler die mittlere Reife (§ 4 Abs. 3 ThürSchulG), die zugleich zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt (§ 7 Abs. 6 ThürSchulG).

Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12 (§ 4 Abs. 7 ThürSchulG). Mit der Versetzung in Jahrgangsstufe 10 wird ein der Hauptschulreife entsprechender Abschluss erlangt, am Ende von Jahrgangsstufe 10 wird im Rahmen einer besonderen Leistungsfeststellung zur Versetzung in die Qualifikationsphase zugleich ein mittlerer Bildungsabschluss zuerkannt (ebd.). Die allgemeine Hochschulreife kann nach zwölf Jahrgangsstufen erworben werden (§ 7 Abs. 4 ThürSchulG).

Die Gemeinschaftsschule ist eine 2011 neu eingeführte Schulart in Thüringen, die die Jahrgangsstufen 1 bis 12 umfasst (§ 4 Abs. 4 ThürSchulG) und an der alle allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufen I und II erworben werden können (§ 4 Abs. 4 ThürSchulG). Wird keine eigene gymnasiale Oberstufe geführt, ist eine verbindliche Kooperation mit einem Gymnasium einzugehen (§ 4 Abs. 3 ThürSchulG). Die allgemeine Hochschulreife wird nach Jahrgangsstufe 12 erworben (§ 6a Abs. 2 ThürSchulG).

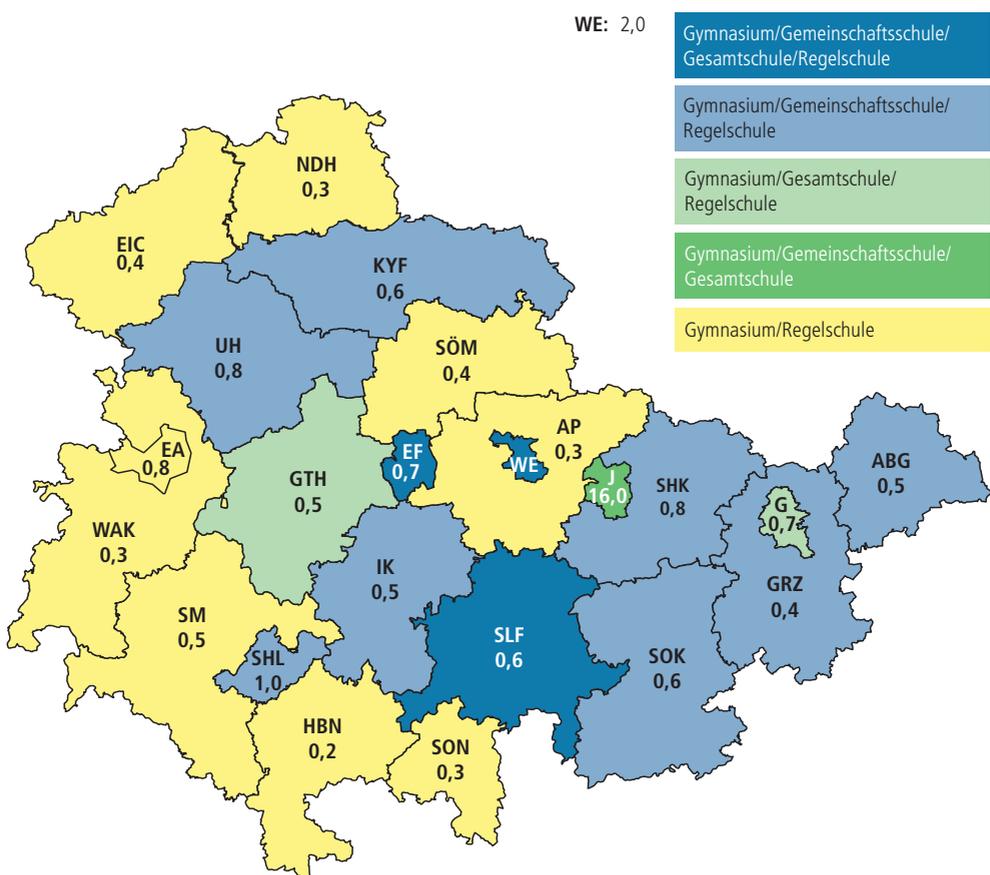
## Regionale Schulsysteme im Spiegel ausgewählter Gerechtigkeitsdimensionen

Die Gesamtschulen können kooperativ oder integriert geführt werden. Sie umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Führen sie eine eigene Oberstufe, schließt diese nach 13 Jahrgangsstufen mit der allgemeinen Hochschulreife ab (§ 4 Abs. 12 ThürSchulG).

Thüringens berufliches Schulsystem ermöglicht ebenfalls den Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse, meist in Verbindung mit der beruflichen Qualifikation (§ 4 Abs. 9 ThürSchulG). So können an Berufsschulen und Berufsfachschulen Hauptschulabschluss und mittlerer Abschluss vergeben werden, an höheren Berufsfachschulen und Fachoberschulen die Fachhochschulreife, ebenso an Fachschulen. An beruflichen Gymnasien wird nach dreijährigem Bildungsgang die allgemeine Hochschulreife vergeben (§ 8 Abs. 7 ThürSchulG).

Die tatsächliche Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems in den Regionen Thüringens zeigt Abbildung TH-1.

**Abbildung TH-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Thüringen, Schuljahr 2012/13\***



\* Die Legende zu den Kfz-Kennzeichen findet sich am Ende des Kapitels (Tab. TH-3).

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik, eigene Berechnungen

Zweigliedrig ist das Schulsystem Thüringens überall dort, wo Gymnasien und Regelschulen die einzigen weiterführenden Schularten sind. Zu den Gymnasien und Regelschulen kam in mehreren Kreisen, darunter fünf der sechs kreisfreien Städte, die im Jahr 2011 gesetzlich verankerte Schulart Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS) hinzu, häufig entstanden aus Regelschule und Grundschule. In der Landeshauptstadt Erfurt (EF), der kreisfreien Stadt Weimar (WE) und dem Landkreis Saalfeld-Rudolstadt (SLF), die bereits über Gesamtschulen<sup>13</sup> verfügten, präsentiert sich das Schulangebot nun viergliedrig. Die kreisfreie Stadt Jena (J) bildet eine Ausnahme: Hier wurden alle Regelschulen durch die Thüringer Gemeinschaftsschule ersetzt, sodass eine Kombination aus Gymnasium, Gesamtschule und Gemeinschaftsschule existiert. Eine weitere Variante der schulsystemischen Ausgestaltung ist die in der kreisfreien Stadt Gera (G) sowie dem Landkreis Gotha vorkommende Kombination aus Gymnasium, Gesamtschule und Regelschule – hier wurden zum Schuljahr 2012/13 noch keine Gemeinschaftsschulen eingerichtet.

Des Weiteren gibt die Abbildung den Quotienten der vorgehaltenen Schulen von Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption an. Diese Werte zeigen somit das Verhältnis von Einzelschulen der Schulart Regelschule zu den Schularten Gymnasium, Gemeinschaftsschule und Gesamtschule an. Zur Erläuterung: Ein Wert von 1,0 bedeutet, dass einer Schule ohne Hochschulreifeoption eine Schule mit dieser Option gegenübersteht. Niedrige Quotienten finden sich überall dort, wo keine Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen eingerichtet wurden. So ist der Quotient in diesen Kreisen überall geringer als oder gleich 0,5, das heißt, auf zwei Regelschulen entfällt dort ein Gymnasium, im Kreis mit dem niedrigsten Wert (Hildburghausen, HBN) sogar auf fünf Regelschulen nur ein Gymnasium (0,2). Ausgeglichene oder annähernd ausgeglichene Verhältniswerte finden sich nur in den kreisfreien Städten sowie den Flächenkreisen Unstrut-Hainich-Kreis (UH) und Saale-Holzland-Kreis (SHK). In den kreisfreien Städten Weimar (WE) mit einem Quotienten von 2,3 und Jena (J) mit 16,0 überwiegt die Zahl der Gymnasien, Gemeinschaftsschulen bzw. Gesamtschulen gegenüber der der Regelschulen – in Jena, wo es keine Regelschulen gibt, sogar um ein Vielfaches. Diese Werte weisen zudem darauf hin, dass dem Schulangebot kreisfreier Städte womöglich auch eine Versorgungsfunktion für Teile des Umlands zukommt (vgl. Kap. 6.2).

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

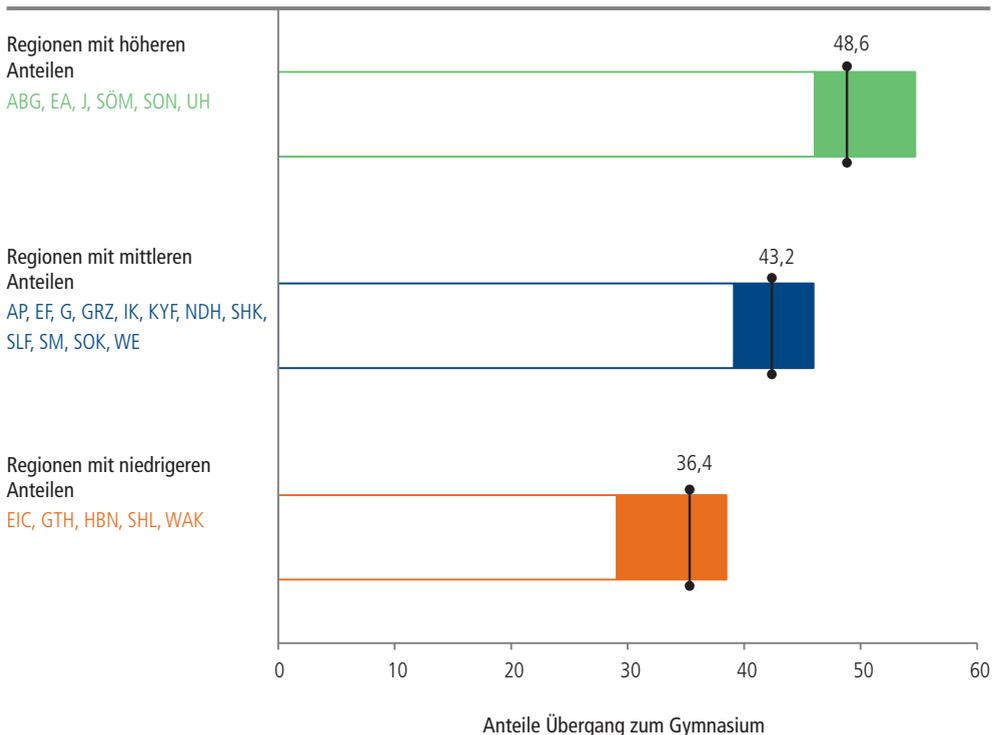
#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Das Gymnasium beginnt in Thüringen mit Jahrgangsstufe 5. Der Übertritt ist jedoch auch nach den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Regelschule (Orientierungsstufe) sowie 4 bis 8 der Gemeinschaftsschule möglich. In diesem Kennwert werden jedoch nur Übergänge auf das Gymnasium erfasst, die im Anschluss an die Primarstufe erfolgen. Am Ende der Grundschule wird eine Empfehlung über die weiterführende

Schule erteilt. Um ohne Empfehlung für den gymnasialen Bildungsgang übertreten zu können, müssen die Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache mindestens mit der Note »gut« beurteilt werden oder es ist eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren (§ 7 Abs. 2 ThürSchulG; § 125 Abs. 1, 2 ThürSchulO).

Im Schuljahr 2012/13 gehen insgesamt 16.029 Schüler nach der Grundschule auf eine weiterführende Schulart über, 6.884 davon auf ein Gymnasium, was bedeutet, dass ein Anteil von 42,9 Prozent an allen Übergängen auf das Gymnasium entfällt. Dieser Anteil zeigt sich jedoch regional disparat (Abb. TH-2). Während in Regionen der oberen Gruppe durchschnittlich 48,6 Prozent aller Übergänge auf ein Gymnasium erfolgen, liegt dieser Anteil in den Regionen der unteren Gruppe mit 36,4 Prozent wesentlich niedriger, zwischen oberer und unterer Gruppe beträgt die Spannweite 12,2 Prozentpunkte. Die Spannweite zwischen höchstem (54,7%) und niedrigstem Wert (29,1%) über alle Regionen hinweg betrachtet, liegt jedoch mit 25,6 Prozentpunkten fast doppelt so hoch. Diese Werte verweisen auf merkliche Disparitäten innerhalb Thüringens, wobei zu beachten ist, dass diese durch die schulische Angebotslage mitbedingt werden.

**Abbildung TH-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Thüringen, Schuljahr 2012/13**



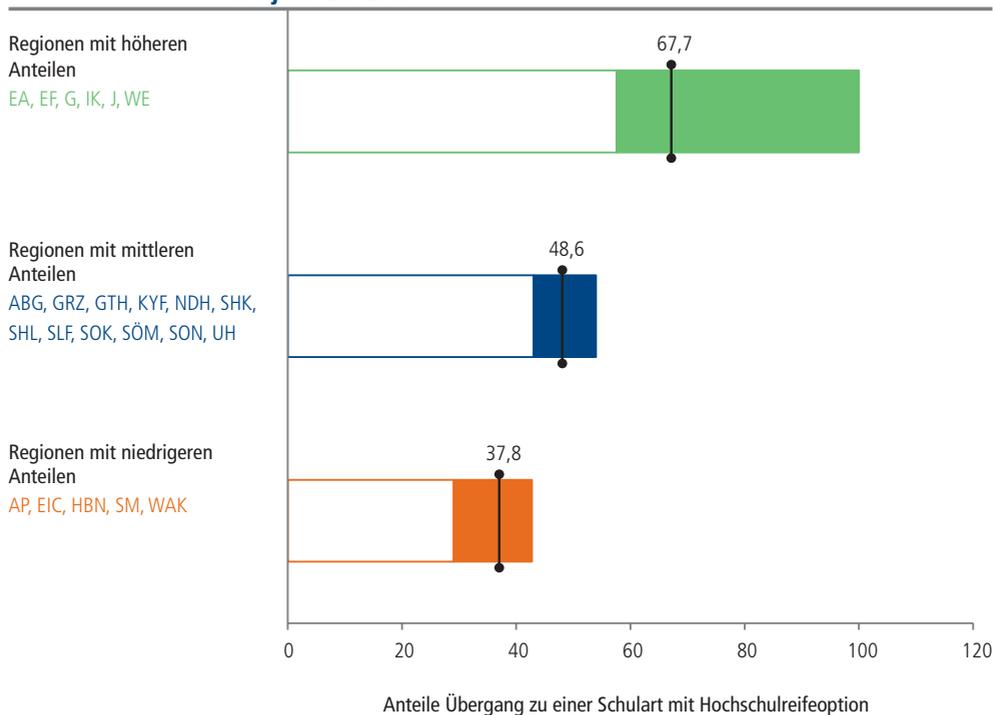
Angaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

## Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

Nimmt man weitere Schulen hinzu, an denen eine Hochschulreife erworben werden kann, was in Thüringen außer am Gymnasium an den Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen möglich ist, ergeben sich Überganganteile, die in Abbildung TH-3 dargestellt sind. In vielen Regionen Thüringens wird der Kennwert durch die Überganganteile zum Gymnasium geprägt, da dies die bei Weitem häufigste Schulart mit Hochschulreifeoption in Thüringen darstellt. Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen erhöhen nur in den Regionen in der oberen Gruppe die Übergangquoten wesentlich. Diese Gruppe zeichnet sich zudem durch eine große Heterogenität der Werte aus: In der Region mit der höchsten Übergangsquote gehen 100 Prozent der Schüler nach der Grundschule auf eine Schulart mit Abituroption über, während der durchschnittliche Gruppenwert bei 67,7 Prozent liegt. Es ergibt sich so innerhalb der Gruppe eine hohe Spannweite von 42,4 Prozentpunkten. Die Regionen in der mittleren und unteren Gruppe zeigen sich sehr viel homogener. Die Gruppenwerte liegen nur geringfügig höher als die Gruppenwerte der Übergangs-

**Abbildung TH-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Thüringen, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

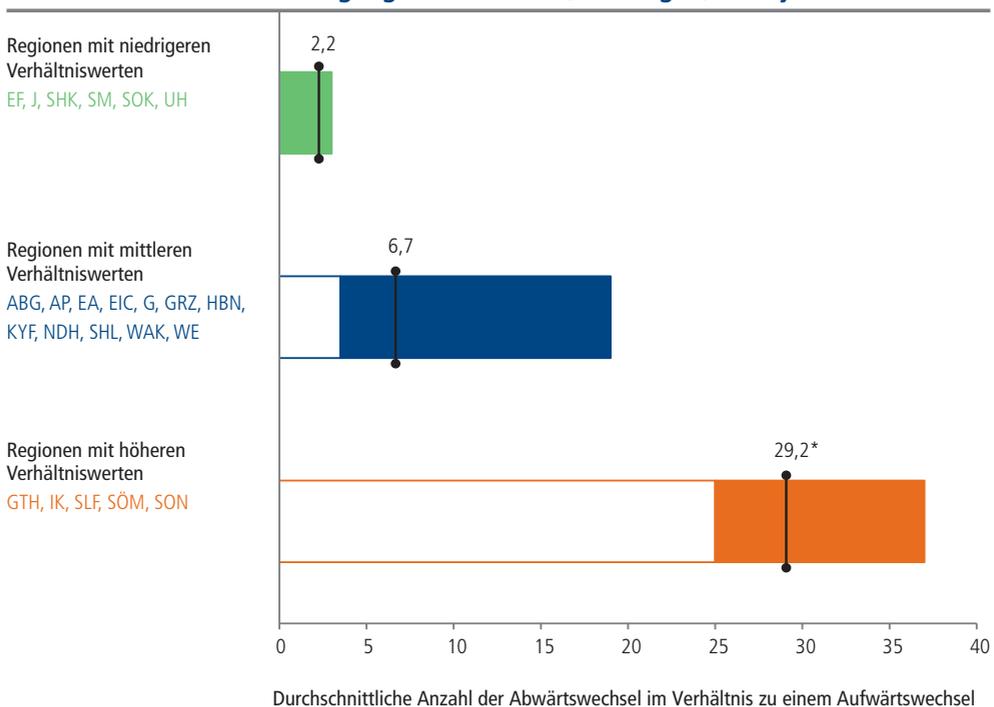
Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

anteile zum Gymnasium, was zugleich auf die geringe Rolle verweist, die weitere Schularten mit Hochschulreifeoption in diesen Regionen spielen.

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Mit diesem Kennwert wird ein Aspekt der horizontalen Durchlässigkeit des Schulsystems beleuchtet: Die Anzahl der Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9, die von einer Regelschule auf ein Gymnasium wechseln, wird zu der Zahl der Schüler, die vom Gymnasium auf die Regelschule wechseln, ins Verhältnis gesetzt. Im Landesschnitt liegt dieses Verhältnis bei 5,3. Das bedeutet, dass auf einen Wechsel von der Regelschule auf das Gymnasium 5,3 umgekehrte Wechsel vom Gymnasium auf die Regelschule entfallen. Allerdings differiert dieses Verhältnis in Thüringen regional beträchtlich (Abb. TH-4). Während es in Regionen mit relativ niedrigeren Verhältniswerten durchschnittlich

**Abbildung TH-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Thüringen, Schuljahr 2012/13**



\* Für die Berechnung des durchschnittlichen Verhältniswerts der unteren Gruppe wurde aufgrund des Umstands, dass einige Regionen keinen Aufwärtswechsel aufweisen und sich somit aus der Division der summierten Anzahl der Aufwärtswechsel und der summierten Anzahl der Abwärtswechsel ein gruppenbezogener Verhältniswert außerhalb des Wertebereichs der Einzelwerte ergibt, ein alternatives Berechnungsverfahren angewendet: Die Anzahl der Aufwärtswechsel wurde gleichgesetzt mit der Fallanzahl der Regionen der unteren Gruppe, sodass sich ein durchschnittliches Verhältnis von 1 zu 29,2 errechnen lässt.

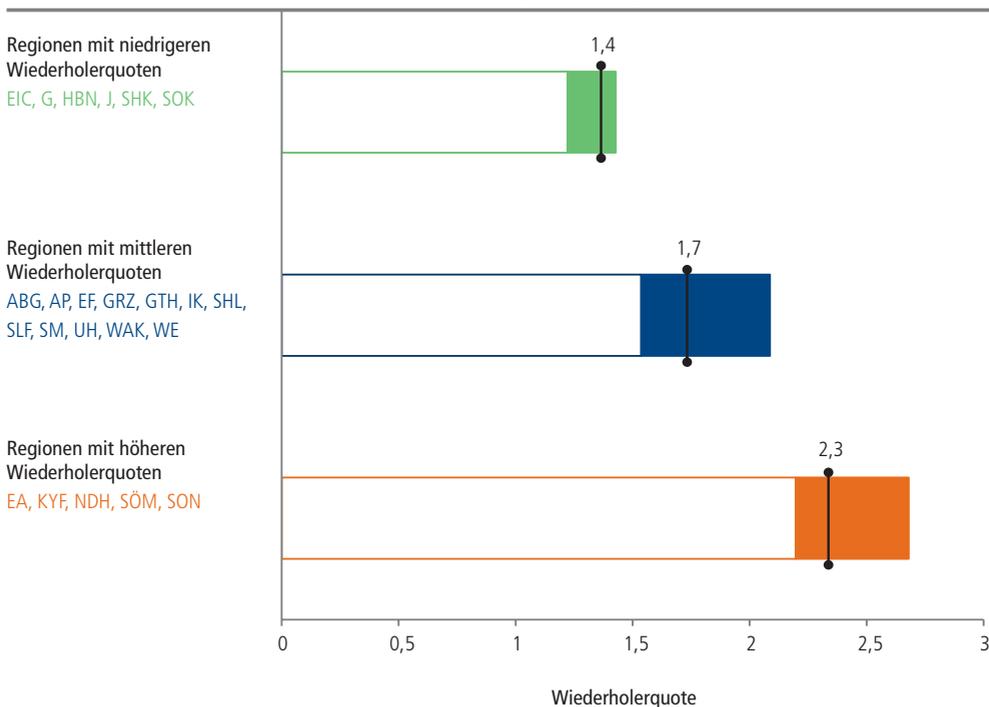
Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

bei 2,2 liegt und diese Gruppe vergleichsweise homogen ist, weisen die Werte in der mittleren und unteren Gruppe hohe Spannweiten auf (15,5 und 12). Über alle Kreise hinweg zeigt sich ein starkes Gefälle im Verhältnis der Wechsler: Während in einer Region keine Abwärtswechsel erfolgen (Verhältniswert 0,0), steht in der Region mit dem höchstem Verhältnis ein einzelner Aufsteiger 37 Absteigern gegenüber. Die Gesamtspannweite liegt somit bei 37. Im Fall der kreisfreien Stadt Jena (J) wird der Einfluss von Pendelbewegungen zwischen Schulort und Wohnort gut sichtbar: Jena führt keine Regelschule, verzeichnet aber sechs Aufwärtswechsel. Diese Schüler kommen aus Regelschulen anderer Regionen und besuchen spätestens im folgenden Schuljahr ein Gymnasium in Jena.

### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

In Thüringen wurde die Nutzung des Instruments Klassenwiederholung eingeschränkt; in den Jahrgangsstufen 5 und 7 ist ein Sitzenbleiben nicht mehr möglich (§ 51 ThürSchulO). In den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 sowie in der gymnasialen Oberstufe kann es weiterhin dazu kommen, dass Schüler nicht in die nächsthöhere

**Abbildung TH-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Thüringen, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

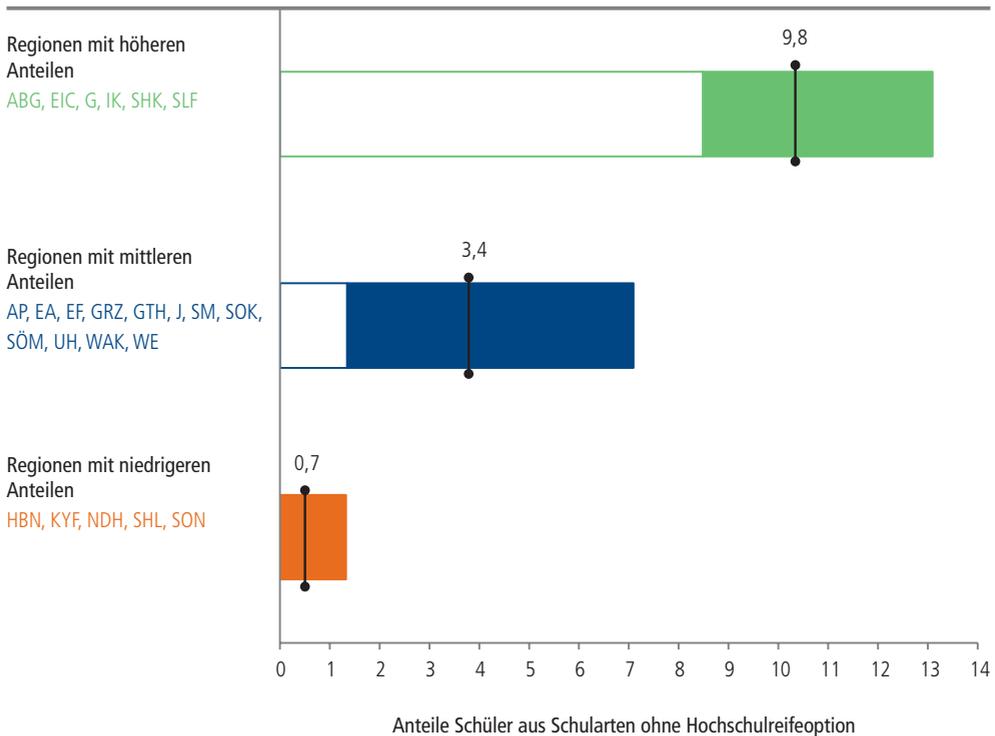
Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

Jahrgangsstufe versetzt werden. Im Schuljahr 2012/13 war dies bei 1.702 Schülern der Fall, was einem Anteil von 1,7 Prozent an allen Schülern dieser Klassenstufen entspricht. Regionale Unterschiede in der Häufigkeit der Klassenwiederholung zeigt Abbildung TH-5. Über alle Regionen hinweg übersteigt die Quote in keiner Region einen Wert von drei Prozent. Die Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen deutliche regionale Unterschiede, der durchschnittliche Wiederholeranteil in der oberen Gruppe beläuft sich auf 1,4 Prozent, der der unteren Gruppe auf 2,3 Prozent. Die Gesamtspannweite zwischen höchstem Wert (2,7%) und niedrigstem Wert (1,2%) liegt bei 1,5 Prozentpunkten.

### Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems

Dieser Indikator stellt den Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption, die ihren Bildungsweg in der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems fortsetzen, dar. Dies ist, neben den Übergängen in die weiterführende

**Abbildung TH-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Thüringen, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

Schulart, ein weiterer Aspekt der vertikalen Durchlässigkeit der Schulsysteme. Im Schuljahr 2012/13 gingen in Thüringen insgesamt 318 Schüler in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (an Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen oder Gymnasien) über, die zuvor eine Regelschule besucht hatten. Das ist ein Anteil von 4,7 Prozent an allen Schülern in der Einführungsphase der Oberstufe. Dieser Anteil ist zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten Thüringens unterschiedlich hoch und wird vom Schulangebot mit beeinflusst. Abbildung TH-6 zeigt die regionalen Anteilswerte. In der oberen Gruppe mit den höchsten Anteilswerten gehen 9,8 Prozent der Schüler in gymnasialen Einführungsphasen aus Regelschulen in die Sekundarstufe II über, in der Gruppe mit niedrigeren Anteilswerten sind es 0,7 Prozent. Eine hohe Spannweite der Werte zeigt sich in der mittleren (4,4 Prozentpunkte) und der oberen Gruppe (6,1 Prozentpunkte). Betrachtet man dazu die Spannweite der Werte von rund 13 Prozentpunkten über alle Regionen hinweg, wird deutlich, dass es in diesem Kennwert innerhalb Thüringens bemerkenswerte regionale Unterschiede gibt.

### Neuzugänge in die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung

Zum Schuljahr 2012/13 mündeten in Thüringen insgesamt 15.248 Jugendliche in die Sektoren Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem ein. In der überwiegenden Zahl treten sie eine voll qualifizierende berufliche Ausbildung an. Je nach Art des bereits erworbenen allgemeinbildenden Schulabschlusses verteilen sich die Schüler unterschiedlich auf die drei Sektoren (Tab. TH-1). So ist festzustellen, dass die Neuzugänge ohne Hauptschulabschluss vor allem das nicht beruflich qualifizierende Übergangssystem besuchen (72,5 %). Neuzugänge mit Hauptschulabschluss finden sich zu 20,3 Prozent im Übergangssystem, 60,6 Prozent von ihnen beginnen eine duale Ausbildung.

In das Übergangssystem münden keine Absolventen mit mittlerem Abschluss oder Hochschulreife. Diese nehmen eine voll qualifizierende Ausbildung im dualen System oder Schulberufssystem auf. Allerdings finden sich hier zwischen den Schulamtsbereichen große Unterschiede: Während im Bereich Nordthüringen 47,3 Prozent der Neuzugänge mit mittlerem Abschluss ins duale System einmünden, sind es im Bereich Westthüringen 73,0 Prozent. Diesen Anteilen steht entsprechend eine höhere Zahl an Neuzugängen ins Schulberufssystem gegenüber (52,7 % in Nordthüringen und 27 % in Westthüringen). Die aufgezeigten Disparitäten sind vor dem Hintergrund der vorgehaltenen beruflichen Bildungsangebote zu betrachten.

**Tabelle TH-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulamtsbereiche Thüringens, Schuljahr 2012/13**

	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit mittlerem Abschluss		mit Hochschulreife	
<b>Schulamtsbereich Mittelthüringen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	109	33,9	639	66,1	1.412	71,4	713	79,2
Schulberufssystem	0	0,0	118	12,2	565	28,6	187	20,8
Übergangssystem	213	66,1	210	21,7	0	0,0	0	0,0
Summen	322	100,0	967	100,0	1.977	100,0	900	100,0
<b>Schulamtsbereich Nordthüringen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	61	22,9	359	44,3	605	47,3	172	54,3
Schulberufssystem	0	0,0	313	38,6	673	52,7	145	45,7
Übergangssystem	205	77,1	139	17,1	0	0,0	0	0,0
Summen	266	100,0	811	100,0	1.278	100,0	317	100,0
<b>Schulamtsbereich Ostthüringen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	85	25,0	594	58,8	1.235	69,1	396	73,6
Schulberufssystem	0	0,0	195	19,3	553	30,9	142	26,4
Übergangssystem	255	75,0	221	21,9	0	0,0	0	0,0
Summen	340	100,0	1.010	100,0	1.788	100,0	538	100,0
<b>Schulamtsbereich Südthüringen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	65	32,8	453	64,3	801	70,4	140	56,5
Schulberufssystem	0	0,0	93	13,2	336	29,6	108	43,5
Übergangssystem	133	67,2	158	22,4	0	0,0	0	0,0
Summen	198	100,0	704	100,0	1.137	100,0	248	100,0
<b>Schulamtsbereich Westthüringen</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	42	22,3	460	71,5	931	73,0	258	75,7
Schulberufssystem	0	0,0	70	10,9	344	27,0	83	24,3
Übergangssystem	146	77,7	113	17,6	0	0,0	0	0,0
Summen	188	100,0	643	100,0	1.275	100,0	341	100,0
<b>Thüringen, gesamt</b>								
	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>	<b>absolut</b>	<b>in %</b>
Duales System	362	27,5	2.505	60,6	4.984	66,9	1.679	71,6
Schulberufssystem	0	0,0	789	19,1	2.471	33,1	665	28,4
Übergangssystem	952	72,5	841	20,3	0	0,0	0	0,0
Summen	1.314	100,0	4.135	100,0	7.455	100,0	2.344	100,0

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; Staatliches Schulamt Mittelthüringen; eigene Berechnungen

*Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Thüringens allgemeinbildende Schulen verlassen im Abschlussjahr 2012 insgesamt 13.485 Schüler. Etwa ein Drittel von ihnen erwirbt die allgemeine Hochschulreife. Am häufigsten wird mit einem Absolventenanteil von 45,5 Prozent eine mittlere Reife zertifiziert. Auf den Hauptschulabschluss entfallen fast 14 Prozent, der Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss liegt bei 7,6 Prozent.

**Tabelle TH-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Thüringen, 2012**

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	mittlerer Abschluss	Hochschul- reife*	gesamt
absolut	1.024	1.854	6.140	4.467	13.485
Anteil in Prozent	7,6	13,7	45,5	33,1	100

\* ohne den schulischen Teil der Fachhochschulreife

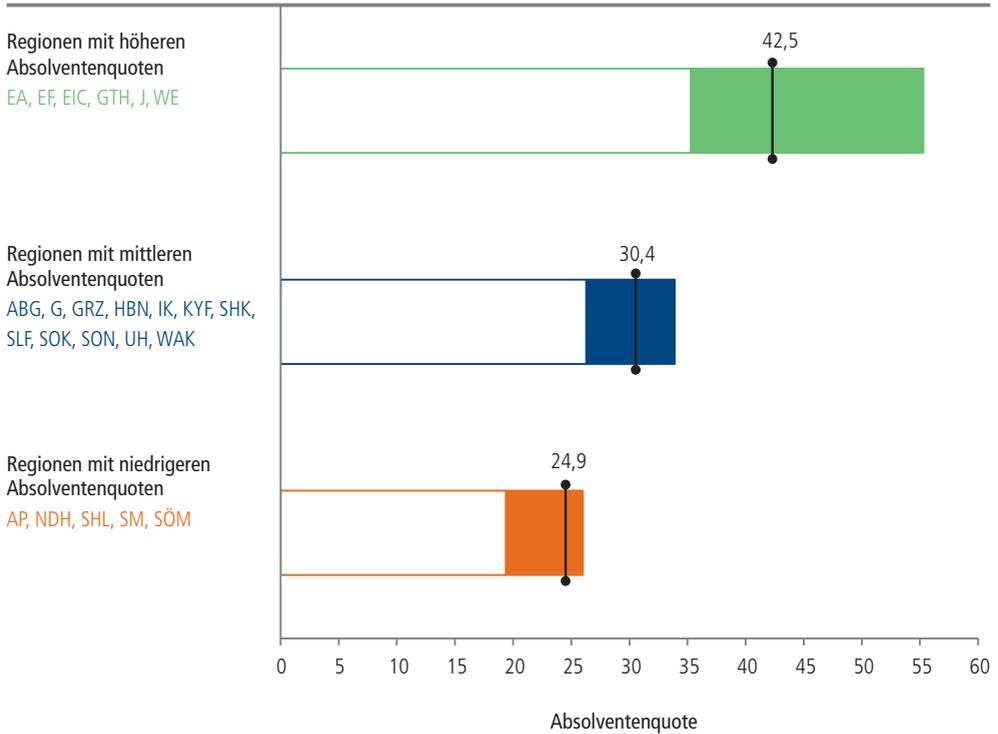
Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

Vertiefend zu dieser Übersicht, bezogen auf die Verteilung der verschiedenen Abschlussarten, werden die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss, gemessen an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, in Thüringens Kreisen und kreisfreien Städten im Folgenden differenziert betrachtet.

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

An Thüringens allgemeinbildenden Schulen werden im Abschlussjahr 2012 insgesamt 4.467 Zeugnisse über die allgemeine Hochschulreife vergeben. Bezogen auf die Bevölkerung im typischen Abschlussalter entspricht dies einer Quote von 33,1 Prozent. Dieser Anteil variiert jedoch innerhalb Thüringens zwischen den Regionen, wie Abbildung TH-7 veranschaulicht. In der oberen Gruppe finden sich die Regionen mit höheren Hochschulreifequoten, bezogen auf die alterstypische Bevölkerung. Hier erwerben durchschnittlich 42,5 Prozent eine allgemeine Hochschulreife, in der unteren Gruppe 24,9 Prozent – ein Unterschied von 17,6 Prozentpunkten. Die Spannweite zwischen der höchsten (55,3%) und der niedrigsten Quote (19,4%) über die Gruppen hinweg beträgt sogar fast 36 Prozent, was auf deutliche regionale Disparitäten verweist. Bei der Interpretation dieser Werte ist zu berücksichtigen, dass sowohl die schulische Angebotslage als auch Pendelbewegungen zwischen Schulort und Wohnort Einfluss auf die Höhe der Quote haben (für eine tiefergehende Analyse siehe Kap. 6.2).

**Abbildung TH-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Thüringen, 2012**



Angaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

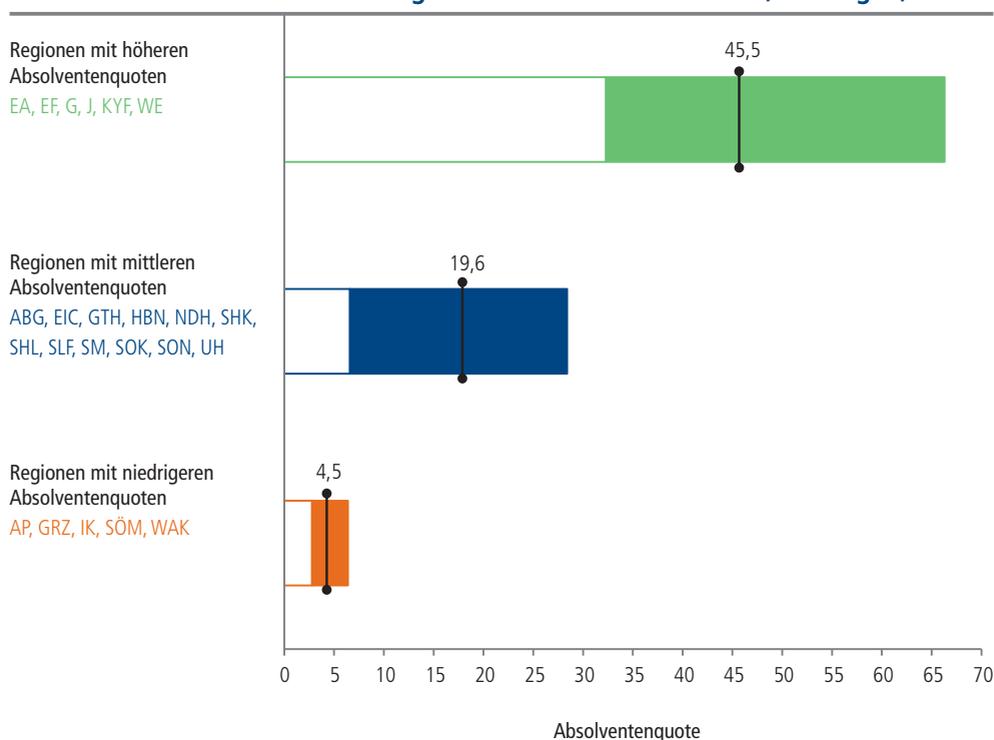
### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

An Thüringens beruflichen Schulen können auch allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden. In beruflichen Gymnasien wird die allgemeine Hochschulreife erlangt, daneben bieten verschiedene berufsqualifizierende Bildungsgänge bzw. die Fachoberschulen und Fachschulen die Möglichkeit des Erwerbs der Fachhochschulreife. Im Abschlussjahr 2012 erwerben insgesamt 3.129 Jugendliche eine Hochschulreife an Thüringens beruflichen Schulen. Damit erreichen diese Absolventen einen Anteil von 23,2 Prozent an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter. Wie Abbildung TH-8 darstellt, differiert dieser Anteil jedoch regional erheblich. Hier ist auf die stärkere regionale Konzentration von Angeboten beruflicher Bildung und damit verbundenen Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort zu verweisen, was bei der Interpretation der Werte berücksichtigt werden muss.

Die obere Gruppe mit durchschnittlichen Absolventenanteilen von 45,5 Prozent zeigt zugleich die größte Heterogenität der Werte: Liegt der Anteil im Kreis mit dem

höchsten Wert bei rund 66 Prozent, sind es im Kreis mit dem niedrigsten Wert rund ein Drittel weniger, was einer Spanne von 34 Prozentpunkten entspricht. In den Regionen der unteren Gruppe sind die Quoten sehr viel niedriger, im Gruppenmittel 4,5 Prozent. Die Spannweite zwischen oberer und unterer Gruppe liegt bei 41 Prozentpunkten, die Gesamtspannweite zwischen den Extremwerten über die Gruppen hinweg sogar bei 63,5 Prozentpunkten. Die Werte zeigen, welche wichtige Rolle die berufliche Bildung bei der Vergabe von Hochschulzugangsberechtigungen in manchen Regionen spielt, während sie in anderen Regionen eine eher marginale Bedeutung hat.

**Abbildung TH-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Thüringen, 2012**



Angaben in Prozent

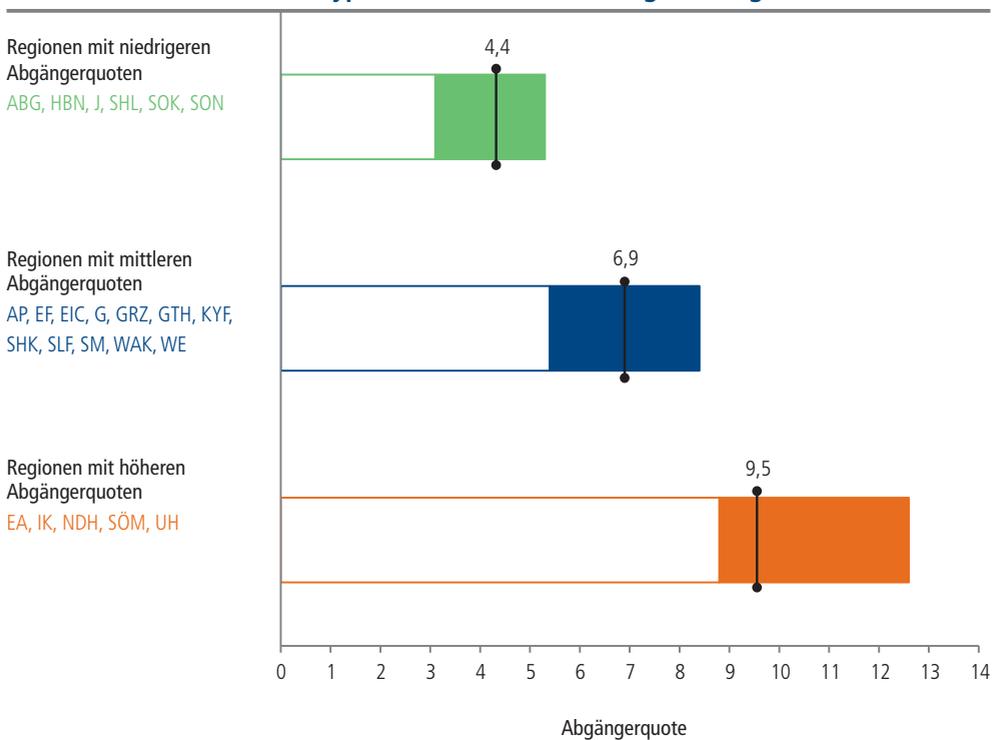
Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Den Absolventen der Thüringer Schulen mit Hochschulreife stehen im Abschlussjahr 2012 insgesamt 1.024 Jugendliche gegenüber, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erlangt zu haben. Ins Verhältnis gesetzt zu der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, ent-

spricht dies einem Anteil von knapp sieben Prozent. Auch in dieser Quote lassen sich regionale Schwankungen innerhalb Thüringens ausmachen (Abb. TH-9). In der oberen Gruppe zeigt sich eine Abgängerquote von durchschnittlich 4,4 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Die höchste Quote an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in der unteren Gruppe beträgt 12,6 Prozent, der durchschnittliche Gruppenwert liegt mit 9,5 Prozent etwas niedriger. Die Spannweite zwischen den Gruppenwerten der oberen und unteren Gruppe beläuft sich auf 5,1 Prozentpunkte.

**Abbildung TH-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Thüringen, 2012**



Angaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

### *Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme in Thüringen*

Die Ergebnisse in den Einzelindikatoren der Dimension »Durchlässigkeit« zeigen regionale Auffälligkeiten. Bei den Übergangsquoten auf das Gymnasium gibt es zwischen den Regionen Thüringens keine auffallend hohen Spannweiten. Auch die Quote der Übergänge auf alle Schularten mit Hochschulreifeoption verändert die-

ses Bild nur unwesentlich, denn die Zahl der weiterführenden Schulen mit Hochschulreifeoption neben dem Gymnasium ist in Thüringen noch gering. Anders das Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechsellern: Hier zeigen sich mit einer Gesamtspannweite von fast 30 Prozent deutliche regionale Disparitäten, wobei diese von der schulsystemischen Ausgestaltung mitbeeinflusst wird. In Jena sind beispielsweise keine Abwärtswechsel mehr möglich, weil dort keine Regelschulen mehr existieren. Die Wiederholerquote bleibt in Thüringens Regionen zwar konsistent unter drei Prozent, dennoch fallen Disparitäten auf: Die Wiederholerquote fällt in der Region mit dem höchsten Wert doppelt so hoch aus als in der Region mit dem niedrigsten Wert.

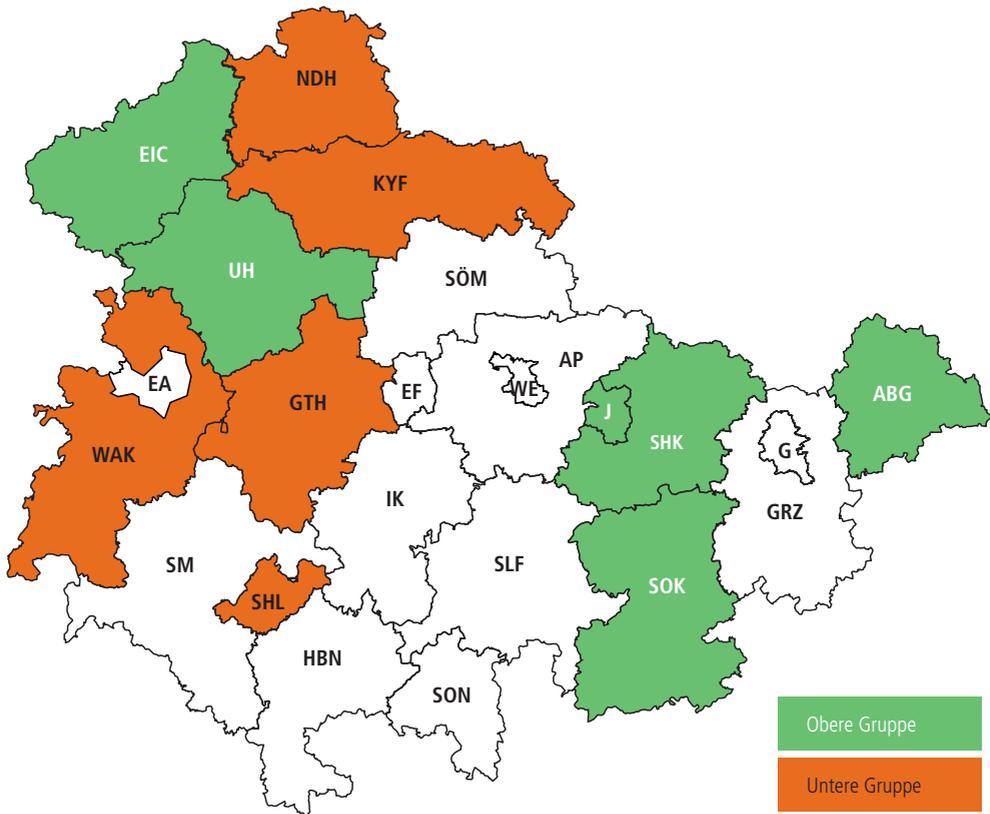
In der Dimension »Zertifikatsvergabe« zeigen die Befunde zwei Auffälligkeiten: Während die Spannweiten bei den Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen mit rund 18 Prozentpunkten, bezogen auf die Gruppenmittelwerte, nicht übermäßig hoch sind, fallen regionale Disparitäten besonders bei den Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen ins Auge. Hier beträgt die Spanne über 40 Prozentpunkte. Die Angebotslage beruflicher Schulen, denen überregionale Bedeutung zukommt, bedingt diese Werte mit. Bei den Abgängern ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen werden ebenfalls regionale Disparitäten sichtbar: Die Spannweite zwischen den Gruppenwerten liegt bei 5,1 Prozentpunkten; damit sind die durchschnittlichen Quoten in den Regionen der unteren Gruppe mehr als doppelt so hoch als in der oberen Gruppe.

Um die Befunde in den beiden Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« zusammenfassend darstellen zu können, werden jeweils aus den Einzelwerten der Indikatoren Scores errechnet (siehe Kap. 4.3).

Die Regionen der oberen Gruppe der Dimension »Durchlässigkeit« haben tendenziell höhere Werte an Übergängen in Schularten mit Hochschulreifeoption und an Übergängen in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems vorzuweisen, eine niedrige Wiederholerquote sowie ein günstigeres Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern, wobei sich besonders günstige Werte in einem Indikator ausgleichend auf mittlere Ergebnisse in anderen Kennwerten für die Gesamtscoreberechnung auswirken können. Die verdichtete Darstellung in Abbildung TH-10 zeigt, dass eine kreisfreie Stadt in der oberen Gruppe vertreten ist: die Stadt Jena (J). Die anderen kreisfreien Städte Thüringens mit Ausnahme von Suhl (SHL) finden sich in der mittleren Gruppe. Flächenkreise sind sowohl in der oberen und mittleren als auch in der unteren Gruppe vertreten; es fallen keine bemerkenswerten regionalen Verteilungsmuster bei der Gruppenzugehörigkeit ins Auge.

In Abbildung TH-11 sind die Ergebnisse der Indikatoren in der Dimension »Zertifikatsvergabe« verdichtet dargestellt. In der oberen Gruppe befinden sich Regionen, die tendenziell hohe Werte bei den Absolventenquoten mit Hochschulreife aus allgemeinen bildenden und beruflichen Schulen erreichen und tendenziell niedrige Werte in der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss. Die Hälfte der kreisfreien Städte, Jena (J), Gera (G) und Weimar (WE), zählen hierzu. In diesen Städten ist

Abbildung TH-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Thüringens

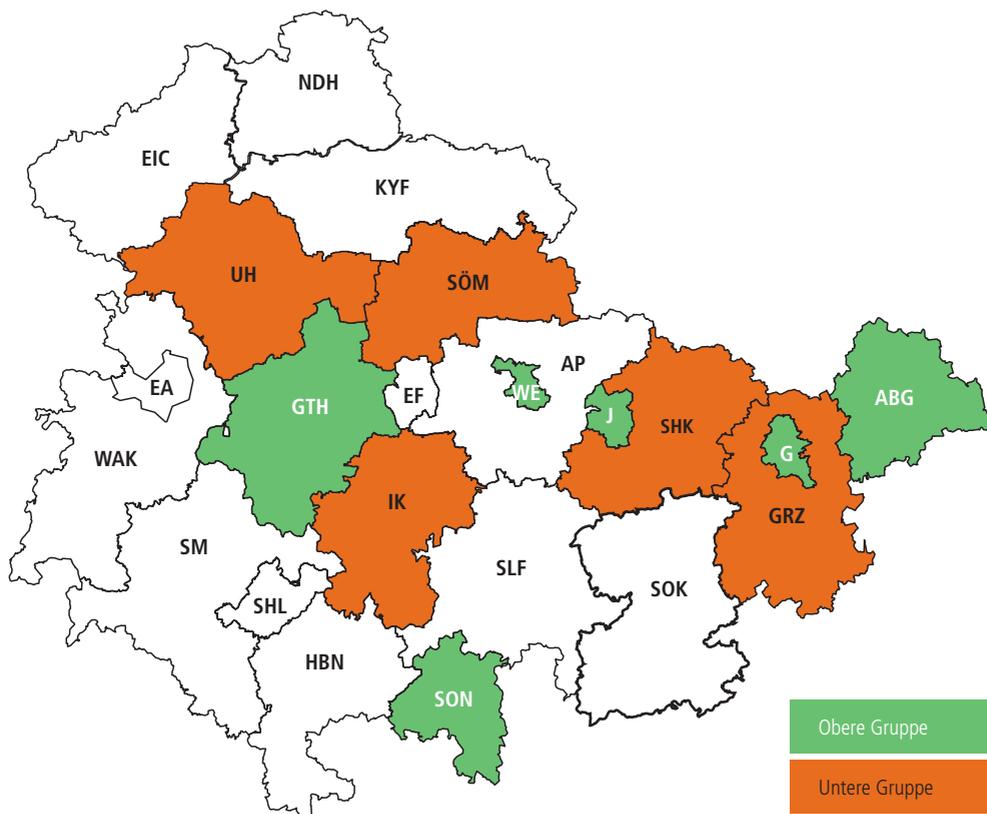


Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

das schulische Angebot des allgemeinbildenden und beruflichen Schulsystems vergleichsweise gut ausgebaut, was sich auch auf die Ergebnisse in den Kennwerten der Zertifikatsvergabe niederschlägt. Alle Regionen der unteren Gruppe sind Flächenkreise.

Betrachtet man die Zuordnung der Regionen in den beiden Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«, so fällt auf, dass zwei Regionen in beiden Dimensionen in der oberen Gruppe vertreten sind: die Stadt Jena (J) und der Landkreis Altenburger Land (ABG). Drei Regionen befinden sich in einer Dimension in der oberen Gruppe, in der anderen in der unteren Gruppe: Dies sind die Kreise Gotha (GTH), Unstrut-Hainich-Kreis (UH) und Saale-Holzland-Kreis (SHK). Keine Region ist in beiden Dimensionen der unteren Gruppe zuzuordnen.

**Abbildung TH-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension  
»Zertifikatsvergabe« in den Regionen Thüringens**



Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

**Tabelle TH-3: Regionen Thüringens mit Kfz-Kennzeichen**

Kfz-Kennzeichen	Regionen Thüringens
ABG	Altenburger Land, Landkreis
EIC	Eichsfeld, Landkreis
EA	Eisenach, kreisfreie Stadt
EF	Erfurt, kreisfreie Stadt
G	Gera, kreisfreie Stadt
GTH	Gotha, Landkreis
GRZ	Greiz, Landkreis
HBN	Hildburghausen, Landkreis
IK	Ilm-Kreis, Landkreis
J	Jena, kreisfreie Stadt
KYF	Kyffhäuserkreis, Landkreis
NDH	Nordhausen, Landkreis

Fortsetzung Tabelle TH-3:

Kfz-Kennzeichen	Regionen Thüringens
SHK	Saale-Holzland-Kreis, Landkreis
SOK	Saale-Orla-Kreis, Landkreis
SLF	Saalfeld-Rudolstadt, Landkreis
SM	Schmalkalden-Meiningen, Landkreis
SÖM	Sömmerda, Landkreis
SON	Sonneberg, Landkreis
SHL	Suhl, kreisfreie Stadt
UH	Unstrut-Hainich-Kreis, Landkreis
WAK	Wartburgkreis, Landkreis
WE	Weimar, kreisfreie Stadt
AP	Weimarer Land, Landkreis

### 5.14 Die Schulsysteme der Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg im Großstädtevergleich

*Eckdaten zum Schulsystem – Schulangebotsstrukturen der Sekundarstufen in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg*

Den drei deutschen Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg wird ein eigenes Kapitel gewidmet, da sie sich in strukturellen Merkmalen deutlich von den Flächenländern unterscheiden und daher als Vergleichsmaßstab an dieser Stelle andere Großstädte herangezogen werden, von denen angenommen wird, dass sie ähnliche Strukturmerkmale aufweisen. Als Vergleichsgruppe werden deutsche Großstädte mit einer Einwohnerzahl größer als 350.000 ausgewählt, wie Tabelle SV-1 zeigt.

**Tabelle SV-1: Deutsche Großstädte mit mehr als 350.000 Einwohnern, 2012**

Städte/Stadtstaaten	Einwohner
Berlin, Stadtstaat	3.375.222
Hamburg, Stadtstaat	1.734.272
Bremen, Stadtstaat	654.774
München	1.388.308
Köln	1.024.373
Frankfurt am Main	687.775
Stuttgart	597.939
Düsseldorf	593.682
Dortmund	572.087
Essen	566.862
Dresden	525.105

Städte/Stadtstaaten	Einwohner
Leipzig	520.838
Hannover	514.137
Nürnberg	495.121
Duisburg	486.816
Bochum	362.213

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; Statistikamt Nord; Landesamt für Statistik Bremen; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; Hessisches Statistisches Landesamt; Landesamt für Statistik Niedersachsen; Statistisches Landesamt Sachsen; eigene Berechnungen

In 16 Städten Deutschlands leben jeweils mehr als 350.000 Einwohner, darunter Berlin und Hamburg, die zugleich Stadtstaaten sind, sowie Bremen, das zusammen mit Bremerhaven das kleinste deutsche Bundesland Bremen bildet. Mit München und Köln gehen neben Berlin und Hamburg zwei weitere Millionenstädte in den Vergleich ein; die übrigen Städte weisen deutlich weniger als eine Million Einwohner auf.

Zunächst werden die schulgesetzlichen Bestimmungen zur Ausgestaltung der Schulsysteme in den Stadtstaaten und deren tatsächliches Schulangebot dargestellt. Diese Informationen finden sich für die Vergleichsgrößtstädte in den jeweiligen Länderberichten (Kap. 5.1 bis 5.13).

## Berlin

Das Berliner Schulsystem gliedert sich nach der sechsjährigen Primarschule in die zwei weiterführenden allgemeinbildenden Schularten Integrierte Sekundarschule und Gymnasium (§ 17 Abs. 1, 2 SchulG BE). Damit ist Berlins Schulsystem formal zweigliedrig. Da die neue Schulart Integrierte Sekundarschule seit dem Schuljahr 2011/12 aufsteigend eingeführt wird, finden sich bis zum Ende des Schuljahres 2014/15 daneben noch die auslaufenden Haupt-, Real- und Gesamtschulbildungsgänge. Zudem existieren im Rahmen des Pilotprojekts Gemeinschaftsschule elf Gemeinschaftsschulen. Sie umfassen die Jahrgangsstufen 1 bis 10 und die gymnasiale Oberstufe; es können alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden (§ 17a SchulG BE).

Integrierte Sekundarschulen umfassen in der Regel die Jahrgangsstufen 7 bis 10 (§ 22 Abs. 2 SchulG BE). Sie können mit Grundschulen organisatorisch und pädagogisch verbunden werden (§ 22 Abs. 2 SchulG BE) und sind berechtigt, eine eigene gymnasiale Oberstufe zu führen, oder sie kooperieren mit der Oberstufe einer anderen Integrierten Sekundarschule bzw. eines beruflichen Gymnasiums (§ 22 Abs. 2 SchulG BE.). Es können in der Sekundarstufe I die Berufsbildungsreife (entspricht dem Hauptschulabschluss), die erweiterte Berufsbildungsreife und der mittlere Bildungsabschluss erworben werden (§§ 22 Abs. 3; 21 Abs. 1 SchulG BE). Auch am Gymnasium werden in der Sekundarstufe I diese Abschlüsse vergeben (§ 26 Abs. 1

SchulG BE). Die gymnasiale Oberstufe umfasst an Gymnasien eine zweijährige Qualifikationsphase, sodass die allgemeine Hochschulreife am Ende von Jahrgangsstufe 12 erlangt wird (§ 28 Abs. 2 SchulG BE). An Sekundarschulen ist die Einrichtung einer dreijährigen oder zweijährigen Form der gymnasialen Oberstufe möglich, sodass der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife nach zwölf bzw. 13 Jahren möglich ist (§ 28 Abs. 3 SchulG BE). Für Gymnasien und Integrierte Sekundarschulen gilt zudem § 17 Abs. 3 SchulG BE, wonach ab Jahrgangsstufe 5 ein altsprachlicher Bildungsgang geführt werden kann.

An Berlins beruflichen Schulen ist der Erwerb beruflicher und allgemeinbildender Abschlüsse möglich. Alle Schularten des Berufsbildungssystems sind in Oberstufenzentren organisatorisch zusammengefasst (§ 35 Abs. 1 SchulG BE). Zum Erwerb einer Studienberechtigung bietet Berlins berufliches Schulwesen mehrere Möglichkeiten. Die Oberstufenzentren führen in dreijähriger Form eine gymnasiale Oberstufe, die zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife führt (§ 28 Abs. 5 SchulG BE). An Fachoberschulen wird die Fachhochschulreife vergeben, die zum Studium an den Fachhochschulen berechtigt (§ 31 Abs. 1 SchulG BE). An Berufsoberschulen wird in Vollzeitform eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife erlangt (§ 32 Abs. 1 SchulG BE). In doppelt qualifizierenden Bildungsgängen kann die Fachhochschulreife, fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife neben der beruflichen Qualifikation erworben werden (§ 33 SchulG BE).

Gymnasiale Oberstufen der allgemeinen und beruflichen Schularten ermöglichen auch den Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife (§ 28 Abs. 4 SchulG BE). Berufliche und allgemeine Bildung sind in Berlin durch das Kooperationsgebot zwischen beruflichen Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen besonders eng verschränkt (§§ 28 Abs. 5; 35 Abs. 3 SchulG BE).

### Bremen

Das allgemeinbildende Schulsystem des Stadtstaates Bremen, bestehend aus der Stadt Bremen und der Stadt Bremerhaven, gliedert sich in die vierjährige Grundschule, das Gymnasium und die Oberschule (§ 16 Abs. 1 BremSchulG), womit sich auch Bremens Schulsystem formal zweigliedrig präsentiert. Da die neue Schulart Oberschule aufsteigend eingeführt wird, existieren daneben noch die auslaufenden Bildungsgänge der Schulzentren, Sekundarschulen und der Gesamtschulen (Jahrgangsstufen 5 bis 10 ohne eigene gymnasiale Oberstufen). Oberschulen führen in einem sechsjährigen Bildungsgang zur erweiterten Berufsbildungsreife (entspricht erweitertem Hauptschulabschluss) oder zur mittleren Reife und in einem neunjährigen Bildungsgang zur allgemeinen Hochschulreife, optional ist auch ein achtjähriger Bildungsgang möglich (§ 20 Abs. 2 BremSchulG). Zudem haben Oberschulen die Möglichkeit, sich mit Grundschulen zu verbinden (§ 20 Abs. 2 BremSchulG). Am Gymnasium kann die allgemeine Hochschulreife am Ende der Jahrgangsstufe 12 nach einem achtjährigen Bildungsgang erworben werden (§ 20 Abs. 3 BremSchulG).

Bremens berufsbildende Schulen ermöglichen neben beruflichen Qualifizierungen ebenfalls den Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Zunächst ist die Werkschule zu nennen, welche dem beruflichen Schulsystem zugehört (§ 25a Abs. 1 BremSchulG). Sie umfasst die Jahrgangsstufen 9 bis 11 und führt nach Jahrgangsstufe 10 zur einfachen oder nach Jahrgangsstufe 11 zur erweiterten Berufsreife (§ 25a Abs. 3 BremSchulG). In Bremen ist der Erwerb einer Studienberechtigung an verschiedenen beruflichen Schularten möglich. Fachoberschulen führen in ein oder zwei Jahren zur Fachhochschulreife (§ 28 Abs. 1 BremSchulG). Berufliche Gymnasien führen in einem dreijährigen Vollzeitbildungsgang zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife (§ 28a Abs. 1 BremSchulG). An Berufsoberschulen kann eine fachgebundene Hochschulreife erlangt werden, wenn bereits die Fachhochschulreife erworben wurde und eine berufliche Tätigkeit bzw. eine abgeschlossene Berufsausbildung nachgewiesen werden kann (§ 28b BremSchulG). Auch die Einrichtung doppelqualifizierender Bildungsgänge ist möglich, sie führen zu gleichzeitiger beruflicher und allgemeinbildender Qualifikation (§ 31 BremSchulG).

## Hamburg

In Hamburgs Schulsystem erfolgt der Übergang in die weiterführende Schulart ebenfalls nach der vierjährigen Primarstufe. Zur Wahl stehen die Stadtteilschule und das Gymnasium, sodass damit auch Hamburgs allgemeinbildendes Schulsystem zweigliedrig ausgestaltet ist. Stadtteilschulen umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 13 (§ 15 Abs. 1 HmbSG). Nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 kann die Berufsreife erworben werden, nach Jahrgangsstufe 10 der mittlere Abschluss und nach der dreijährigen gymnasialen Oberstufe am Ende der Jahrgangsstufe 13 die allgemeine Hochschulreife (§ 15 Abs. 4 HmbSG). Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12, wobei die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Beobachtungsstufe geführt werden (§ 17 Abs. 1 HmbSG). In der Sekundarstufe I des Gymnasiums können ebenfalls der erste und der mittlere allgemeinbildende Abschluss erworben werden (§ 17 Abs. 4 HmbSG). Die allgemeine Hochschulreife wird mit Bestehen der Abiturprüfungen am Ende von Jahrgangsstufe 12 erlangt. Kooperationen der gymnasialen Oberstufen sind zwischen Gymnasien und zwischen Gymnasien und Stadtteilschulen möglich (§ 16 HmbSG).

In Hamburgs berufsbildenden Schulen ist ebenfalls der Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse möglich, zum Teil parallel zur beruflichen Qualifikation. An Fachhochschulen kann in einem einjährigen oder zweijährigen Bildungsgang die Fachhochschulreife erworben werden (§ 22 Abs. 1 HmbSG). Berufsoberschulen bieten die Möglichkeit, mit mittlerem Schulabschluss sowie abgeschlossener Berufsausbildung bzw. dem Nachweis von Berufstätigkeit in zwei Jahrgangsstufen vollzeitlich oder teilzeitlich die fachgebundene bzw. allgemeine Hochschulreife zu erlangen (§ 22a Abs. 1, 2 HmbSG). An beruflichen Gymnasien ist der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in einem dreijährigen vollzeitlichen Bildungsgang möglich (§ 23 Abs. 1, 2, 3 HmbSG).

### *Das Schulangebot der Stadtstaaten im Vergleich mit anderen Großstädten*

Die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg haben ihre Schulsysteme in den letzten Jahren Reformen unterzogen, die dazu führen, dass sich das Schulsystem zweigliedrig präsentiert mit einer Schulart, an der alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden können, während daneben das Gymnasium weiterbesteht. In Hamburg sind seit dem Schuljahr 2013/14 alle zuvor bestehenden Schularten ausgelaufen (IfBM 2011), sodass die Zweigliedrigkeit sich auch im tatsächlichen Schulangebot bereits widerspiegelt. In Berlin und Bremen bestehen neben den neuen Schularten noch die auslaufenden Bildungsgänge der vorherigen Schularten. In beiden Stadtstaaten ist die Reform zum Schuljahr 2016/17 abgeschlossen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2011). Alle öffentlichen Schulen der Stadtstaaten bieten somit formal die Möglichkeit, dort die allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufen I und II zu erlangen. Schulen, die keine eigene Oberstufe führen, kooperieren mit gymnasialen Oberstufen anderer Schularten.

Die tatsächliche Ausgestaltung nach Gliedrigkeit und vorgehaltenen Schularten der allgemeinbildenden Schulsysteme in den Stadtstaaten und den Großstädten, die zum Vergleich herangezogen werden, stellt Tabelle SV-2 dar. In Sachsen wurde die Zweigliedrigkeit des Schulsystems bereits 1990 eingeführt, die Mittelschulen bieten jedoch keine Hochschulreifeoption, wodurch sich das sächsische Schulsystem von den neu geschaffenen zweigliedrigen Schulsystemen der Stadtstaaten unterscheidet. Die meisten Schularten werden in Nordrhein-Westfalen vorgehalten (Kap. 5.7). Nicht in allen Städten dieses Bundeslandes werden jedoch die schulgesetzlich möglichen Schularten auch angeboten. Nur in Bochum besteht die Wahl zwischen sechs weiterführenden Schularten, Fünf- und Viergliedrigkeit kommen häufiger vor. Die Stadt München weist durch das Vorhandensein der Schulart Integrierte Gesamtschule ein viergliedriges Schulsystem auf, in Nürnberg dagegen zeigt sich das klassische dreigliedrige Schulsystem Bayerns aus Haupt- und Realschule sowie Gymnasium. Ebenso stellt sich Stuttgarts Schulsystem dar. In Frankfurt am Main und Hannover kommt jeweils zur klassischen Dreigliederung die Integrierte Gesamtschule hinzu. Insgesamt betrachtet stehen die Schulsysteme der Stadtstaaten im Vergleich zu anderen Großstädten demnach bisher allein mit der zweigliedrigen Ausgestaltung ihrer Schulsysteme mit Gymnasium und weiterer zum Abitur führender Schulart.

Der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne Hochschulreifeoption und Schularten mit Hochschulreifeoption, der für die Flächenstaaten angegeben wird, kann für die Stadtstaaten Berlin und Bremen nicht dargestellt werden. Deren Schulsysteme befinden sich im Umbau zur Zweigliedrigkeit und Schulen, an denen die jeweils neue Schulart eingeführt wurde (in Berlin die Integrierte Sekundarschule und in Bremen die Oberschule), werden statistisch sowohl unter der neuen als auch unter der auslaufenden Schulart erfasst, wodurch sich Verzerrungen ergeben, die diesem Kennwert seine Aussagekraft nehmen. Auf diesen Vergleich wird daher verzichtet.

**Tabelle SV-2: Angebotene Schularten und Gliedrigkeit der allgemeinbildenden Schulsysteme der Städte/Stadtstaaten, Schuljahr 2012/13**

Kreis/kreisfreie Stadt	Gliedrigkeit	Schularten
Berlin, Stadtstaat	2 (5)	(Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule)* Integrierte Sekundarschule, Gymnasium
Bremen, Stadtstaat	2 (4)	(Sekundarschule, Gesamtschule)* Oberschule, Gymnasium
Hamburg, Stadtstaat	2	Stadtteilschule, Gymnasium
Bochum	6	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Sekundarschule, Gemeinschaftsschule**
Dortmund	5	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Sekundarschule
Essen	5	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Sekundarschule
Köln	5	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Sekundarschule
Duisburg	4	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium
Düsseldorf	4	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium
Frankfurt am Main	4	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium
Hannover	4	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium
München	4	Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium
Nürnberg	3	Hauptschule, Realschule, Gymnasium
Stuttgart	3	Haupt-/Werkrealschule, Realschule, Gymnasium
Dresden	2	Mittelschule, Gymnasium
Leipzig	2	Mittelschule, Gymnasium

\* Werte in Klammern bezeichnen die auslaufenden Schularten.

\*\* Gemeinschaftsschulen wurden in Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines Modellversuchs eingeführt.

Der Vergleich der Stadtstaaten mit Großstädten über 350.000 Einwohnern erfolgt in den beiden Dimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« in der aus dem Ländervergleich und den Länderberichten bekannten Gruppenlogik (Kap. 4.3).

### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit«*

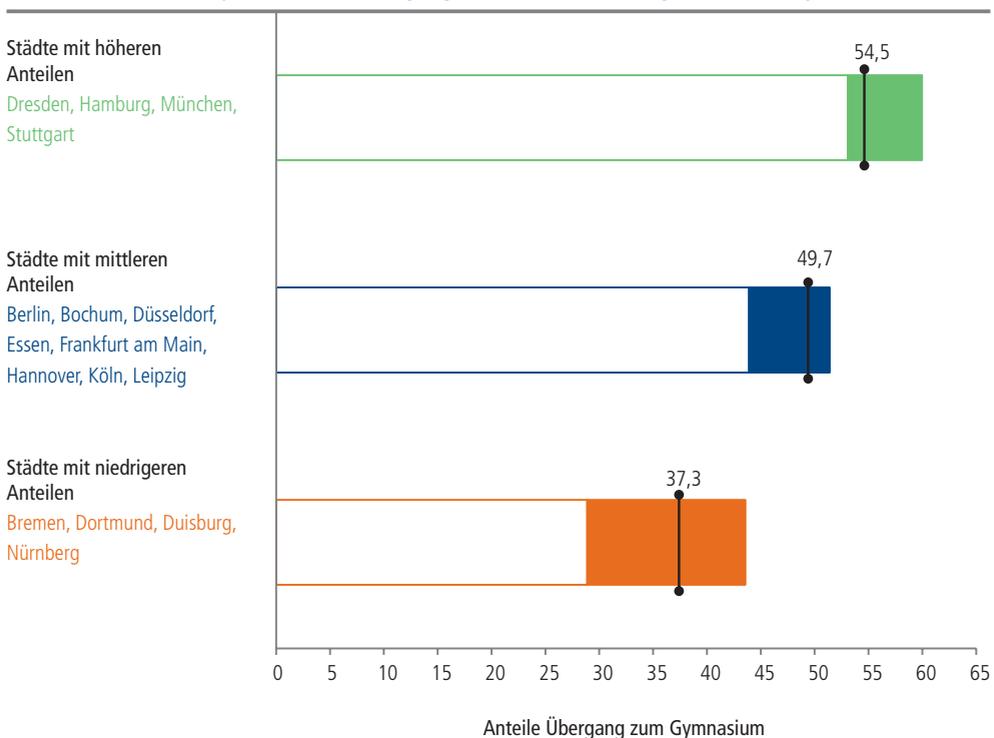
#### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Gymnasien

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I der weiterführenden Schularten erfolgt in Berlin nach Jahrgangsstufe 6 auf Basis der Grundschulempfehlung. Die Entscheidung liegt jedoch bei den Erziehungsberechtigten. In Bremen und Hamburg gilt ebenfalls das Elternwahlrecht über die weiterführende Schulart, hier jedoch nach Jahrgangsstufe 4.

Vergleicht man die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg hinsichtlich ihrer Übergangsquoten auf ein Gymnasium, so zeigt sich, dass sie in allen drei Gruppen

vertreten sind: Hamburg in der oberen Gruppe der Städte mit höheren Übergangsquoten, Berlin in der mittleren Gruppe und Bremen in der unteren Gruppe. In der oberen Gruppe besuchen durchschnittlich 54,5 Prozent aller Schüler, die nach der Grundschule in eine weiterführende Schule übergehen, ein Gymnasium. In der unteren Gruppe sind es dagegen durchschnittlich 37,3 Prozent, wobei hier zugleich die größte Spannweite vorliegt: 14,7 Prozentpunkte liegen zwischen höchstem und niedrigstem Wert innerhalb der unteren Gruppe. Über alle Städte hinweg beträgt die Spannweite zwischen den Extremwerten 31,1 Prozentpunkte, was auf deutliche Unterschiede zwischen den Großstädten hinweist.

**Abbildung SV-1: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13**



\* In Berlin werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte.

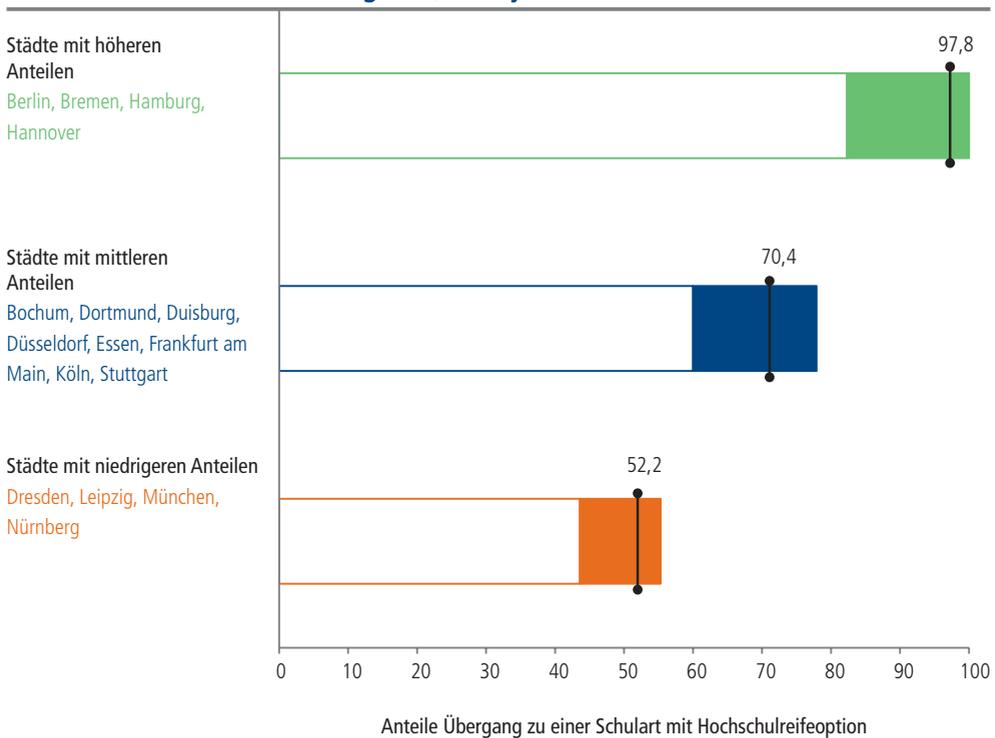
Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

In vielen Bundesländern kann eine Hochschulreife auch an weiteren Schularten erlangt werden. Abbildung SV-2 zeigt den Anteil der Schüler, die nach der Grund-

schule auf Gymnasien oder eine andere Schulart übergehen, an der die Möglichkeit zum Erwerb der Hochschulreife besteht, an allen Übergängen. Dieser Anteil weist zwischen den ausgewählten Großstädten Disparitäten auf. Erwartungsgemäß finden sich die Stadtstaaten mit ihren bereits weitgehend zweigliedrigen Schulsystemen in der oberen Gruppe mit höheren Überganganteilen, während in der unteren Gruppe die Städte zu finden sind, in denen es keine oder nur vereinzelte Möglichkeiten gibt, einen allgemeinbildenden gymnasialen Bildungsgang außerhalb des Gymnasiums zu besuchen. In der oberen Gruppe gehen im Mittel 97,8 Prozent der Schüler an eine Schulart mit Hochschulreifeoption über, wogegen es in der unteren Gruppe durchschnittlich 52,2 Prozent sind. Die Spannweite über alle Städte hinweg ist mit 56,4 Prozentpunkten bemerkenswert, was die Unterschiede zwischen den Städten in diesem Kennwert unterstreicht.

**Abbildung SV-2: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13**



\* In Berlin werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte.

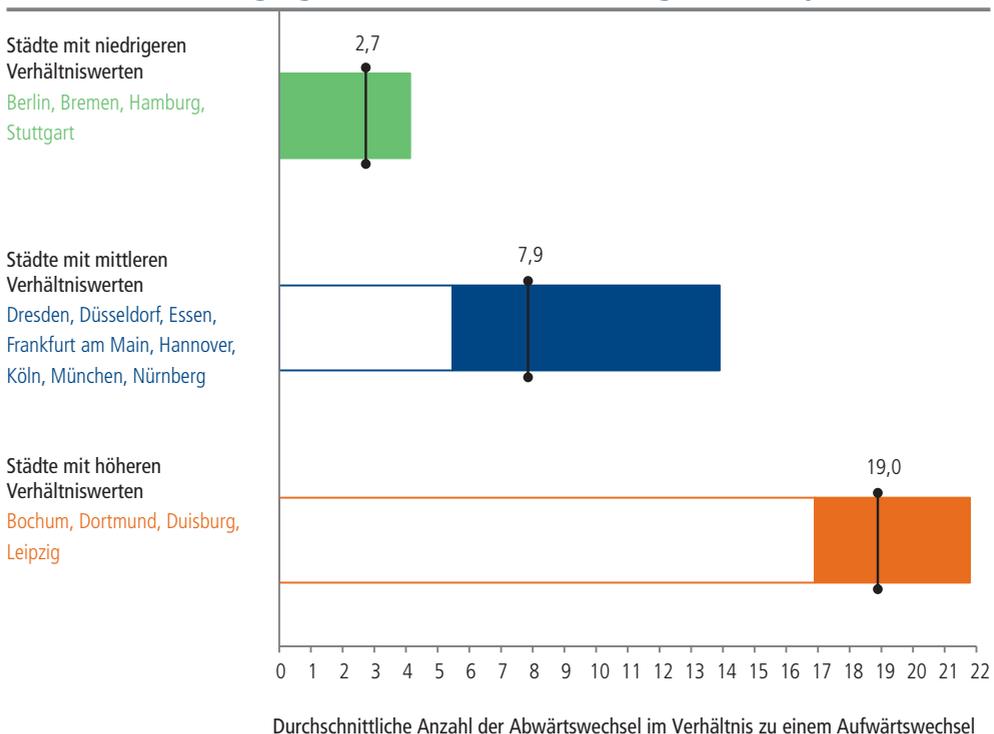
Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Eine nachträgliche Korrektur der nach der Primarstufe getroffenen Entscheidung über die weiterführende Schulart ist durch den Wechsel der Schulart möglich. Dabei kann entweder in eine Schulart mit höherem Anspruchsniveau (Aufwärtswechsel) oder mit niedrigerem Anspruchsniveau (Abwärtswechsel) gewechselt werden. Für diesen Kennwert werden die Aufwärtswechsel zu den Abwärtswechselln ins Verhältnis gesetzt, wie Abbildung SV-3 zeigt. In der oberen Gruppe mit niedrigen Verhältniswerten finden sich alle drei Stadtstaaten und Stuttgart. Höhere Verhältniswerte finden sich in drei Städten Nordrhein-Westfalens und in Leipzig. Während in den Städten der oberen Gruppe Wechsel selten geworden sind, da alle Schularten der meisten der dort zugeordneten Städte den Erwerb der Hochschulreife ermöglichen, stehen in den Städten der unteren Gruppe im Mittel einem Aufwärtswechsler 19,0 Abwärtswechsler gegenüber. Disparitäten zwischen Großstädten in diesem Kennwert sind somit deutlich ausgeprägt.

**Abbildung SV-3: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13**

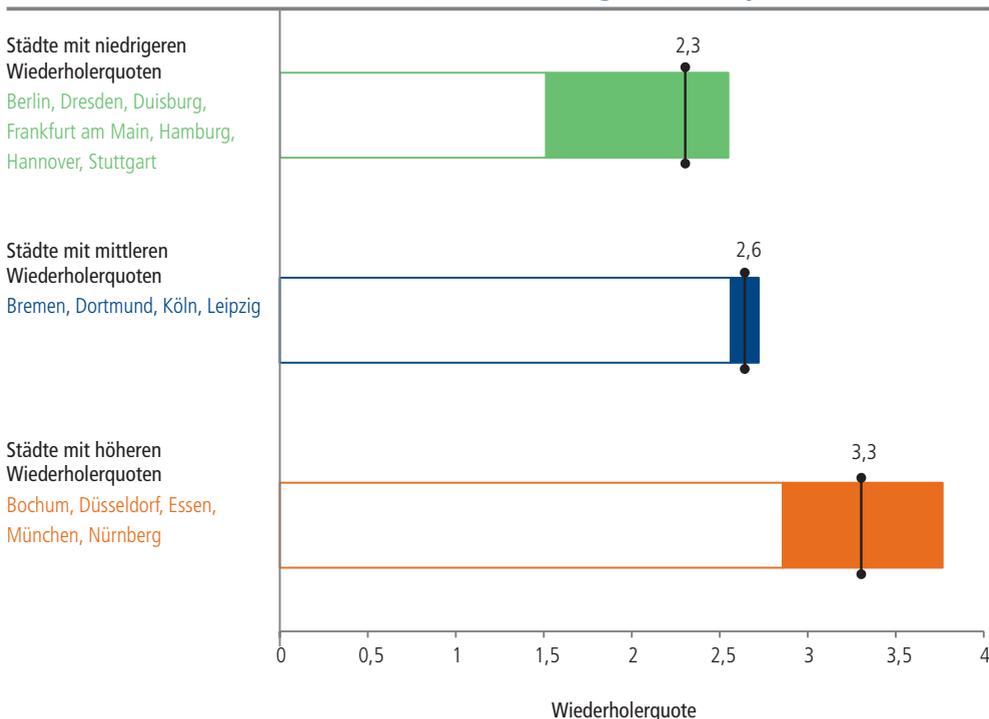


Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

## Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Das Instrument der Klassenwiederholung kommt in den betrachteten Großstädten unterschiedlich oft zur Anwendung, wie Abbildung SV-4 zeigt. Die Gruppeneinteilung weist aufgrund der Werteausprägungen Besonderheiten auf: So besteht die obere Gruppe wegen gleicher Werte aus sieben statt vier Fällen, in der unteren Gruppe kommt aus demselben Grund eine Stadt hinzu, sodass vier Städte in der mittleren Gruppe verbleiben. In der oberen Gruppe mit niedrigeren Wiederholerquoten, im Mittel 2,3 Prozent an allen Schülern der Sekundarstufen, finden sich mit Berlin und Hamburg zwei der drei Stadtstaaten. (Beide Städte haben die gesetzliche Möglichkeit zur Klassenwiederholung stark eingeschränkt (§ 45 Abs. 1,2 HmbSG; § 59 Abs. 1 SchulG BE).) Bremen liegt in der mittleren Gruppe, in der sich der mittlere Anteil an Klassenwiederholungen auf 2,6 Prozent beläuft. In der unteren Gruppe wiederholen durchschnittlich 3,3 Prozent der Schüler eine Klassenstufe. Beide bayerischen Großstädte finden sich in der unteren Gruppe, während Nordrhein-Westfalens Großstädte auf alle Gruppen verteilt sind.

**Abbildung SV-4: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe\* an allen Schülern der Sekundarstufe, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13**



\* in Hannover nur Daten aus der Sekundarstufe I

Angaben in Prozent

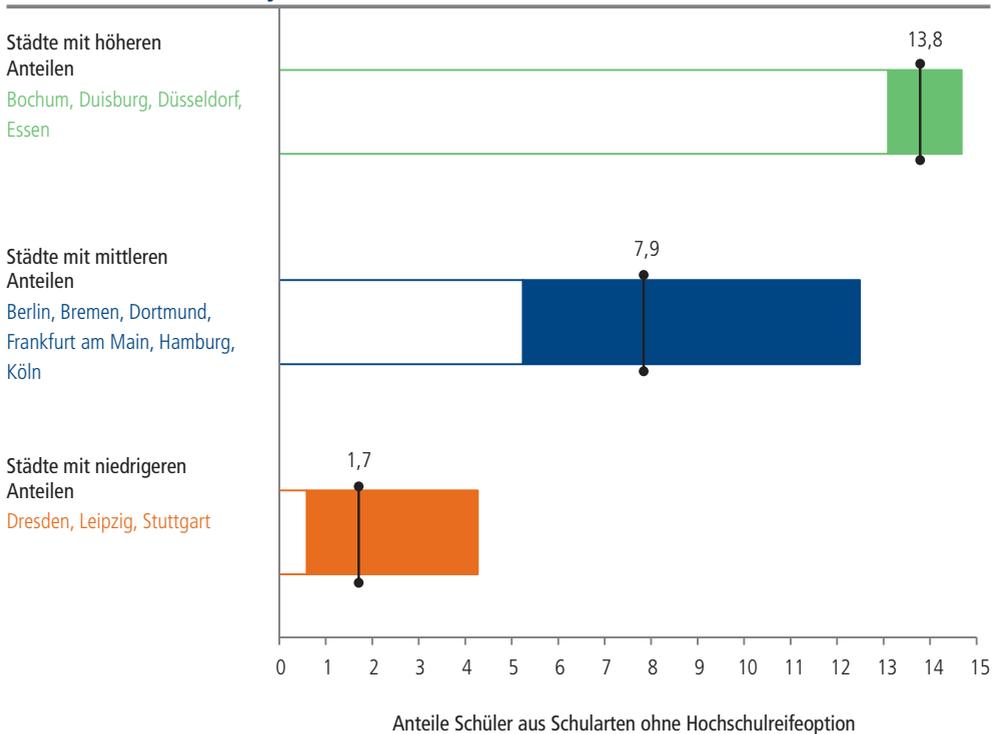
Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

### Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems

Für diesen Kennwert wird betrachtet, wie häufig Schüler aus Schulen ohne Hochschulreifeoption von der Möglichkeit Gebrauch machen, ihren Bildungsweg im Anschluss an die Sekundarstufe I in den gymnasialen Oberstufen der Schularten mit Hochschulreifeoption fortzusetzen. Wie Abbildung SV-5 zeigt, gibt es hierbei Unterschiede zwischen den Großstädten. Anzumerken ist, dass für die Städte Hannover, München und Nürnberg keine Daten vorliegen und diese daher nicht in die Berechnungen einbezogen werden können.

In der Gruppe mit höheren Anteilen an Schülern in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, die zuvor eine Schulart ohne Hochschulreifeoption besucht hatten, finden sich nur Großstädte, die in Nordrhein-Westfalen liegen; der Anteil beträgt hier 13,8 Prozent im Gruppenmittelwert. Alle drei Stadtstaaten erreichen mittlere Anteilswerte in diesem Kennwert. Diese Gruppe zeichnet sich durch die größte Heterogenität der Werte aus: Die Spannweite zwischen höchstem und nied-

**Abbildung SV-5: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

rigstem Wert innerhalb der mittleren Gruppe liegt bei 7,3 Prozentpunkten. In der unteren Gruppe mit niedrigeren Werten beträgt der Anteil im Mittel 1,7 Prozent, wobei hier eine deutliche Spannweite von 3,7 Prozentpunkten zu verzeichnen ist. Neben Stuttgart finden sich beide sächsischen Großstädte Dresden und Leipzig in dieser Gruppe.

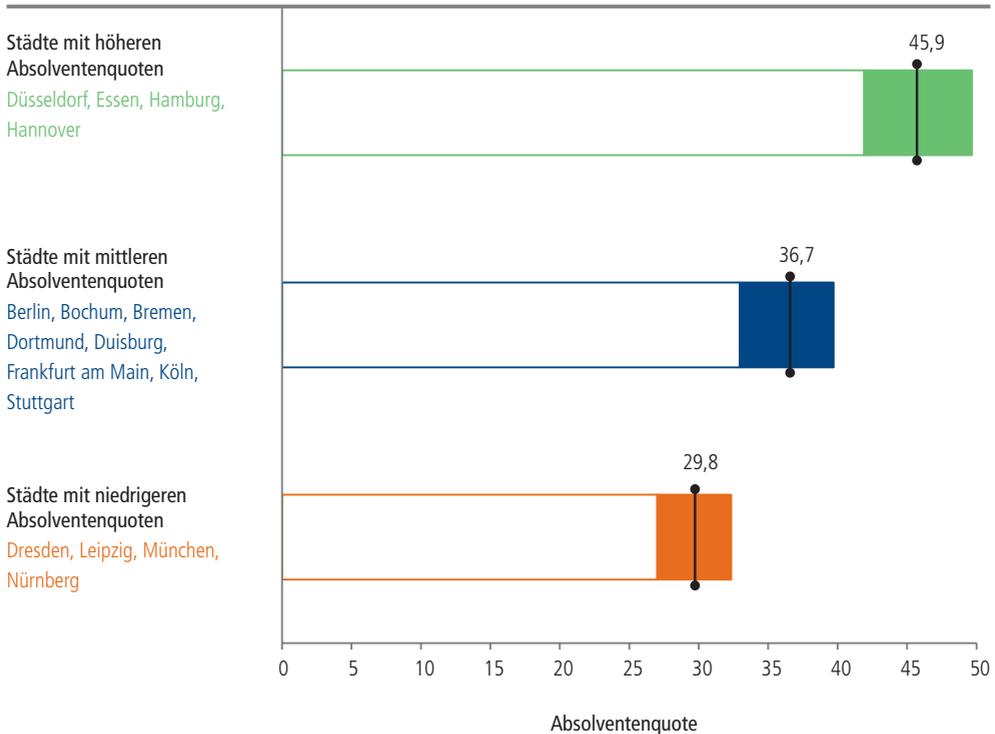
#### *Ergebnisse in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe«*

Nachfolgend werden die Anteile der Absolventen mit Hochschulreife sowie die Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss in den Großstädten betrachtet, gemessen am Durchschnitt der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter. Für diese Indikatoren werden zwei unterschiedliche Schülergruppen betrachtet: Den Absolventen mit Hochschulreife stehen formal alle Chancen offen, ein Studium oder eine berufliche Ausbildung zu beginnen, während die Teilhabechancen für die Gruppe der Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss als eher prekär zu bezeichnen sind.

#### *Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen*

Der Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, zeigt sich in den Großstädten disparat (Abb. SV-6). In Städten mit höheren Absolventenquoten der oberen Gruppe erlangen im Mittel 45,9 Prozent eine Hochschulreife, während es in den Städten der unteren Gruppe nur 29,8 Prozent sind. Der Stadtstaat Hamburg findet sich in der Gruppe mit höheren Absolventenquoten, neben Hannover und den beiden nordrhein-westfälischen Städten Düsseldorf und Essen. Berlin und Bremen befinden sich in der mittleren Gruppe. In der unteren Gruppe mit niedrigen Absolventenquoten finden sich drei Städte, in denen neben dem Gymnasium keine weitere Schulart mit Hochschulreifeoption angeboten wird (Dresden, Leipzig und Nürnberg), sowie München. Anzumerken ist zur Interpretation der Quoten, dass Pendelbewegungen zwischen Schul- und Wohnort die Höhe der Werte beeinflussen können (siehe hierzu auch die Analyse zu Pendelbewegungen in Kap. 6.2).

**Abbildung SV-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Großstadtvergleich, 2012\***



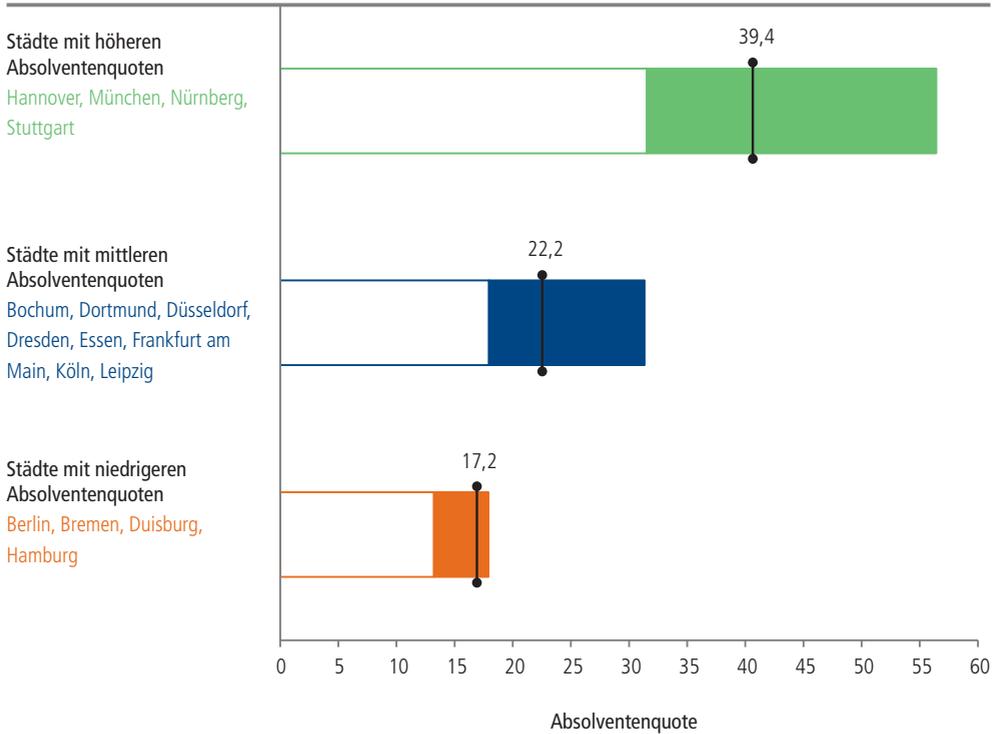
\* In Stuttgart, Berlin und Bremen erfolgen die Berechnungen der Absolventen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem mit Daten aus dem Jahr 2011.<sup>14</sup>

Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Der Erwerb einer Hochschulreife ist in allen Bundesländern auch in beruflichen Schulen möglich. Abbildung SV-7 zeigt die Unterschiede zwischen den Großstädten in den Absolventenquoten mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen, gemessen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter. In der oberen Gruppe mit höheren Absolventenquoten erlangen 39,4 Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung eine Hochschulreife, in der Gruppe mit mittleren Anteilen 22,2 Prozent und in der Gruppe mit niedrigeren Quoten 17,2 Prozent. Insbesondere die obere Gruppe zeigt sich mit einer Spannweite von fast 25 Prozentpunkten sehr heterogen. Auch die Gesamtspannweite über alle betrachteten Städte hinweg verweist mit 43,2 Prozentpunkten auf deutliche Disparitäten. Alle drei Stadtstaaten finden sich mit ähnlichen Wertausprägungen in der unteren Gruppe. Zu beachten ist die stärkere regionale Konzentration der Angebote beruflicher Bildung sowie auch hier der Einfluss von Pendelbewegungen zwischen Wohn- und Schulort auf die Quoten.

**Abbildung SV-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Großstadtvergleich, 2012**



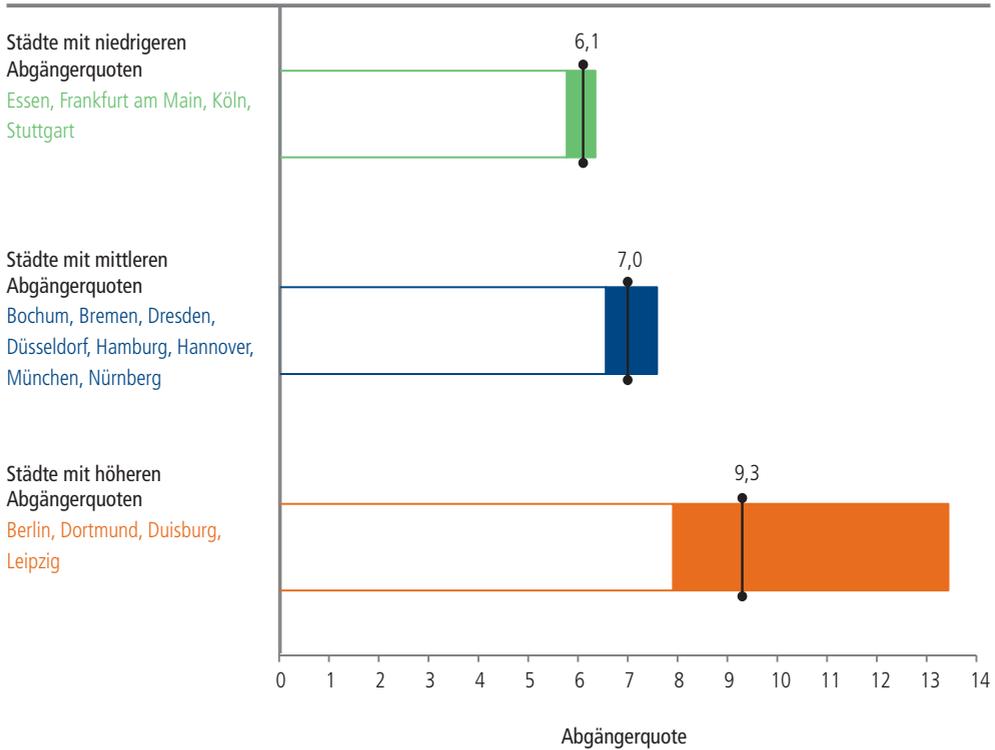
Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

### Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Im Abschlussjahr 2012 verlassen in den Großstädten unterschiedlich hohe Anteile an der alterstypischen Wohnbevölkerung die Schule, ohne dass sie mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht haben (Abb. SV-8). Während in der Gruppe mit niedrigeren Quoten im Mittel 6,1 Prozent, bezogen auf die alterstypische Wohnbevölkerung, ohne Abschluss bleiben, sind es in der Gruppe mit höheren Quoten durchschnittlich 9,3 Prozent. Die größte Heterogenität der Werte findet sich in dieser Gruppe: Die Spanne zwischen höchstem und niedrigstem Wert liegt bei 5,5 Prozentpunkten. Während die Stadtstaaten Bremen und Hamburg mit ihren Abgängerquoten in der mittleren Gruppe zu finden sind, ist Berlin in der Gruppe mit höheren Quoten zugeordnet. Auffällig ist die Gesamtspannweite in diesem Kennwert über alle Städte hinweg: Zwischen höchster und niedrigster Quote beträgt der Abstand 7,6 Prozentpunkte.

**Abbildung SV-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Großstadtvergleich, 2012**



Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

*Zusammenfassung: Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der regionalen Schulsysteme der Stadtstaaten im Großstädtevergleich*

Die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg werden im Gegensatz zu den Flächenländern, wo die Spannweiten in den Werteausprägungen der Indikatoren zwischen Regionen innerhalb des Landes im Fokus stehen, mit anderen Großstädten verglichen. Alle deutschen Großstädte mit mehr als 350.000 Einwohnern werden den Stadtstaaten als Vergleichsregionen zur Seite gestellt. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Städten in der Ausprägung der Werte, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Alle Stadtstaaten befinden sich auf dem Weg in ein zweigliedriges allgemeinbildendes Schulsystem. In Hamburg ist diese Entwicklung bereits vollzogen, in Bremen und Berlin laufen die zuvor existierenden Schularten bis 2016/17 aus. Die Länder, in denen die Vergleichsstädte liegen, können keine vergleichbaren zweigliedrigen Schulsysteme vorweisen, sodass sich die Stadtstaaten in ihrer schulsystemischen

Angebotsstruktur von den übrigen Regionen unterschieden, was sich in den Werteausprägungen mancher Indikatoren widerspiegelt.

In der Dimension »Durchlässigkeit« sind die Stadtstaaten im Kennwert der Übergänge nach der Grundschule auf ein Gymnasium zunächst in oberer, mittlerer und unterer Gruppe vertreten. Nimmt man jedoch die Übergänge auf Schularten mit Hochschulreifeoption hinzu, wendet sich das Bild: Alle drei Stadtstaaten finden sich hier in der oberen Gruppe, da im öffentlichen Schulwesen zum Schuljahr 2012/13 keine Schularten ohne diese Option mehr zur Wahl stehen. Im Kennwert der Verhältnisse von Aufwärts- zu den Abwärtswechseln liegen die Stadtstaaten mit niedrigen Verhältniswerten ebenfalls alle in der oberen Gruppe, während insgesamt deutliche Disparitäten in diesem Kennwert auszumachen sind.

Bei den Wiederholerquoten liegen die Werte für Berlin und Hamburg in der oberen, für Bremen in der mittleren Gruppe. Hinsichtlich des Indikators »Übergänge aus Schularten ohne Hochschulreifeoption in die Sekundarstufe II allgemeinbildender Schulen« weisen alle drei Stadtstaaten im Vergleich mittlere Werteausprägungen auf. Mit Fortschreiten des zweigliedrigen Ausbaus der Schulsysteme der Stadtstaaten wird dieser Wert deutlich sinken, da dann Schulen ohne Hochschulreifeoption fehlen. Zusammenfassend können den Stadtstaaten günstige Ausprägungen der Werte in den Indikatoren zur Durchlässigkeit der Schulsysteme bestätigt werden.

In der Dimension »Zertifikatsvergabe« dürften sich die schulsystemischen Reformen in den Stadtstaaten zum Abschlussjahr 2012 noch nicht auf die Zahlen der Absolventen/Abgänger auswirken, zumal für Berlin und Bremen wegen doppelter Abiturjahrgänge auf Daten aus dem Abschlussjahr 2011 zurückgegriffen wird. Im Kennwert der Absolventen mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen sind die Unterschiede zwischen den Stadtstaaten gering, auch wenn nur Hamburg der oberen Gruppe angehört und Berlin sowie Bremen sich in der mittleren Gruppe finden. Betrachtet man die Quoten der Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen, zeigt sich ein anderes Bild: Alle drei Stadtstaaten liegen in der unteren Gruppe. Hinsichtlich des Anteils der Abgänger ohne einen Hauptschulabschluss befindet sich Berlin in der unteren Gruppe, während Bremen und Hamburg in diesem Kennwert in der mittleren Gruppe zu finden sind.

Um die unterschiedlichen Werteausprägungen in den Kennwerten verdichtet darstellen zu können, wird für beide Dimensionen ein Score auf Basis von Rangreihenbildungen und Summierung berechnet (siehe Kap. 4.3). Die Darstellung erfolgt mit farblicher Kennzeichnung der Zugehörigkeit zur oberen (grün), mittleren (weiß) oder unteren (orange) Gruppe in Tabelle SV-3.

In der Dimension »Durchlässigkeit« finden sich zwei der drei Stadtstaaten (Berlin und Hamburg) in der oberen Gruppe, zusammen mit Dresden, Hannover, Frankfurt am Main und Stuttgart. Bremen liegt in der mittleren Gruppe. In der Dimension »Zertifikatsvergabe« erreicht keiner der Stadtstaaten die obere Gruppe (Bremen und Hamburg mittlere Gruppe; Berlin untere Gruppe). Erfolgreichere Ergebnisse werden hier von Düsseldorf, Hannover, Köln und Stuttgart erzielt. In bei-

den Dimensionen in der oberen Gruppe finden sich die Großstädte Hannover und Stuttgart. Zwei Großstädte erreichen in beiden Dimensionen Werte in der unteren Gruppe: Dortmund und Leipzig.

**Tabelle SV-3: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« in Großstädten**

Städte/Stadtstaaten	Dimension »Durchlässigkeit«*	Dimension »Zertifikatsvergabe«
Berlin	obere Gruppe	untere Gruppe
Bremen	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe
Hamburg	obere Gruppe	mittlere Gruppe
Bochum	untere Gruppe	mittlere Gruppe
Dortmund	untere Gruppe	untere Gruppe
Dresden	obere Gruppe	mittlere Gruppe
Duisburg	mittlere Gruppe	untere Gruppe
Düsseldorf	mittlere Gruppe	obere Gruppe
Essen	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe
Frankfurt am Main	obere Gruppe	mittlere Gruppe
Hannover	obere Gruppe	obere Gruppe
Köln, Stadt	mittlere Gruppe	obere Gruppe
Leipzig	untere Gruppe	untere Gruppe
München	mittlere Gruppe	mittlere Gruppe
Nürnberg	untere Gruppe	mittlere Gruppe
Stuttgart	obere Gruppe	obere Gruppe

obere Gruppe
  mittlere Gruppe
  untere Gruppe

\* Wegen fehlender Werte wurde der Indikator »Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems« nicht in die Scorebildung einbezogen.

Quelle: Statistische Landesämter; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Berechnungen

Anzumerken sei, dass die hier zur Darstellung gebrachten indikatorenbasierten Vergleiche der Stadtstaaten mit anderen Großstädten nur erste Anhaltspunkte für eine tiefergehende Analyse von Disparitäten zwischen den untersuchten Städten bieten können.

### 5.15 Regionale Disparitäten innerhalb der deutschen Schulsysteme – zusammenfassende Betrachtungen im Ländervergleich

Nachdem mit den Länderberichten zu den schulischen Angebotsstrukturen und den Ausprägungen in ausgewählten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« die regionalen Schulsysteme der einzelnen Länder fokussiert wurden, soll nun wieder die zentrale Beobachtungsebene,

die Schulsysteme der Länder, den Bezugspunkt vergleichender Betrachtungen bilden. Hierfür wird direkt an die zuvor vorgestellten länderspezifischen Analyseergebnisse angeschlossen: Es wird gezeigt, ob und in welchen Ausmaßen sich die gefundenen regionalen Disparitäten je Indikator zwischen den Ländern unterscheiden. So können zum einen indikatorenbezogen unterschiedlich ausfallende regionalen Varianzen im Ländervergleich aufgezeigt werden, zum anderen gerät über den mitberichteten Landesmittelwert je Indikator dezidiert in den Blick, welche Länder sich durch relativ hohe bzw. niedrige Gerechtigkeitsausprägungen ihrer Schulsysteme auszeichnen. Ein Mehrwert gegenüber dem ausschließlichen Vergleich von Landesmittelwerten ist darin zu sehen, dass für ehemals verborgen gebliebene regionalspezifische Divergenzen hinsichtlich der Gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme sensibilisiert wird.

Dieser Vergleich hinsichtlich der Landeswerte und regionalen Streuungen um diesen Landeswert wird indikatorenweise dargestellt. Die Abbildungen zeigen je Land, wie groß die Spannen in den jeweils betrachteten drei Gruppen entlang der Einzelwerte der Regionen sind (farbliche Einfärbung der Gruppen). Der durchschnittliche Gruppenwert wird innerhalb der Balken markiert. Zusätzlich sind je Land unterhalb der x-Achse der Diagramme der Landesmittelwert sowie der Wert des verwendeten Streuungsmaßes (Standardabweichung) abgetragen. Es können den Abbildungen somit mehrere Informationen entnommen werden: durchschnittliche Gerechtigkeitsausprägung des Landes, höchste und niedrigste Ausprägung im regionalen Vergleich der Ausprägungen, durchschnittliche Ausprägungen innerhalb der regionalen Gruppeneinteilung sowie Gruppenspannen und schließlich die regionale Streuung um den Landeswert insgesamt. Aufgrund der synoptischen Darstellung dieser Daten je Land können die Einzelinformationen außerdem zwischen den Ländern verglichen werden.

Als Basis für die nachfolgenden Darstellungen wird zunächst eine Übersicht zu den Gliederungen der regionalen Schulsysteme für das gesamte Bundesgebiet, bezogen auf die Verhältnisse des Schuljahres 2012/13, vorangestellt. Daran anschließend werden für diejenigen Indikatoren, die schon in den länderbezogenen Berichten herangezogen und regionalspezifisch beleuchtet wurden, die zusammenführenden Übersichten vorgestellt. Ausgespart wird dabei der Durchlässigkeitsindikator »Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II«, da dieser aufgrund fehlender Daten und ausbleibender Fälle nicht konsistent für jedes Land beschreibbar ist. Einbezogen in die Zusammenschau der regionalen Divergenzen im Ländervergleich werden die 13 Flächenländer.

### *Schulangebotsstrukturen in der Sekundarstufe in den Regionen der Länder*

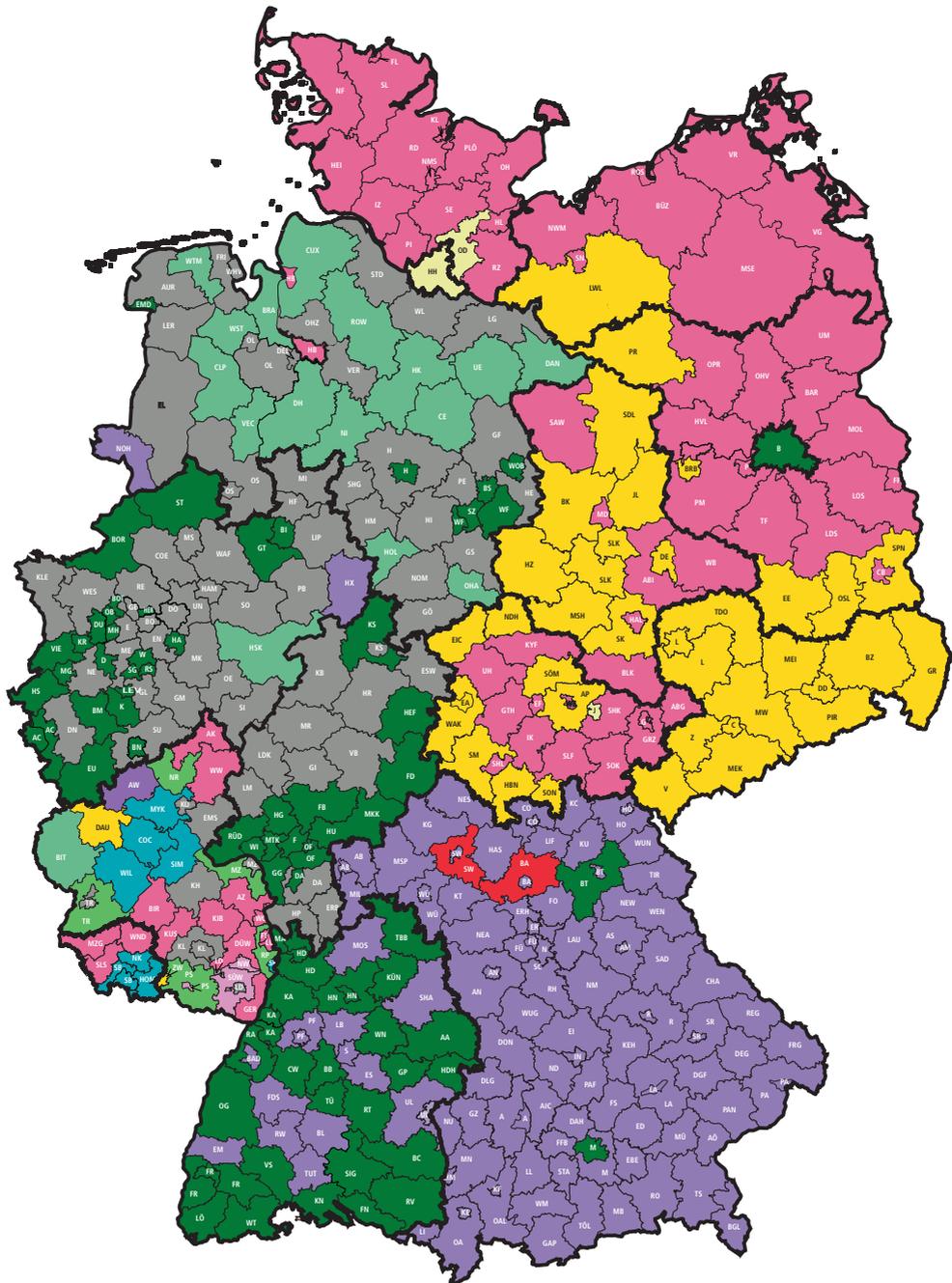
Die Karte zu den schulstrukturellen Gliederungen der Angebote in den regionalen Systemen Deutschlands (Abb. ZV-1) zeigt, welche Schulen des Sekundarbereichs

im Schuljahr 2012/13 in den 402 Kreisen und kreisfreien Städten jeweils vorgehalten werden. Einbezogen sind sowohl neu etablierte Schularten als auch solche, die

---

**Abbildung ZV-1: Gliederungen der regionalen Regelschulsysteme in Deutschland, Schuljahr 2012/13\***

---



**Legende**

**Orange-Gelb-Töne = zweigliedrig**

	Gymnasium/Realschule
	Gymnasium/Integrierte Gesamtschule
	Gymnasium/Schulart mit mehreren Bildungsgängen
	Realschule/Hauptschule

**Lila-Töne = dreigliedrig**

	Gymnasium/Schulart mit mehreren Bildungsgängen/Hauptschule
	Gymnasium/Integrierte Gesamtschule/Schulart mit mehreren Bildungsgängen
	Gymnasium/Realschule/Schulart mit mehreren Bildungsgängen
	Gymnasium/Realschule/Hauptschule

**Grün-Töne = viergliedrig**

	Gymnasium/Realschule/Integrierte Gesamtschule/Hauptschule
	Gymnasium/Schulart mit mehreren Bildungsgängen/Integrierte Gesamtschule/Hauptschule
	Gymnasium/Realschule/Schulart mit mehreren Bildungsgängen/Hauptschule
	Gymnasium/Realschule/Schulart mit mehreren Bildungsgängen/Integrierte Gesamtschule

**Grau = fünfgliedrig**

	Gymnasium/Realschule/Schulart mit mehreren Bildungsgängen/Integrierte Gesamtschule/Hauptschule
---	--

\* Die Bezeichnungen der Schularten entsprechen nicht den landesspezifischen Namensgebungen, sondern orientieren sich am zusammenfassenden Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz. Dieser nimmt in den zu beachtenden Schulformen eine Unterteilung vor in: Gymnasium, Realschule, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschule und Hauptschule. Damit ist eine Gliedrigkeit von maximal fünf möglich. Die Kategorie »Schularten mit mehreren Bildungsgängen« umfasst solche Schulen, die verschiedene Bildungsgänge führen, aber aufgrund des Fehlens einer gymnasialen Oberstufe ihre Schüler nicht selbstständig zum Abitur führen können. Dagegen bieten Schulen der Kategorie »Integrierte Gesamtschule« den Schülern diese Qualifikationsmöglichkeit.

In einigen Bundesländern fallen unter die Bezeichnungen der Schularten mehrere unterschiedliche Schularten. Die Gliedrigkeit wird dann gezählt, wenn mindestens eine der beiden Schularten in einer Region existiert. Berlin hält zwei Schularten vor, die nach dem Definitionskatalog der Schulart »Integrierte Gesamtschule« zugeordnet werden: die Integrierte Gesamtschule und die Integrierte Sekundarschule. In Nordrhein-Westfalen sind für die Kategorie Integrierte Gesamtschule zwei Schulformen zu finden: die Gemeinschaftsschule und Integrierte Gesamtschule. Laut Schulgesetz existiert durch die Änderung der Schulstruktur in Rheinland-Pfalz weder eine Realschule noch eine Hauptschule. Beide Schulformen wurden zur Realschule plus zusammengefasst. Diese ist nach dem Definitionskatalog der Schulstatistik der Kategorie »Schulart mit mehreren Bildungsgängen« zugeordnet. Thüringen hält zwei Schulformen vor, die den »Integrierten Gesamtschulen« zugeordnet werden: die Gesamtschule und die Gemeinschaftsschule. In Bremen treten die Schularten Gesamtschule und Sekundarschule auf. Beide werden als Schularten mit mehreren Bildungsgängen definiert. Da hier Länderspezifika gebündelt dargestellt werden, unterscheidet sich die Farbgebung dieser Karte von denjenigen der Länderkarten.

Quelle: Statistische Ämter der Länder; KMK 2012; eigene Berechnungen

nicht mehr schulgesetzlich verankert sind und in den kommenden Jahren, mit Entlassung der hier beschulten Jugendlichen, auslaufen werden.<sup>15</sup> Eine solche querschnittartige Bestandsaufnahme erscheint sinnvoll, da die gesamte angebotsstrukturelle Konstellation einer Region des Jahres 2012/13 potenziell einen Beitrag zu den gefundenen Gerechtigkeitsausprägungen leistet.

Die Datensätze der statistischen Landesämter offenbaren auf regionaler Ebene ein weitaus vielfältigeres Bild der tatsächlichen schulischen Angebotsstrukturen, als es die landesweit geltenden Regelungen, die den Schulgesetzen zu entnehmen sind, anzeigen. Unter die vier gebildeten Kategorien der Zwei-, Drei-, Vier- und Fünfgliedrigkeit können insgesamt 13 verschiedene Kombinationen vorgehaltener

Schularten subsumiert werden. Da das jeweilige Schulgesetz den regionalen Steuerungsakteuren den orientierenden Rahmen an Gestaltungsmöglichkeiten bietet, ist per se auszuschließen, dass alle empirisch gefundenen Kombinationen in jedem Land vorkommen. Zudem sei noch einmal angemerkt, dass diese Darstellung auch auslaufende Schularten beinhaltet und somit als empirische Momentaufnahme zu werten ist.

Folgende Muster der Schulangebotsgliederungen sind bezogen auf die einzelnen Länder erkennbar: Die sogenannte »Zweigliedrigkeit pur« (Tillmann 2013: 10) lässt sich im Schuljahr 2012/13 in Hamburg und Sachsen sowie einigen Regionen der übrigen Länder Ostdeutschlands und Rheinland-Pfalz finden. Hier werden neben Gymnasien nur noch Schulen einer weiteren, mehrere Bildungsgänge integrierenden Schulart vorgehalten. Die bayerischen Landkreise Schweinfurt und Bamberg strukturieren ihr Schulangebot ebenfalls aus zwei Schularten, hier sind es Real- und Hauptschule. In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass das gymnasiale Angebot höherer schulischer Bildung von benachbarten Gebietskörperschaften, vor allem von den kreisfreien Städten Schweinfurt und Bamberg, abgedeckt wird.

Dreigliedrige Schulsysteme, die sich aus dem Gymnasium und integrierten Schularten zusammensetzen, werden schwerpunktmäßig in den östlichen Ländern Thüringen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sowie in den Ländern Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Saarland vorgehalten. Die traditionelle Dreigliedrigkeit ist, mit wenigen Ausnahmen, nur noch kennzeichnend für einige regionale Regelschulsysteme Baden-Württembergs und besonders für die meisten Regionen Bayerns. In Baden-Württemberg sind zudem einige Regionen zu finden, die zusätzlich zu den klassischen Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium noch Gesamtschulen in das Angebot aufgenommen haben. Diese Kombination findet sich auch in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, wobei in diesen Ländern einige Regionen andere Kombinationen von Schularten aufweisen oder ein noch ausdifferenzierteres, fünf verschiedene Schularten umfassendes Schulsystem vorhalten.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten: Das Gymnasium ist die deutschlandweit und über alle Ländergrenzen hinweg dominierende Schulart, da es bis auf einzelne Ausnahmen immer Bestandteil der regionalen Schulsysteme ist. Die ostdeutschen Länder sowie Schleswig-Holstein und Hamburg halten neben dem Gymnasium nur noch ein oder zwei integrierte Schularten vor, mit oder ohne eigene gymnasiale Oberstufe. Die klassischen Schularten Haupt- und Realschule spielen in den übrigen Ländern im Schuljahr 2012/13 noch eine Rolle. Während einzig in Bayern die traditionelle Dreigliedrigkeit regionenübergreifend von Bedeutung zu sein scheint, sind in den anderen westdeutschen Ländern verschiedene Differenzierungsgrade zu erkennen.

Ursächlich für ein verhältnismäßig hohes Maß an Differenzierung innerhalb der regionalen Schulsysteme kann ein weit gefasstes schulgesetzliches Möglichkeitsspektrum oder aber der schrittweise Umbau eines Schulsystems hin zu neuen integrierten Schularten sein.

Diese Beschreibung der unterschiedlichen Varianten der Länder und Regionen Deutschlands hinsichtlich der vorgehaltenen Schularten bietet die notwendigen Hintergrundinformationen für die Einordnungen der anschließenden synoptischen Darstellungen zu den Befunden in den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«. Sie kann als ein Analyseraster für die Rückführung bestimmter Ausprägungen auf Schulsystemstrukturen genutzt werden. Zudem werden, um möglichst »faire« Vergleiche hinsichtlich der länderinternen Varianzen zu ermöglichen, zumeist struktur- und größenähnliche Länder komparativ betrachtet.

### *Vergleich der regionalen Unterschiede der Länder: Durchlässigkeit*

Welche Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten verschiedene Schulsysteme offerieren und inwiefern die Schülerinnen und Schüler eine Chance auf eine bruchlose und verzögerungsfreie Schullaufbahn im Sekundarbereich des Regelschulwesens haben, wird anhand der Analyseergebnisse zu den Indikatoren der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« dargelegt. Ein Augenmerk wird darauf gelegt, inwiefern sich die Länder hinsichtlich der Differenzen zwischen ihren regionalen Schulsystemen unterscheiden.

### **Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Übergänge zum Gymnasium**

Wie aufgezeigt werden konnte, halten im Schuljahr 2012/13 fast alle Regionen mindestens ein Gymnasium vor. Dennoch ist zu beobachten, dass die Quoten der Übergänge zum Gymnasium zwischen den Regionen deutlich variieren (vgl. Abb. ZV-2): Während in einigen Regionen der Länder Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz über 70 Prozent aller Übergänge zu einem Gymnasium vollzogen werden, weisen andere Regionen, die ebenso mindestens ein Gymnasium aufweisen, Quoten von unter 20 Prozent auf. Hinsichtlich der jeweiligen binnenländischen Streuungen sind ebenso deutliche Differenzen festzustellen: Insbesondere die Länder Baden-Württemberg (SD: 10,4), Bayern (SD: 13,1) und Rheinland-Pfalz (SD: 13,7) zeigen vergleichsweise große Differenzen bezogen auf die Übergangsquoten zwischen den regionalen Schulsystemen, während sich die anderen größeren westdeutschen Flächenländer Niedersachsen (SD: 6,4) und Nordrhein-Westfalen (SD: 5,8) durch homogenere Verteilungen der regionalen Werte auszeichnen. Die ostdeutschen Länder haben gegenüber den westdeutschen Ländern geringere Streuungswerte, was auch darauf zurückzuführen ist, dass Länder mit einer geringeren Zahl an Regionen tendenziell niedrigere Streubreiten aufweisen.

Gegenbeispiele für diese auszumachende Tendenz sind aber die Länder Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Hier scheinen sich die Regionen bezüglich ihrer

gymnasialbezogenen Angebotsstrukturen weniger zu unterscheiden als etwa in Baden-Württemberg, Bayern oder Rheinland-Pfalz, die neben hohen Standardabweichungen auch große Spannweiten zwischen den Extremwerten der Verteilungen erkennen lassen. Weiterhin ist zu sehen, dass sich ein hoher Landesmittelwert und geringe Streuungen nicht ausschließen; allerdings zeigen sich zwischen den Ländern sowohl Fälle mit niedrigeren oder hohen Mittelwerten als auch mit niedrigeren oder hohen Streuungswerten. Und auch die Frage, ob bestimmte Schulsystemstrukturvarianten zu eindeutigen Ergebnissen führen, ist nicht abschließend zu klären. Während die weniger gegliederten Schulsysteme Mecklenburg-Vorpommerns, Brandenburgs und Sachsen-Anhalts relativ hohe Landesmittelwerte und geringe Standardabweichungen aufweisen, liegt im ebenfalls wenig gegliederten Schulsystem Schleswig-Holsteins, das neben dem Gymnasium zwei integrierte Schularten vorhält, der Anteil an Übergängen zum Gymnasium deutlich unter den Werten der drei zuvor genannten Länder, bei ebenfalls geringen Differenzen zwischen den Regionen.

**Abbildung ZV-2: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)**



\* In Brandenburg werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule und in Mecklenburg-Vorpommern aus der Orientierungsstufe nach Klassenstufe 6 auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte.

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

Für Erklärungen dieser Befunde ist verstärkt auf die regionalspezifischen Bedeutungen der Schularten zu schauen, die neben dem Gymnasium zur Hochschulreife führen können. Auch ist zu fragen, wo die Ursachen für die stark divergierenden regionalen Übergangsquoten in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz liegen. Die hohen Spannweiten zwischen den Extremwerten der oberen Gruppen lassen vermuten, dass hier einzelne regionale Schulsysteme gleichsam ihre Nachbarregionen mit Gymnasialangeboten mitversorgen (siehe auch die Analysen zu Pendelbewegungen in Kap. 6). Deutlich wird das am Beispiel Bayerns, wo die zwei sogenannten Kragenkreise Schweinfurt und Bamberg keine Gymnasien vorhalten und die Schulsystemstrukturen der kreisfreien Städte Schweinfurt und Bamberg diese Kreise mitversorgen (vgl. ebd.).

### Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen – Fokus Schulen mit Hochschulreifeoption

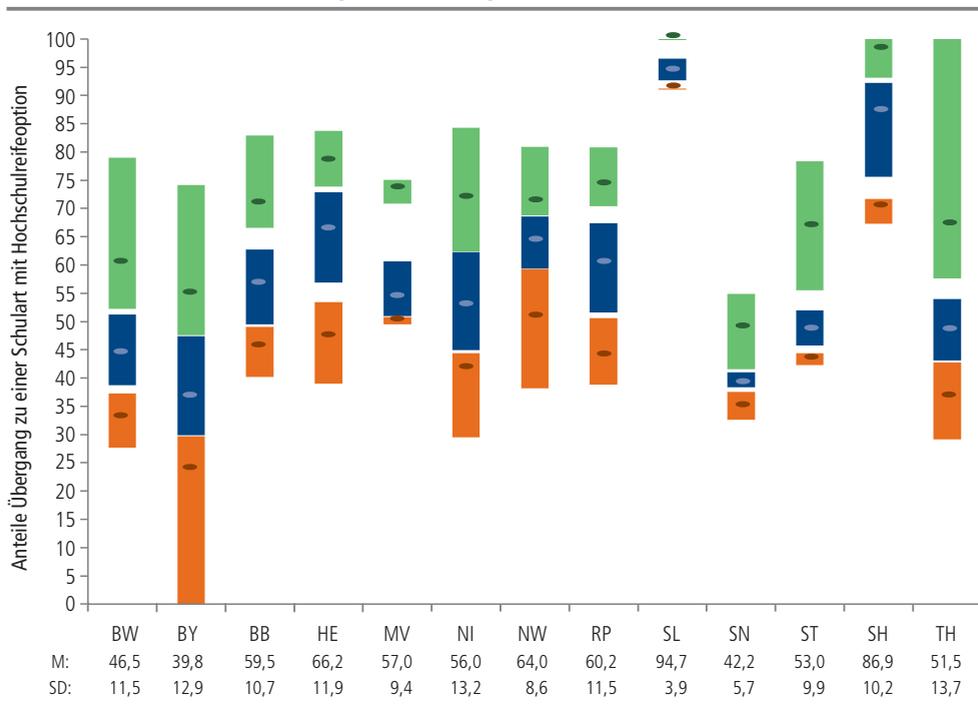
Dieser Indikator bildet ergänzend zur oben betrachteten gymnasialbezogenen Übergangsquote auch die Übergänge zu anderen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems ab, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Das Niveau der landesspezifischen Verteilungen steigt also hier bei Ländern, deren regionale Schulsysteme Schulen bereithalten, die wie das Gymnasium eine gymnasiale Oberstufe führen können. Da dies in den Ländern Sachsen und Bayern gar nicht bzw. nur vereinzelt der Fall ist, nehmen die Quoten dort nicht gegenüber der rein auf das Gymnasium bezogenen Analyse (Abb. ZV-3) zu. Dass Schulen von Schularten mit Hochschulreifeoption in einigen Ländern im Rahmen der Wahlentscheidung am Übergang zur Sekundarstufe I eine große Bedeutung neben dem Gymnasium zukommt, zeigen Fälle wie Schleswig-Holstein, Hessen oder auch Nordrhein-Westfalen.

Es zeigt sich aber auch, dass Schulen, die laut Schulgesetz eine eigene gymnasiale Oberstufe führen können, innerhalb der Länder nicht konsistent über alle Regionen hinweg in ähnlichen Ausmaßen verteilt sind. Dies lässt sich an den im Vergleich zum zuvor berichteten Indikator hohen Streuungen ablesen: Die Standardabweichungen Niedersachsens (13,2) und Thüringens (13,7) verdoppeln sich beispielsweise. Die hohen Spreizungen zwischen den Regionen dieser Länder sind darauf zurückzuführen, dass einige regionale Schulsysteme verstärkt durch zum Abitur führende Alternativen zum Gymnasium ergänzt werden und zugleich nur wenige oder gar keine reinen Sekundarstufe-I-Schulen ohne Hochschulreifeoption mehr vorhalten, während andere Regionen nicht in dynamischer Weise auf die seitens der Schulgesetze gegebene Möglichkeit der Etablierung integrierter Schularten mit eigenen gymnasialen Oberstufen reagieren.

Eine weitere interessante Befundlage ist in den Ländern Rheinland-Pfalz und Saarland zu beobachten: Gegenüber den gymnasialbezogenen Übergangsquoten sind bei diesem Indikator deutliche Zunahmen in den Anteilswerten zu erkennen, aber anders als im Fall Thüringens oder Niedersachsens nicht mit gleichzeitig höheren regionalen Unterschieden. Vielmehr fallen hier die Werte der Standardabweichung

chungen geringer aus, was dafür spricht, dass in den Regionen dieser Länder Schulen mit Hochschulreifeoption, die neben den Gymnasien vorgehalten werden, durchweg von höherer Bedeutung sind, oder anders ausgedrückt: Der hohe Landesmittelwert wird durch relativ konsistente Regionalausprägungen getragen. Hier gehen nur noch geringe Anteile der neu in den Sekundarbereich des Regelschulsystems einmündenden Schüler zu einer Schule über, die keine eigene gymnasiale Oberstufe führen kann. So liegen die Mittelwerte der unteren Regionengruppen dieser Länder zum Teil oberhalb der Werte der oberen Gruppe anderer Länder.

**Abbildung ZV-3: Anteil der Fünftklässler\*, die nach der Grundschule auf eine Schule mit Hochschulreifeoption übergangen, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)**



\* In Brandenburg werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule und in Mecklenburg-Vorpommern aus der Orientierungsstufe nach Klassenstufe 6 auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte.

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

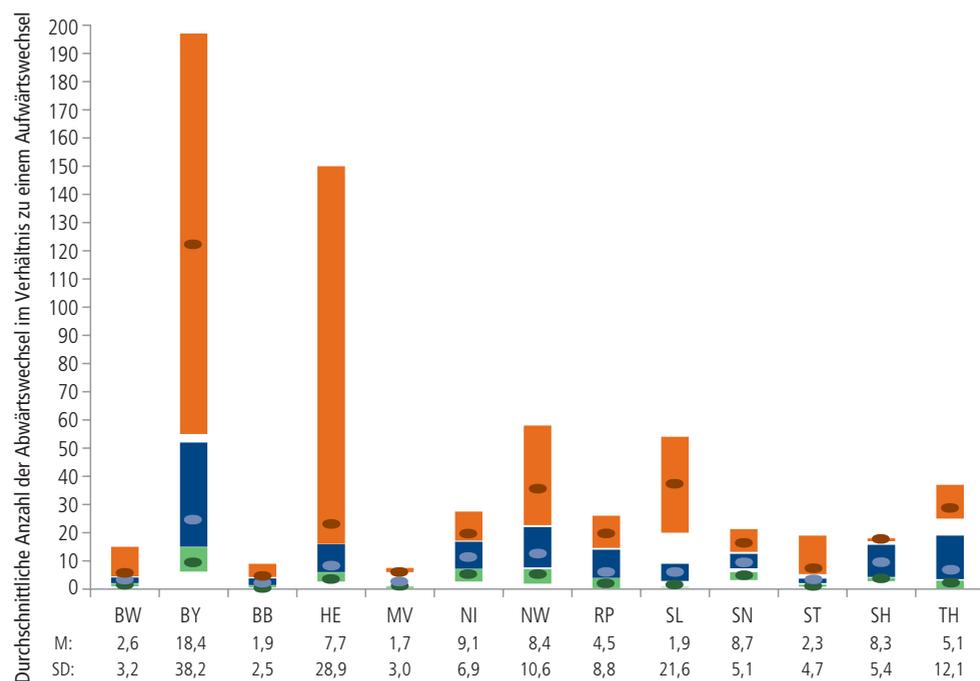
### Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9

Die Ergebnispräsentationen in den Länderberichten haben bereits offenbart, dass von dem Instrument des Schulartwechsels innerhalb der Sekundarstufe I in allen

Regionen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß, Gebrauch gemacht wird – meist in Form eines Abwärtswechsels. Dieser generelle Befund wird hier noch einmal verdeutlicht (Abb. ZV-4). Ins Auge fallen die in einigen Fällen häufigen Abwärtswechsel im Verhältnis zu einem Aufwärtswechsel der Länder Bayern und Hessen. Dennoch weisen diese beiden Länder hinsichtlich ihrer Verteilungen markante Unterschiede auf: So zeigt der über alle Länder hinweg gesehen eher durchschnittliche Mittelwert der unteren Regionengruppe Hessens und die gegenüber Bayern (SD: 38,2) niedrigere Standardabweichung (28,9) an, dass die große Spreizung zwischen den Regionen Hessens eher auf Ausreißerwerte am unteren Ende der Verteilung zurückzuführen ist, als dies in Bayern der Fall ist. In Bayern zeigt gleich eine Mehrzahl von Regionen hohe Verhältniswerte: Die durchschnittlichen Abwärtswechsel im Verhältnis zu einem Aufwärtswechsel sind im Hinblick auf die Werte aller drei Gruppen deutschlandweit am höchsten, was sich dann auch im höchsten Landesmittelwert niederschlägt.

Neben Bayern und Hessen weist das Saarland (SD: 21,6) gegenüber den anderen Ländern höhere Standardabweichungen auf, wobei im Fall des Saarlandes sich ins-

**Abbildung ZV-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)\***



\* Aufgrund fehlender Werte konnte für Baden-Württemberg die kreisfreie Stadt Heidelberg nicht berücksichtigt werden. Verändertes Berechnungsverfahren für die untere Gruppe Thüringens (siehe Hinweis unter Abbildung TH-4)

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

besondere die Regionen der unteren Gruppe deutlich von den übrigen Regionen unterscheiden. Aus der Gerechtigkeitsperspektive vergleichsweise vorteilhafte Ergebnisse erzielen die Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Hier fallen geringere Landesmittelwerte mit weniger Streuungen zusammen. Das bedeutet, dass zwischen den Regionen das Verhältnis von Abwärts- zu Aufwärtswechseln innerhalb der Jahrgangsstufen 7 bis 9 auf relativ niedrigerem Ausprägungsniveau vergleichsweise geringfügig variiert. Baden-Württemberg ist innerhalb der Gruppe der Schulsysteme mit stärker differenzierten und mehrgliedrigen Strukturen eher der Ausnahmefall, tendenziell weisen Systeme mit geringerer Zahl an Schularten günstigere Wechselverhältnisse auf.

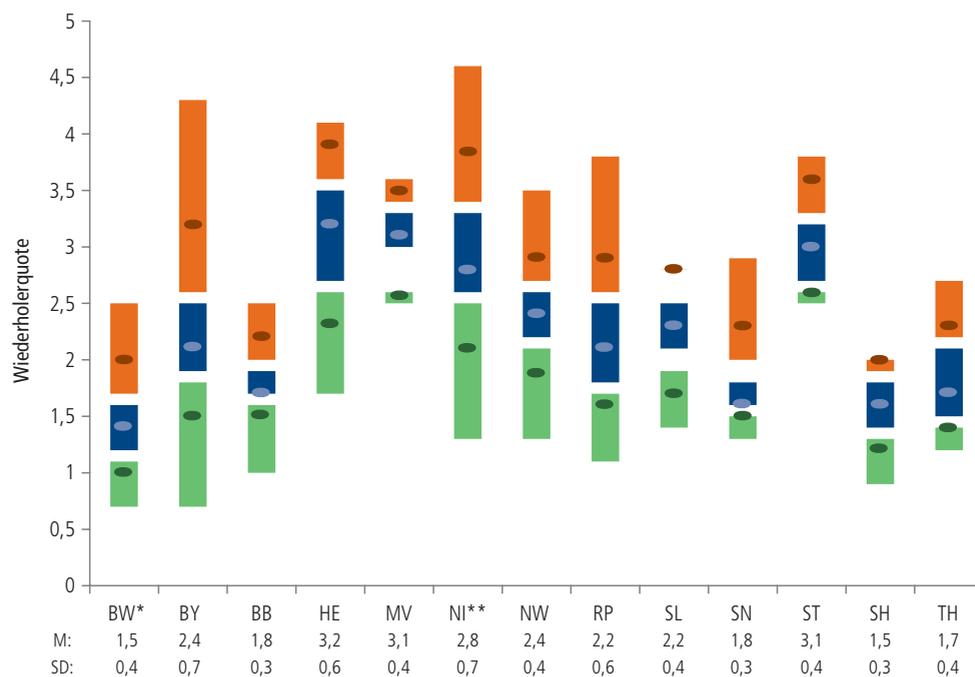
### Klassenwiederholungen in den Sekundarstufen I und II

Oft geht mit einem Schulartwechsel von einer an den Abschlussmöglichkeiten bemessenen höheren zu einer niedrigeren Schulart die Wiederholung einer Klassenstufe einher. Auch in der Klassenwiederholung wird eine Möglichkeit gesehen, die Jahrgangsstufen hinsichtlich ihrer Leistungsstände zu homogenisieren. Wie Abbildung ZV-5 verdeutlicht, wird aber nicht in allen landes- und regionalspezifischen Schulsystemen hiervon, bezogen auf das Schuljahr 2012/13, in ähnlichem Umfang Gebrauch gemacht. Die Länder mit den geringsten Mittelwerten und Standardabweichungen sind Baden-Württemberg (SD: 0,4) und Schleswig-Holstein (SD: 0,3). Diese Länder schaffen es vergleichsweise gut, die Wiederholerquote im Landesmittel sowie die Unterschiede zwischen den Regionen gering zu halten, wobei Baden-Württemberg eine etwas größere Spannweite aufweist.

Dass spezifische schulsystemische Gliederungsstrukturen nicht gleichsam einhergehen mit einer bestimmten Ausprägungsrichtung, zeigt der Vergleich von Ländern mit ähnlichen Strukturvarianten. So zeichnen sich Brandenburg, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen, die alle zwei- bis dreigliedrig sind und neben dem Gymnasium ausschließlich integrierte Schularten vorhalten, durch geringere Landesmittelwerte und Streuungen zwischen den regionalen Schulsystemen aus. Bei Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt aber, deren regionale Schulsysteme im Schuljahr 2012/13 ähnlich strukturiert sind, gehen die Werte in die entgegengesetzte Richtung: Sie weisen nach Hessen die höchsten Wiederholerquoten auf, jedoch bei vergleichsweise geringen Standardabweichungen. Dies bedeutet, dass die Wiederholerquoten in den Regionen dieser beiden Länder recht konsistent ein hohes Niveau aufweisen, während in den anderen Ländern mit vergleichbaren Schulsystemstrukturen geringere Streuungen mit niedrigen Mittelwerten zusammenfallen.

Die mehrgliedrigen Schulsysteme Hessens, Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens haben gemeinsam, dass alle relativ hohe Landesmittelwerte aufweisen, wobei aber die Standardabweichungen (je SD um 0,7) der beiden erstgenannten Länder, wie auch das Schulsystem Bayerns, wo nur in zwei regionalen Einzelfällen in-

**Abbildung ZV-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)**



\* Bei Baden-Württemberg wurden die Schulen besonderer Art aufgrund fehlender Daten nicht berücksichtigt.

\*\* Bei Niedersachsen bezieht sich die Zahl der Klassenwiederholungen nur auf den Sekundarbereich I.

Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

tegrierte Schularten vorgehalten werden, ebenso hoch ausfallen. Tendenziell kann festgehalten werden, dass Schulsysteme, die noch die traditionellen Schularten Haupt- und Realschule vorhalten, eher höhere Wiederholerquoten erkennen lassen, mit Ausnahme von Baden-Württemberg.

### *Vergleich der regionalen Unterschiede der Länder: Zertifikatsvergabe*

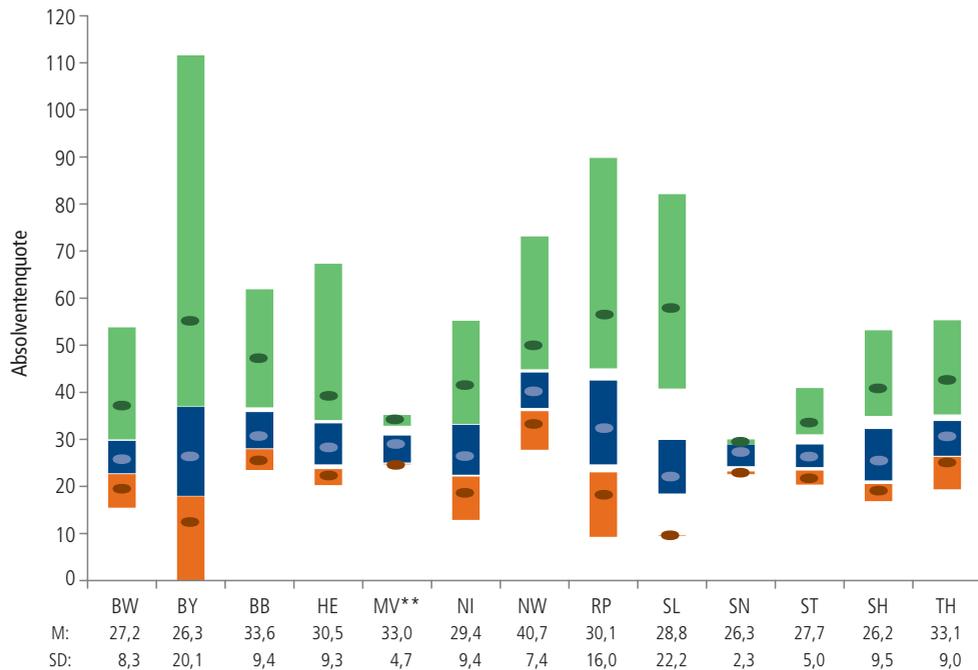
Der am Ende der Schullaufbahn erworbene Abschluss ist in den meisten Fällen wegweisend für die anschließende Bildungskarriere und die weiteren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Während sich zum einen für Absolventen mit dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung vielfältige Anschlusschancen bieten, gestaltet sich der Übergang in weiterführende schulische oder berufliche Ausbildungsgänge für Schulabgänger, die nicht mindestens einen Hauptschulabschluss

erreichen konnten, ungleich schwieriger. Im Folgenden werden die Schulsysteme der Länder hinsichtlich ihrer regionalspezifischen Divergenzen in der Dimension »Zertifikatsvergabe« beleuchtet.

### Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen

Die Leistungen von Schulsystemen in Bezug auf die Vergabe von Hochschulzugangsberechtigungen werden hier vergleichend mittels des Indikators »Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung« vorgestellt. Wie der Abbildung ZV-6 zu entnehmen ist, variieren die Ergebnisse des Abschlussjahres 2012 innerhalb und zwischen den Ländern hinsichtlich der beiden statistischen Maßzahlen Mittelwert und Standardabweichung beträcht-

**Abbildung ZV-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2012\* (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)**



\* Für die Länder Baden-Württemberg und Brandenburg wurden aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs im Schuljahr 2011/12 die Daten des Abschlussjahres 2011 für die Analysen genutzt. Für Hessen werden die Daten des Abschlussjahres 2012 verwendet, da lediglich zehn Prozent aller Schulen einen doppelten Abiturjahrgang entlassen.

\*\* Aufgrund fehlender Daten konnten in der Berechnung die kreisfreie Stadt Schwerin und der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte nicht berücksichtigt werden.

Angaben in Prozent

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

lich. Zwischen den Ländern sind nur vereinzelt konvergente Ergebnisse derart festzustellen, dass Ähnlichkeiten hinsichtlich der Ausprägungen der Mittelwerte und Standardabweichungen bestehen.

Die drei Länder mit den größten Streuungen zwischen den Regionen sind das Saarland (SD: 22,2) und Bayern (SD: 20,1) sowie Rheinland-Pfalz (SD: 16,0). Augenscheinlich sind in diesen Fällen die extrem hohen Werte am jeweils oberen Ende der Verteilung sowie die großen Spannen hinsichtlich der Mittelwerte der oberen und mittleren Gruppen. Die Hochschulreifeanteile der Regionen der oberen Gruppen setzen sich in diesen beiden Ländern bisweilen deutlich von den übrigen Regionen ab. Auch die großen Spannweiten zwischen den Extremwerten der jeweils landesspezifischen Verteilungen (in Bayern erreicht die kreisfreie Stadt Bamberg z. B. eine Quote von 111,6%) weisen auf überregionale Versorgungsleistungen einzelner Schulsysteme und entsprechende Pendelbewegungen von Schülern zwischen Wohn- und Schulort über gebietskörperschaftliche Grenzen hinweg hin (siehe hierzu auch die Analysen zu Pendelbewegungen in Kap. 6.2). So können in Bayern die Schulsysteme der Landkreise Bamberg und Schweinfurt keine Hochschulreifezeugnisse vergeben, da sie keine Schulen des Regelschulsystems vorhalten, die gymnasiale Oberstufen führen können. Die hier lebenden Schüler müssen also einen Schulweg über die Kreisgrenze hinweg in Kauf nehmen, wenn sie den Erwerb der Hochschulreife anstreben. Solche speziellen Konstellationen regionaler Schulangebotslagen bedingen wohl in je unterschiedlichem Maß die Standardabweichungen der Länder mit.

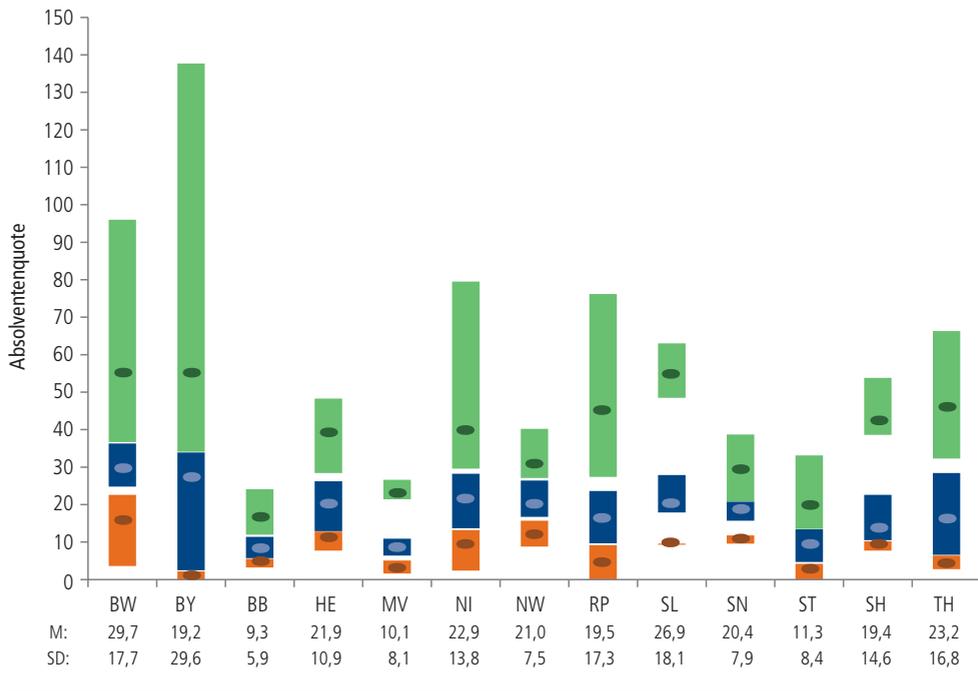
Dass auch in größeren Flächenländern die regionalen Schulsysteme relativ ähnliche Anteile an Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen aufweisen können, zeigen die Beispiele Nordrhein-Westfalen (SD: 7,4), Baden-Württemberg (SD: 8,3), Hessen (SD: 9,3) und Niedersachsen (9,4), die zwar allesamt gewisse Unterschiede und auch vereinzelt auffällig hohe oder niedrigere Quoten zeigen, aber in sich vergleichsweise homogen sind. Nordrhein-Westfalen setzt sich von dieser Ländergruppe ab, da hier die Mittelwerte der drei Regionengruppen durchgängig ein hohes Niveau aufweisen. Hervorzuheben sind noch die nur wenig gegliederten Schulsysteme Mecklenburg-Vorpommerns und Sachsens: Hier unterscheiden sich die Werte der einzelnen Regionen im Vergleich der Länder am wenigsten. Weitere Differenzen, die am Merkmal der Schulsystemstrukturen festgestellt werden können, sind nicht auszumachen.

### Absolventen mit Hochschulreife aus den beruflichen Schulen

Neben dem allgemeinbildenden Schulsystem wird auch das berufliche Schulwesen zum Zweck des Erwerbs eines allgemeinbildenden Schulabschlusses besucht oder ein solcher kann neben der beruflichen Qualifikation erworben werden.

Auch in diesem Indikator weisen die Länder Bayern (SD: 29,6) und Rheinland-Pfalz (SD: 17,3) höhere Streuungswerte auf, wobei Baden-Württemberg (SD: 17,7)

**Abbildung ZV-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, 2012 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)**



Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

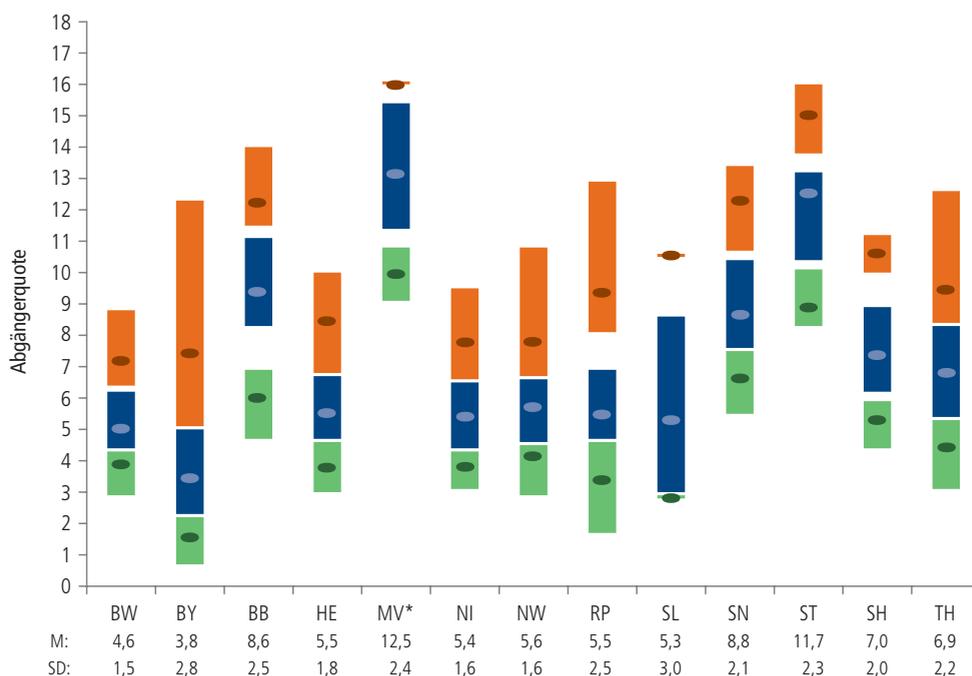
und Thüringen (SD 16,8) ähnlich hohe Standardabweichungen zeigen. Generell sind über alle Länder hinweg, mit Ausnahme Brandenburgs, wo das berufliche Schulsystem für die Funktion der Zertifizierung lediglich eine vergleichsweise schwach ausgeprägte Rolle spielt, die Streuungswerte höher als beim zuvor betrachteten Indikator für das allgemeinbildende Schulsystem.

In einem noch größeren Ausmaß als für das allgemeinbildende Schulsystem haben Schulen des beruflichen Schulsystems oft eine überregionale Bedeutung hinsichtlich ihrer Versorgungskapazitäten. Daher kommt es in einigen regionalen Schulsystemen auch zu Anteilen, gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung, die über 80 Prozent liegen. Hier ist nicht davon auszugehen, dass für einen großen Teil der Schüler Wohn- und Schulort identisch sind, sondern ihr Schulweg geht über Regionengrenzen hinweg. Somit weist dieser Indikator besonders auf die disparaten Angebotsstrukturen zwischen den Regionen hin, was zur Folge hat, dass die gymnasiale Oberstufe beruflicher Schulen zwischen den Regionen unterschiedlich als Alternative zur gymnasialen Oberstufe wahrgenommen wird.

## Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen

Das »untere« Ende der Zertifikatsdimension, wo das Ausmaß der Nichterfüllung des Zertifizierungsauftrags des institutionellen Systems Schule kenntlich gemacht wird, zeigt der Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung an, auch hier bezogen auf das Abschlussjahr 2012. Die Darstellung der landesspezifischen Verteilungen der regionalen Werteausprägungen macht einige Unterschiede deutlich (Abb. ZV-8). Das im Hinblick auf die vergleichende kumulierte Betrachtung der beiden Kriterien Landesmittelwert und Streuung erfolgreichste Land ist in diesem Indikator Baden-Württemberg. Zwar weist Bayern einen geringeren landesweiten Anteil an Abgängern ohne Abschluss auf, doch dafür variieren die Werte zwischen den Regionen stärker (SD: 2,8). Ähnliche Werte wie Baden-Württemberg (SD: 1,5) können noch Niedersachsen (SD: 1,6), Nordrhein-Westfalen (SD: 1,6) und Hessen (SD: 1,8) aufweisen, bei denen aber die Abgängerquoten im Mittel höher liegen als in Baden-Württemberg.

**Abbildung ZV-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, 2012 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)**



\* Aufgrund fehlender Daten konnten in der Berechnung die kreisfreie Stadt Schwerin und der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte nicht berücksichtigt werden.

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

Deutlich wird zudem, dass für die ostdeutschen Landesschulsysteme sowohl relativ hohe Mittelwerte als auch hohe Streuungen festzustellen sind, wobei insbesondere Mecklenburg-Vorpommern (SD: 2,4) und Sachsen-Anhalt (SD: 2,3) hinsichtlich höherer Werte hervorzuheben sind. In diesen Ländern, ebenso wie in Bayern, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen, verlassen in einigen Regionen über zwölf Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung die Schule, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben. Unklar erscheint der Stellenwert der Schulsystemstrukturen für die Ausprägungen in diesem Indikator. Höchstens als Indiz für den geringeren Erfolg wenig gegliederter Schulsysteme mit integrierten Schularten kann der im Vergleich der westdeutschen Länder hohe Anteil an Abgängern ohne mindestens einen Hauptschulabschluss in Schleswig-Holstein (7,0%), dessen Schulsystem im Schuljahr 2012/13 denen der ostdeutschen Länder ähnlich ist, gewertet werden. Vielmehr ist hier zu analysieren, inwiefern die sozialstrukturellen Lagen in den Regionen im Verbund mit den Schulstrukturen wirken (Kap. 6).

### *Regionale Disparitäten in der Durchlässigkeit und Zertifikatsvergabe der Schulsysteme – Zusammenfassung*

Die synoptischen Darstellungen der auf den Einzelwerten der Regionen basierenden Ausprägungen der Länder zu den hier ausgewählten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« hatten das Ziel, die Länder hinsichtlich ihrer Mittelwerte und besonders ihrer Streuungen vergleichend zu betrachten. Mit den vorangestellten Ergebnissen einer Aufarbeitung der Strukturen des Sekundarbereichs in den allgemeinbildenden Schulsystemen wurde bereits auf die unterschiedlichen institutionellen Settings der Regionen und Länder aufmerksam gemacht. Dieser auf Grundlage von Daten des Schuljahres 2012/13 erstellte Überblick unterstrich die schulgesetzlich geltenden Differenzen in den länderspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der Angebotsstrukturen, wobei ebenfalls sichtbar wurde, dass die Regionen innerhalb eines Landes zuweilen unterschiedlich auf die Rahmenbedingungen reagieren.

Die Gegenüberstellung der Länder lässt erkennen, dass insbesondere die ostdeutschen Bundesländer sowie Schleswig-Holstein im Jahr 2012/13 wenig gegliederte Systeme aufbieten, die Gymnasien und integrierten Schularten führen, während vor allem in Bayern und einigen Regionen Baden-Württembergs noch das klassische dreigliedrige Schulsystem, bestehend aus Gymnasium sowie Haupt- und Realschule, vorgehalten wird. In den übrigen westdeutschen Flächenstaaten haben sich zum Teil Angebotsstrukturen etabliert, die vier oder gar fünf verschiedene Schularten anbieten, wobei anzumerken ist, dass es sich hierbei um eine Momentaufnahme handelt, sodass einige im Reformprozess befindliche Systeme im Querschnitt erfasst werden.

Ein genereller Befund hinsichtlich des Stellenwerts der spezifischen Angebotsstrukturen für die Ausprägungen in den einzelnen Gerechtigkeitsindikatoren ist an dieser Stelle zu berichten. Auffällig sind aber beispielsweise die zuweilen verhält-

nismäßig großen Unterschiede zwischen den Regionen der Länder, die sich sowohl über die Spannen zwischen den Extremwerten der Verteilung als auch über die Standardabweichungen darstellen lassen. Ein mögliches Erklärungsmoment für solch deutliche Disparitäten ist in den Konstellationen regionaler Schulsysteme zu suchen. Extreme Ausreißerwerte, wie man sie etwa für das Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechslern zwischen den Schularten der Jahrgangsstufen 7 bis 9 oder auch den Anteil an Absolventen mit Hochschulreife feststellen kann, haben ihre Ursache womöglich auch darin, dass sich Regionen mit stark disparaten Angebotsstrukturen im Sekundarbereich in direkter geographischer Nachbarschaft befinden und infolgedessen Pendelströme der Schüler mitmoderiert werden (siehe Kap. 6). So ist anzunehmen, dass die relationalen Ordnungen, in die die einzelnen regionalen Schulsysteme eingebunden sind, bestimmte Werteausprägungen befördern.

Deutlich wird das am Beispiel der Schulsysteme der bayerischen Kragenkreise Schweinfurt und Bamberg, die im gymnasialen Bereich von den kreisfreien Städten Schweinfurt und Bamberg offenbar mitversorgt werden und selbst keine Hochschulreifezertifikate vergeben. Bei Abwärtswechseln von einem Gymnasium können diese Fälle hingegen an den Real- und Hauptschulen dieser Landkreise gezählt werden, obwohl die Entscheidungen für den Schulartwechsel von Schulsystemakteuren der kreisfreien Stadt zu mitzuverantworten sind. Hier ist im Einzelfall zu klären, inwiefern derartige, strukturell angelegte Asymmetrien die Werte einzelner Regionen und damit auch die Streuungen der Länder beeinflussen und ob Schüler aufgrund ihrer Wohnorte systematische Benachteiligungen hinsichtlich ihrer Zugangschancen zu Schulangeboten erfahren (z. B. durch deutlich längere Schulwege). Bei derartigen Konstellationen können regional angelegte und gerechtigkeitsfokussierte (Fehl-)Steuerungsanalysen zur Aufklärung der skizzierten möglichen Bedingungslagen beitragen.

Auf spezifische Ländereffekte ist dagegen zu schließen, wenn sich die Verteilungen der Ergebnisse auf Ebene der Regionen sowie der Regionengruppen zwischen den Ländern ähneln, sich die Landes- und Gruppenmittelwerte aber hinsichtlich der Wertenniveaus deutlich voneinander unterscheiden. Hierfür sind Vergleiche der einzelnen gruppenbezogenen Werte der Länder aufschlussreich. So zeigen die Analysen etwa zu der Wiederholerquote oder dem Anteil der Abgänger ohne mindestens einen Hauptschulabschluss, dass die Werte unterer und oberer Regionengruppen zwischen den Ländern derart stark variieren, dass die im binnenländischen Vergleich erfolgreicherer Regionen in anderen Ländern der unteren Gruppe zugeordnet werden würden. Auf der anderen Seite sind ebenso Ähnlichkeiten der länderspezifischen Verteilungen hinsichtlich von Minima und Maxima sowie der Ausprägungen der Gruppenwerte und des Gesamtmittelwerts zu beobachten. An dieser Stelle ist zu fragen, in welcher Weise die sozialen Lagen sowie die schulsystemischen Strukturen zwischen den Regionen differieren und in diesen Fällen ihre Wirkungen entfalten und welcher Einfluss dem einzelnen Bundesland auf die Ausprägungen in den Regionen zukommt – ob also auch von Landesstruktureffekten auszugehen ist (siehe Kap. 6).

Im Sinne schulsystemischer Gerechtigkeit erscheinen Schulsysteme als beispielgebend, die es schaffen, die regionalen Unterschiede in den schulischen Bildungschancen gering zu halten und keine systematischen Benachteiligungen innerhalb der Landesgrenzen hervorzurufen. Vor diesem Hintergrund sind tendenziell, immer die bereits angeführten konstellationsbedingten Einschränkungen berücksichtigend, Landessysteme als erfolgreicher einzuschätzen, denen es gelingt, keine allzu großen Disparitäten zwischen den einzelnen Regionen entstehen zu lassen, also möglichst geringe Spannweiten und Standardabweichungen aufzuweisen. Im Optimalfall erreichen die Länder ein solches Ergebnis auf einem hohen (z. B. bei dem Indikator »Übergang zu Schulen mit Hochschulreifeoption« oder den Hochschulreifequoten) bzw. niedrigen (z. B. »Anteil der Wiederholer« und »Anteil an Abgängern ohne mindestens einen Hauptschulabschluss«) Ausprägungsniveau.

Gerechte Schulsysteme vereinigen also im Grundsatz zwei zentrale Zielstellungen: günstige Mobilitätsprozesse hinsichtlich ihrer Durchlässigkeit bzw. eine faire Zertifikatsvergabe sowie die Vermeidung hoher und systematischer Ungleichheiten zwischen den regionalen Schulsystemen. Wie die vorgestellten Analyseergebnisse zeigen, gelingt dies einigen Ländern erfolgreicher als anderen. Ratsam ist hier eine Intensivierung der gerechtigkeitsorientierten Schulsystementwicklungsforschung mit dem Ziel, sozial- und regelungsstrukturelle Ursachen für die aufgezeigten Divergenzen zu bestimmen. Ein Versuch für solche vertieften Systemanalysen wird mit diesem Chancenspiegel vorgenommen und im folgenden Kapitel vorgestellt.

### **6. Zur Bedeutung der Bundeslandzugehörigkeit der Region sowie von Schulangebotslagen und sozialräumlichen Kontextbedingungen für die Gerechtigkeit regionaler Schulsysteme**

In diesem Kapitel versuchen wir in ersten Ansätzen zur Aufklärung der gefundenen regionalen Disparitäten in den Gerechtigkeitsdimensionen und -indikatoren beizutragen. Dies erfolgt in vier Schritten. Erstens wird mehr Ebenenanalytisch untersucht, inwiefern sich die Unterschiede in den regionalen Gerechtigkeitsausprägungen auf die Ebene des Landes zurückführen lassen. Zweitens wird anhand von weiteren schulstatistischen Daten für drei Regionen exemplarisch analysiert, ob und in welcher Weise Pendelbewegungen zwischen den Regionen stattfinden und womöglich zu auffälligen Ergebnissen beitragen. Drittens wird anhand dreier ausgewählter Länder (Bayern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) untersucht, ob spezifische soziale Ausgangslagen als Moderationsgröße für die Ausprägungen in den Indikatoren aufzufassen sind. In einem vierten Schritt werden (raum-)theoretische Ansätze diskutiert, um neben den empirischen Hinweisen auf Zusammenhänge auch mögliche theoretische Erklärungsansätze aufzuspüren. Abschließend sollen weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt werden.

## 6.1 Die Bedeutung der Ebene des Landes für regionale Disparitäten

Im vorigen Kapitel wurde bereits danach gefragt, inwiefern die festgestellten Unterschiede zwischen den Regionen in ihren Gerechtigkeitsausprägungen auf regional-spezifische Merkmale zurückzuführen sind, und ob auch die Zugehörigkeit einer Region zu einem Land die Ergebnisse mitmoderiert. Generell zeigten die deskriptiven Befunde in den Länderberichten sowohl Streuungen zwischen den Ländern als auch innerhalb der Regionen der einzelnen Länder. Gleichzeitig war zu sehen, dass Regionen verschiedener Länder sich in den Werteausprägungen der Indikatoren ähneln und die Wertebereiche der Länder sich mehr oder weniger deutlich überschneiden. Vor dem Hintergrund dieser uneinheitlichen Befundlage entlang rein deskriptiver Betrachtungen ergeben sich zwei komplementäre Fragestellungen:

1. Variieren die Ergebnisse der Regionen allein aufgrund der spezifischen Charakteristika der Region, unabhängig davon, welchem Land die einzelne Region angehört?
2. Oder werden die Resultate der Region (auch) davon beeinflusst, in welchem Land diese liegt?

Trifft die Annahme zu, dass die Landeszugehörigkeit für die schulsystemischen Gerechtigkeitsausprägungen bedeutsam ist, ähneln sich die Ergebnisse der Regionen eines bestimmten Landes durchschnittlich stärker, als sie es in Bezug auf Regionen anderer Länder tun (Fragestellung 2). Alternativ ist davon auszugehen, dass allein Faktoren der Regionen beispielsweise das Ausmaß an Klassenwiederholungen erklären (Fragestellung 1). Für die Untersuchung der Fragestellungen bzw. der formulierten Annahmen eignen sich sogenannte mehrebenenanalytische Verfahren (Ditton 1998).

Die im diesjährigen Chancenspiegel ausgewerteten schulstatistischen Datensätze weisen eine hierarchische Struktur auf. Dies bedeutet, dass Variablen für Untersuchungseinheiten vorliegen, die einer übergeordneten Ebene zugeordnet werden können. So gehören etwa Schüler einer Schulklasse an oder Arbeitnehmer verschiedenen Abteilungen. Beispiele für zusammengehörige unter- und übergeordnete Einheiten sind vielfältig und können mehrere Aggregatebenen umfassen. In unserem Fall können zwei Ebenen aufeinander bezogen analysiert werden: Regionen und Länder – wobei die Regionen die unter- und die Länder die übergeordnete Ebene darstellen. Jede Region kann eindeutig einem Land zugeordnet werden. Auf Ebene der Länder sind zugleich die abhängigen Variablen, etwa die Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss oder die der Absolventen mit Hochschulreife, verortet. Da die verwendeten Daten die Voraussetzung einer hierarchischen Struktur erfüllen, kann nun geschaut werden, welches Maß an Unterschieden in den regionalen Gerechtigkeitsausprägungen die beiden Ebenen anteilig aufklären (Varianzanteil).

Für die angestellten Mehrebenenanalysen werden beispielhaft die Daten der Indikatoren Wiederholerquote (Schuljahr 2012/13; Dimension »Durchlässigkeit«),

Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss und die Quote der Absolventen mit Hochschulreife für das allgemeinbildende Schulsystem sowie für das allgemeinbildende und das berufliche Schulsystem zusammen (jeweils Abgangsjahr 2012, Dimension »Zertifikatsvergabe«) herangezogen. Diese Indikatorenauswahl ergibt sich aus dem Anspruch, für erste Versuche der statistischen Identifizierung von Region- und Landeseffekten möglichst Indikatoren mit kontrastierenden Verteilungen zu beleuchten. Während Wiederholerquoten und Abgängerquoten verhältnismäßig moderat innerhalb der Länder und zwischen den Ländern variieren, schwanken die Ergebnisse im Hinblick auf Absolventenquoten erheblich deutlicher.

Um in einem ersten Schritt zu klären, inwiefern die regionalen Ergebnisse in diesen Gerechtigkeitsindikatoren von der Landesebene oder Regionenebene abhängig sind, wurde ein einfaches Intercept-only-Modell, oder auch Nullmodell, gerechnet. Nullmodell deshalb, da keine Prädiktorvariablen, weder auf Ebene der Regionen noch auf Ebene der Länder, für die abhängige Variable eingeführt werden (Geiser 2010). Somit lässt sich ermitteln, ob und wie viel Varianz von der jeweiligen Analyseebene aufgeklärt wird. Aufgrund welcher Eigenschaften die Ebenen zur Varianzaufklärung beitragen, bleibt hierbei unberücksichtigt. Inhaltlich interessiert somit an dieser Stelle nur, ob die Zugehörigkeit der Region zu einem Bundesland einen Unterschied für die schulsystemische Gerechtigkeitsausprägung ausmachen kann.

Die Mehrebenenanalysen wurden mit der Software MPlus 7 durchgeführt, die Ergebnisse für die betrachteten Indikatoren sind der Tabelle EL-1 zu entnehmen.

**Tabelle EL-1: Ergebnisse des mehrebenenanalytischen Intercept-only-Modells auf Ebene der Regionen und der Länder für ausgewählte Indikatoren**

Ebene	Varianzanteil in %					
	Wiederholerquote	Anteil Abgänger ohne Abschluss	Hochschulreifequote allgemeinbildendes Schulsystem	Hochschulreifequote allgemeinbildendes Schulsystem (ohne Extremwerte)	Hochschulreifequote allgemeinbildendes und berufliches Schulsystem	Hochschulreifequote allgemeinbildendes und berufliches Schulsystem (ohne Extremwerte)
Region	49,3	45,9	93,6	85,9	99,5	81,8
Land	50,7	54,1	6,4	14,1	0,5	18,2

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

Wie die Ergebnisse zeigen, stellen sich die ermittelten Varianzanteile, die von den beiden Ebenen Region und Land erklärt werden, für die berücksichtigten Indikatoren unterschiedlich dar. Während bezüglich der Gesamtvarianz in den regionalen Quoten der Abgänger ohne Hauptschulabschluss der größere Teil (54,1 % Varianzanteil) auf Unterschiede zwischen den Ländern zurückzuführen ist und im Fall der Wiederholerquote beide Ebenen jeweils rund 50 Prozent der Gesamtvarianz aufklä-

ren, lassen sich die Differenzen hinsichtlich der Hochschulreifequoten zuvorderst auf die Ebene der Regionen zurückführen. Mit Blick auf die Hochschulreifequote für das allgemeinbildende Schulsystem klärt die Ebene des Landes lediglich 6,4 Prozent Varianz auf, für das allgemeinbildende und berufliche Schulwesen zusammen gerade einmal 0,5 Prozent.

Dass sich der statistische Einfluss der Landesebene in Bezug auf diesen Indikator derart gering zeigt, erklärt sich dadurch, dass die binnenländischen Disparitäten in den Hochschulreifequoten in allen 13 Flächenländern relativ groß sind, was auf das ungleich verteilte Angebot an Schulen mit gymnasialer Oberstufe und damit einhergehenden Pendelbewegungen über gebietskörperschaftliche Grenzen hinweg (siehe Kap. 6.2) zurückgeführt werden kann. Dies betrifft noch mehr die Angebotslage der beruflichen Schulen, deren Standorten oft eine überregionale Bedeutung zukommt. Um dieser Annahme nachzugehen, wurden in einem weiteren Auswertungsschritt die extremen Hochschulreifequoten einzelner Regionen ausgespart. Einbezogen wurden dann nur noch die Regionen, deren Werte nicht mehr als zwei Standardabweichungen (Quote für allg. Schulsystem) bzw. eine Standardabweichung (Quote für beide Schulsysteme zusammen) vom Gesamtmittelwert abweichen. Nach Ausschluss der Extremwerte der Verteilung über alle Regionen der 13 Flächenländer hinweg steigen die Varianzanteile auf Landesebene auf 14,1 bzw. 18,2 Prozent.

Statistisch zeigt sich ein noch immer vergleichsweise geringer Einfluss der Landesebene auf die Ergebnisse im Indikator »Absolventen mit Hochschulreife«. Dies könnte aber gleichsam als faktischer Kontexteffekt von bestimmten Landespolitiken gewertet werden, nämlich dann, wenn die flächendeckende Etablierung integrierter Schulangebote, die den Erwerb der Hochschulreife ermöglichen, schulgesetzlich verhindert wird oder aber von landespolitischer Seite Standortwettbewerbe zwischen Kreisen und kreisfreien Städten protegiert werden, ohne eine auf wohnortnahe Schulversorgung abzielende Politik zu verfolgen. Hier wäre hinsichtlich des Zusammenwirkens der betrachteten Ebenen somit weitergehend zu analysieren, wie die verschiedenen Akteure vor dem Hintergrund der zugestandenen Verfügungsrechte interagieren und inwiefern diese Koordinationsleistungen zu den gefundenen Disparitäten beitragen.

Welche Folgerungen und welche Perspektiven ergeben sich aus den Befunden? Insgesamt ist festzuhalten, dass, wenn von Disparitäten in der Chancengerechtigkeit regionaler Schulsysteme gesprochen wird, das Land als übergeordnete Ebene nicht in seiner Relevanz für die Ergebnisse der Regionen zu vernachlässigen ist. Die Landesebene macht also – in differentem Ausmaß – einen Unterschied für die Ergebnisse der Regionen. In weiteren Untersuchungen ist zu ermitteln, welche die Länder auszeichnenden Merkmale Effekte auf die Ergebnisse der Regionen und ihrer Schulsysteme haben.

Geht man davon aus, dass neben sozialstrukturellen Eigenschaften der Bevölkerung, die nur langfristig mittels integrierter wirtschaftlicher und sozialpolitischer Programme zu verändern sind, auch schulsystemische Merkmale im Sinne der

Landesgesetzgebung und -schulpolitik oder auch pädagogischer Orientierungen und Steuerungsregime für die Ausmaße regionaler Disparitäten der Regionen mitverantwortlich sind, ergeben sich konkrete Perspektiven für die Diskussionen um politische Schulsystemsteuerung. Hierbei ist ebenso in den Blick zu nehmen, wie bestimmte regionale Verhältnisse und spezifische landespolitische Bedingungen zusammenwirken. Dazu sind vertiefende Analysen, etwa mit Zwillingskommunen verschiedener Länder, anzustellen. Um reine Effekte der Landesebene auf bestimmte Gerechtigkeitsausprägungen feststellen zu können, erscheint die Einheit der Einzelschule als untergeordnete Ebene geeigneter, da diese weniger von den skizzierten Fehlerquellen der Ebene Region beeinflusst wird. Diese wäre ebenfalls in weitergehenden Analysen miteinzubeziehen.

Daneben zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse aber auch deutlich, dass der Ebene der Regionen ein deutlicher Einfluss auf die Indikatoren zuzusprechen ist. Um mögliche Erklärungsfaktoren aufzuspüren, werden nachfolgend Befunde von Analysen vorgestellt, die zuvorderst die regionale Ebene ins Auge fassen. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass die einzelnen Regionen immer auch vor dem Hintergrund des übergeordneten Kontextes, etwa dem des Landes, agieren. Dennoch ist zu fragen, welche Eigenschaften und Prozesse auf regionaler Ebene zu den gefundenen Resultaten in den Gerechtigkeitsdimensionen beitragen. Nachfolgend sollen zwei Aspekte, die in Regionen unterschiedlich akzentuiert sind, behandelt werden: die Nutzung des Schulangebots (Pendelbewegungen, Kap. 6.2) und die sozialräumlichen Eckdaten der Regionen (z.B. Wirtschaftskraft, Bildungsstand, Kap. 6.3).

### 6.2 Pendelbewegungen von Schülern zwischen Wohn- und Schulort als Hinweis auf disparate Versorgungsstrukturen regionaler Schulangebote

Die folgenden Analysen zu vorhandenen Pendelströmen, also Pendelbewegungen von Schülern zwischen Schul- und Wohnort über gebietskörperschaftliche Grenzen hinweg, sollen dabei helfen, deren Auswirkungen auf die Ergebnisse zu den einzelnen Gerechtigkeitsindikatoren abzuschätzen. Die im Rahmen der Länderberichte und des zusammenfassenden Überblicks zu den regionalen Varianzen der Länder (Kap. 5) beobachteten, teils sehr deutlichen, Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Regionen weisen darauf hin, dass die Ergebnisse mit zum Teil angebotsbedingten Pendelbewegungen konfundiert sein können. Verdeutlicht wird diese Vermutung anhand der Differenzen zwischen Regionen in den auf das allgemeinbildende Schulsystem bezogenen Hochschulreifequoten.

Die hier vorgestellten deskriptiven Analysen und Befunde beziehen sich auf die drei kreisfreien Städte Bonn (Nordrhein-Westfalen), Jena (Thüringen) und Speyer (Rheinland-Pfalz). Neben dem enorm hohen Aufwand einer vollumfänglichen Untersuchung aller deutschen Regionen spricht gegen eine regionen- und länderübergreifende Untersuchung der Pendelströme von Schülern zwischen Wohn- und

Schulort auch, dass, obgleich es laut dem von der Kultusministerkonferenz (KMK 2003) im Jahr 2003 beschlossenen »Kerndatensatz (KDS) für schulstatistische Individualdaten der Länder« vorgesehen ist, nicht alle Länder die entsprechenden Daten erheben. Innerhalb der Gruppe derjenigen Länder, die Informationen zum Wohnort der Schüler eines regionalen Schulsystems bereithalten, war das vordergründige Auswahlkriterium für die Fälle, an denen beispielhaft die Ausmaße von Pendelströmen vergegenwärtigt werden sollen, das Vorkommen von auffälligen Ergebnissen in den Einzelindikatoren, wie etwa Absolventenquoten von über 100 Prozent an der alterstypischen Wohnbevölkerung.

Konkret wird zur Auswahl das Abschneiden im Zertifikatsvergabeindikator »Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen« (Hochschulreifequote) herangezogen. Für die Berechnung dieses Kennwerts werden schul- und bevölkerungsstatistische Daten kombiniert, wobei in dem Fall, dass Schule und Wohnort eines Schülers nicht im gleichen Kreis bzw. in der gleichen kreisfreien Stadt verortet sind, ein und derselbe Schüler statistisch für die Region seines Schulortes (schulstatistische Zählung) erfasst wird, jedoch die bevölkerungsstatistische Zählung an seinem Wohnort der Statistik einer anderen Region zuläuft. Dieser Umstand kann zur Folge haben, dass bei großen quantitativen und qualitativen Differenzen zwischen benachbarten regionalen Schulsystemen hinsichtlich der angebotenen Schularten im Sekundarbereich und damit einhergehenden Pendelströmen über Gebietskörperschaftsgrenzen hinweg die Zahl der Schüler eines Kreises die Zahl der Wohnbevölkerung im typischen Schulalter über- bzw. unterschreitet – und damit beispielsweise auffällig hohe oder sehr niedrige Quoten verursacht.

Solche Auffälligkeiten sind insbesondere für Bayern (z.B. kreisfreie Stadt Schweinfurt/Landkreis Schweinfurt und kreisfreie Stadt Bamberg/Landkreis Bamberg) zu beobachten (vgl. Kap. 5.2). Da in Bayern aber die entsprechenden Informationen zum Wohnort der Schüler nicht statistisch erfasst werden, wird auf Regionen zurückgegriffen, die, bezogen auf die Werte der übrigen Regionen des Landes, weit überdurchschnittliche Hochschulreifequoten aufweisen und für die Angaben zu den Wohnorten der Sekundarstufenschüler beim jeweiligen statistischen Landesamt vorliegen.

**Tabelle PB-1: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung der drei ausgewählten Regionen und der Bundesländer zum Vergleich, Abschlussjahr 2012**

	Bonn	Nordrhein-Westfalen	Jena	Thüringen	Speyer	Rheinland-Pfalz
<b>Absolventen absolut</b>	2.618	84.861	330	4.467	465	13.941
<b>alterstypische Wohnbevölkerung absolut</b>	3.583	208.529	669	13.486	518	46.336
<b>Hochschulreifequote in %</b>	<b>73,1</b>	<b>40,7</b>	<b>49,4</b>	<b>33,1</b>	<b>85,9</b>	<b>30,1</b>

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Thüringer Landesamt für Statistik; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Wie der Tabelle PB-1 zu entnehmen ist, eint alle drei ausgewählten Regionen (Bonn, Jena, Speyer) eine deutlich oberhalb des Landeswerts liegende Hochschulreifequote, hier dargestellt für das Abschlussjahr 2012. Die Stadt Jena übertrifft die thüringische Landesquote um etwa 16 Prozentpunkte, Bonn die Quote Nordrhein-Westfalens um mehr als 32 Prozentpunkte und Speyer die rheinland-pfälzische Quote sogar um mehr als 55 Prozentpunkte. Diese Unterschiede weisen darauf hin, dass die Schulsysteme dieser Regionen vermutlich als »Einpendlersysteme« zu charakterisieren sind. Insbesondere die Hochschulreifequote der Stadt Speyer von 85,9 Prozent zeigt an, dass sich hier die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich auch aus der Wohnbevölkerung der umliegenden Regionen zu speisen scheint, da es als unwahrscheinlich angenommen werden muss, dass knapp neun von zehn Einwohnern der Stadt Speyer, die das typische Alter des Erwerbs der Hochschulreife aufweisen, auch tatsächlich das Abitur an einer allgemeinbildenden Schule ablegen.

Um der Gültigkeit dieser Annahme empirisch nachgehen zu können, wurden für die ausgewählten Fälle von den jeweiligen Statistischen Landesämtern Daten zu den Wohnorten der Schülerschaft der Sekundarstufen I und II auf Gemeindeebene, differenziert nach Schulart, angefordert. Mithilfe dieser Daten lassen sich näherungsweise die Einzugsgebiete von Schulsystemen, bezogen auf die Wohnortgemeinden ihrer Schüler, modellieren. Tabelle PB-2 zeigt die Auswertungen, aggregiert auf Ebene von Kreisen und kreisfreien Städten, zwischen denen Pendelbewegungen nachzuzeichnen sind.

**Tabelle PB-2: Ein- und Auspendler der drei Schulsysteme Bonn, Jena und Speyer, Verhältnisse von Aus- zu Einpendlern und Anteile der Ein- bzw. Auspendler an allen Sekundarschülern am Schul- bzw. Wohnort, Schuljahr 2012/13**

	Bonn	Jena	Speyer
<b>Einpendler absolut</b>	6.795	1.136	3.044
<b>Auspendler absolut</b>	913	95	203
<b>Verhältnis Aus- zu Einpendler</b>	1 : 7,4	1 : 12,0	1 : 15,0
<b>Sekundarschüler am Schulort insgesamt</b>	27.221	5.712	6.209
<b>Anteil Einpendler an allen Sekundarschülern am Schulort in %</b>	25,0	19,9	49,0
<b>Sekundarschüler am Wohnort insgesamt</b>	21.339	4.671	3.368
<b>Anteil Auspendler an allen Sekundarschülern am Wohnort in %</b>	4,3	2,0	6,0

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Thüringer Landesamt für Statistik; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Die Ergebnisse bestätigen die zuvor auf Grundlage der stark überdurchschnittlichen Hochschulreifequoten der drei Regionen formulierte Annahme, dass die Sekundarschulangebote dieser drei regionalen Schulsysteme auch von Schülern genutzt wer-

den, deren Wohnort außerhalb der Schulortregion liegt, und die somit täglich zum Schulort über Gebietskörperschaftsgrenzen hinweg pendeln.

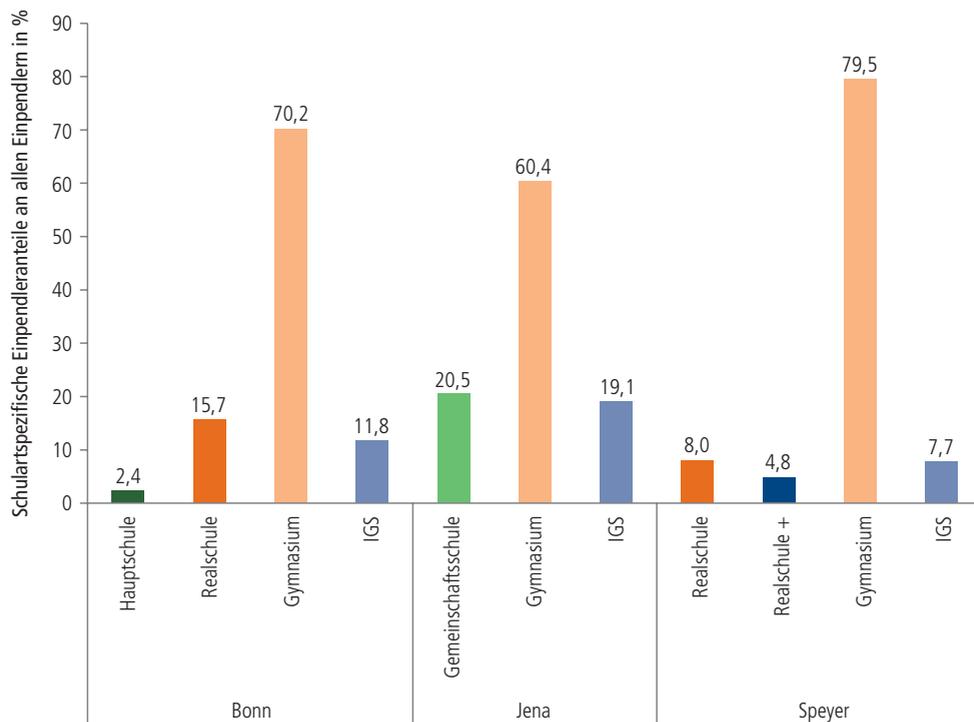
Die Charakterisierung als sogenanntes Einpendlersystem, welches schulsystemische Versorgungsleistungen für die umliegenden Gebietskörperschaften miterfüllt, kann in erster Linie durch den Verweis auf das Verhältnis von Aus- zu Einpendlern sowie durch den Anteil an Einpendlern an allen Sekundarschülern des jeweiligen Systems beschrieben werden. Während in der Region Bonn einem Auspendler mehr als sieben Einpendler gegenüberstehen, sind es in Jena zwölf und in Speyer gar 15 Einpendler. Noch deutlicher lässt sich die überregionale Bedeutung der fokussierten Schulsysteme am Anteil der Einpendler, gemessen an allen Schülern der Schulsysteme Bonns, Jenas und Speyers, vergegenwärtigen. In Jenas Schulsystem hat fast jeder fünfte Schüler (19,9%) seinen Wohnort außerhalb Jenas, im Bonner Schulsystem ist exakt jeder vierte Schüler (25%) ein Einpendler und in Speyer sind es annähernd die Hälfte aller Schüler (49%).

Somit ist zu bestätigen, dass relevante Anteile der Schüler dieser Schulsysteme administrative Grenzen überqueren, um zu der gewählten weiterführenden Schule zu gelangen. Die nachgezeichneten Pendelbewegungen gehen konform mit Forschungsbefunden zu regional-lokalen Angebotsdisparitäten (Kemper und Weishaupt 2011). Noch nicht geklärt ist hingegen, welche der vorgehaltenen Schularten der »Einpendlersysteme« vorrangig von den einpendelnden Sekundarschülern adressiert werden. Hierzu sind Angaben zu den Anteilen an Einpendlern je Schulart sowie schulartspezifizierte Anteile an allen Einpendlern aufschlussreich (Tab. PB-4, Anhang\*, und Abb. PB-1).

Der Tabelle PB-5 im Anhang\* ist zum einen zu entnehmen, welche allgemeinbildenden Schularten von den drei herangezogenen regionalen Schulsystemen im Sekundarbereich vorgehalten werden. Die nach Schulart ausgewiesenen Prozentwerte zeigen zum anderen an, wie viele derjenigen Schüler, die eine Schule der aufgeführten Schularten besuchen, ihren Wohnort außerhalb des Schulortes haben. Insgesamt zeigt sich, dass alle Schularten offenbar von einpendelnden Schülern profitieren, dies aber in unterschiedlichem Ausmaß: In allen drei betrachteten Schulsystemen weisen zumeist die Gymnasien Einpendleranteile auf, die höher sind als die für die gesamte Sekundarstufe berechneten Werte. In Bonn (28,5%) und Jena (23,3%) hat das Gymnasium gegenüber den anderen Schularten jeweils die höchsten Anteile an Einpendlern bezogen auf die gesamte schulartbezogene Schülerschaft. Einzig in Speyer weist die Realschule mit 61,3 Prozent einen geringfügig höheren Einpendleranteil als das Gymnasium auf (56,8%).

In diesen Analysen nicht miterfasst wird der relative Anteil der jeweiligen Schulart an allen Schularten bezogen auf die absolute Anzahl der Schüler innerhalb der Sekundarstufe. Somit kann nicht gesagt werden, dass im Fall Speyer ein Großteil der Schüler einpendelt, um die Realschule zu besuchen. Das Ergebnis zeigt lediglich, dass innerhalb der Gruppe von Realschülern am Schulort Speyer anteilmäßig mehr Schüler einpendeln als in Speyer wohnen. Welche Schulart für die aufgezeigte generelle Mobilität der einpendelnden Sekundarschüler verantwortlich ist, ist hingegen der Abbildung PB-1 zu entnehmen.

**Abbildung PB-1: Anteile der Einpendler je Schulart an allen Einpendlern in der Sekundarstufe der Schulsysteme Bonns, Jenas und Speyers, Schuljahr 2012/13**



Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Thüringer Landesamt für Statistik; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

Nun ist zu erkennen, wie sich die einpendelnden Schüler auf die vorgehaltenen Schularten im Sekundarbereich der drei Regionen verteilen. In allen drei Untersuchungsregionen besucht der überwiegende Teil der Einpendler ein Gymnasium: In Bonn sind 70,2 Prozent aller Einpendler Gymnasiasten, in Jena 60,4 Prozent und in Speyer 79,5 Prozent. Deutlich geringer fallen die Zuströme zu den anderen vorgehaltenen Schularten aus.

Die Ergebnisse belegen die Vermutung, dass die Schulsysteme der herangezogenen Regionen als Einpendlersysteme zu charakterisieren sind. Im Extremfall weisen fast 50 Prozent der Sekundarschüler einen anderen Schul- als Wohnort auf. Besonders das Gymnasium wird von einpendelnden Schülern adressiert und leistet somit infrastrukturelle Versorgungsfunktionen für die umliegenden Gebiete.

Die Ursachen dieser schulartspezifisch differenziellen Muster an Pendelbewegungen sind je nach Einzelfall zu bewerten. Die Schulsysteme der drei betrachteten Regionen sind hierbei im Kontext der Schulsystemstrukturen der umliegenden Regionen zu analysieren. Die gefundenen Ergebnisse sind aber insofern als erwart-

tungsgemäß zu bezeichnen, als dass die drei kreisfreien Städte alle geographisch von Landkreisen umgeben sind und Unterschiede in den Verteilungen von Gymnasien zwischen städtischen und ländlichen Gebieten in mehreren Studien der empirischen Bildungsforschung nachgewiesen werden können (z. B. Mammes 2007; Henz und Maas 1995; Übersichten bieten Weishaupt 2009 und Ditton 2008). Auch anhand der hier ausgewerteten Datensätze ist zu erkennen, dass die städtischen Standorte vor allem mit ihren gymnasialen Angeboten das ländliche Umland mitversorgen. Ein weiterer Faktor neben den schon angesprochenen Angebotsdisparitäten, der diese Dynamik mitmoderiert, kann der generelle Trend zu höheren Bildungsaspirationen und gymnasialen Beteiligungsquoten sein (Becker und Hajdar 2013; Holtappels und Rösner 1996), der vermutlich auch auf die Wohnbevölkerung in ländlichen Gebieten zutrifft. Auch zu diesem Veränderungstrend wären weiterführende Analysen erkenntnisbringend.

Die Befunde bestätigen somit die Annahme, dass die Divergenzen zwischen den Regionen der Länder in den Ergebnissen zu den regionalen Gerechtigkeitsausprägungen teilweise auf solche Dynamiken zurückgeführt werden müssen. Hohe Anzahlen von einpendelnden Gymnasiasten etwa bedingen aufgrund der spezifischen Berechnungsformel der Hochschulreifequote, bei der schulstatistische und bevölkerungsstatistische Daten mit jeweils getrennten Bezugseinheiten kombiniert werden, tendenziell hohe Ausprägungen dieses Indikators. In manchen Fällen übersteigen die Zahlen der Absolventen mit Hochschulreife gar die der alterstypischen Wohnbevölkerung derselben Region.

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass jeder Indikator, auf dessen Ausprägungen derartige Pendelströme Effekte haben können, damit konfundiert ist. Es wurde bereits angesprochen, dass den Konstellationen regionaler Schulangebote für das Aufkommen von Pendelbewegungen eine zentrale Bedeutung beizumessen ist. Umfassendere Untersuchungen, die nicht auf wenige Fallbeispiele beschränkt sind und systematisch die Schulangebotsstrukturen in den umliegenden Kreisen und Gemeinden, also auch der »Auspendlersysteme«, mitreflektieren, wären an dieser Stelle vorzunehmen. Im Zuge dessen könnten womöglich Verflechtungsstrukturen zwischen einzelnen Regionen anhand von Pendelströmen aufgedeckt werden, die die Zusammenfassung mehrerer Regionen zu einer höher aggregierten Beobachtungseinheit als sinnvoll erscheinen lassen. Im Anschluss kann anhand von Re-Analysen, die auf Grundlage der neu definierten Beobachtungseinheiten erfolgen, untersucht werden, wie sich die Ergebnisse in den Gerechtigkeitsindikatoren dann darstellen und welche Indikatoren besonders von der Ebene der Analyseinheit (einzelne Gebietskörperschaft vs. Zusammenfassungen aufgrund von Verflechtungsstrukturen) beeinflusst werden.

Neben diesen methodischen Aspekten, die als Kritik an den Unschärfen der gewählten Beobachtungseinheiten aufzufassen sind, darf nicht vernachlässigt werden, dass das Erfordernis von Pendelbewegungen, die teils mit von den Schülern zurückzulegenden langen Wegstrecken einhergehen, als ein eigenständiges Strukturmoment schulsystemisch erzeugter Ungerechtigkeit aufzufassen ist. Die regio-

nale Verteilung von Schulangeboten und damit einhergehend »eine ausgewogene Erreichbarkeit des jeweils vorgesehenen Schulartangebots ist eine grundlegende Voraussetzung für die Möglichkeit, individuelle Bildungsinteressen zu verfolgen« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 71).

Die für die Darstellungen von Pendelbewegungen herangezogenen Datensätze können ebenfalls für nachfolgende Analysen verwendet werden, die schulsystem- und einzelschulbezogene Einzugsbereiche sowie die Schulweglängen der Schüler kennzeichnen (siehe auch Terpoorten 2014). Da die Angaben zu Schul- und Wohnorten der pendelnden Schüler auf Gemeindeebene vorliegen, können die Distanzen in Straßenkilometern bestimmt werden. Genutzt wurde hierfür ein im Internet frei verfügbares Routenplaner-Tool. Als Start- und Zielpunkt wurden die Gemeinden von Schul- und Wohnort eingegeben, dokumentiert wurde diejenige Strecke mit der geringsten Kilometeranzahl. Daraus ergibt sich, dass die Schulweglängen, die die pendelnden Schüler zurücklegen, tendenziell unterschätzt werden, da öffentliche Verkehrsmittel zumeist nicht die kürzeste Strecke wählen.

Ausgespart wurden zudem Fälle, deren Distanz zwischen Schul- und Wohnortgemeinde mehr als 50 Kilometer beträgt, da hier davon auszugehen ist, dass Schulort und Wohnort zusammenfallen und kein Pendeln vorliegt, dies aber statistisch nicht erfasst ist. Beispiele hierfür sind noch ausstehende Ummeldungen des Wohnortes beim Einwohnermeldeamt oder auch der Besuch eines Internats, bei dem die Schüler am Wohnort der Eltern gemeldet bleiben. Die Ergebnisse für die drei regionalen Schulsysteme für das Schuljahr 2012/13 sind Tabelle PB-3 zu entnehmen.

Aufgeführt sind zunächst für alle Schularten der Sekundarstufe des allgemeinbildenden Regelschulsystems die durchschnittlichen Längen des einfachen Schulwegs in Kilometer. Hier zeigt sich, dass die Schüler aus dem Umland Jenas durchschnittlich die größten Strecken im Vergleich der drei Regionen zurücklegen, um eine der vorgehaltenen Schulen zu besuchen. Dass aber teils deutlich größere Distanzen von den Schülern überbrückt werden, belegen die Werte zu den maximalen Längen des einfachen Schulwegs: Je nach Schulart liegen zwischen Schul- und Wohnort rund 20 bis zu 50 Kilometer. Die Summe der Schulwege veranschaulicht, wie viele Kilometer insgesamt von den einpendelnden Schülern zurückgelegt werden. Diese Größen sind von infrastruktureller Relevanz. Hier weist Bonn die höchste Summe auf, bedingt dadurch, dass das Bonner Schulsystem gegenüber den anderen beiden Fallbeispielen von verhältnismäßig vielen einpendelnden Schülern frequentiert wird.

In den letzten beiden Spalten sind Einzugsbereiche in der Maßeinheit Quadratkilometer dargestellt, einmal bezogen auf das gesamte jeweilige Schulsystem und einmal durchschnittlich für die vorgehaltene Einzelschule. Zu erkennen ist, dass das Jenaer Sekundarschulsystem (659 qkm) im Vergleich zu Bonn (579,2 qkm) und Speyer (299 qkm) den größten Einzugsbereich darstellt. Dieses Ergebnis hängt zusammen mit den durchschnittlichen Schulweglängen der pendelnden Schüler, da diese den Radius für die Ermittlung der Fläche bilden. Somit kann gesagt werden, dass das Jenaer Sekundarschulsystem streckenmäßig vergleichsweise in benach-

**Tabelle PB-3: Schulweglängen der Schüler sowie Einzugsbereiche der drei Schulsysteme Bonn, Jena und Speyer, Schuljahr 2012/13**

Region	Schulart	Durchschnittliche Länge des einfachen Schulwegs in Kilometer	Minimale und maximale Länge des einfachen Schulwegs in Kilometer	Summe der Schulwege in Kilometer (Anzahl Pendelschüler)	Einzugsbereich des Schulstandorts in Quadratkilometer	Einzugsbereich der Einzelschule in Quadratkilometer
<b>Bonn</b>	Hauptschule	10,1	6,8–31,2	1.660,3 (164)	322,0	53,7
	Realschule	12,4	6,8–36,1	13.139,3 (1.063)	480,0	53,3
	Gesamtschule	13,4	6,8–37,4	10.693,8 (801)	559,9	112,0
	Gymnasium	14,0	6,8–47,8	65.956,3 (4.707)	616,8	32,5
	Sekundarstufe insgesamt	13,6	6,8–47,8	91.449,7 (6.735)	579,2	14,9
<b>Jena</b>	Gemeinschaftsschule	15,1	7,3–42,3	3.487,7 (231)	716,2	102,3
	Gesamtschule	15,4	7,3–49,3	3.396,4 (221)	742,0	185,5
	Gymnasium	13,9	7,3–49,9	8.309,2 (597)	608,6	101,4
	Sekundarstufe insgesamt	14,5	7,3–49,9	15.193,3 (1.049)	659,0	38,8
<b>Speyer</b>	Realschule	10,4	4,3–27,1	2.294,4 (221)	338,6	338,6
	Realschule +	10,3	4,3–27,1	1.393,3 (135)	334,6	111,5
	Gesamtschule	8,1	4,3–19,5	1.754,1 (216)	207,2	207,2
	Gymnasium	9,8	4,3–37,4	21.513,4 (2.191)	302,9	60,6
	Sekundarstufe insgesamt	9,8	4,3–37,4	26.955,2 (2.763)	299,0	29,9

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; Thüringer Landesamt für Statistik; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; eigene Berechnungen

barte Regionen ausstrahlt bzw. die am weitesten wirkende Sogkraft aufweist. Wird diese Größe in Beziehung gesetzt zur Zahl der Einzelschulen je Schulart, ergeben sich näherungsweise Einzugsbereiche je Schule.

Über alle drei betrachteten Schulsysteme hinweg zeigt sich, dass das Gymnasium relativ schulstandortnah zu agieren scheint, während insbesondere die Gesamtschule offenbar Schüler anspricht, die bereit sind, größere Entfernungen zurückzulegen. Für die Frage nach den Gründen sind neben den Bildungsaspirationen und dem Wahlverhalten von Schülern und Eltern die Divergenzen hinsichtlich der schulartspezifischen Angebote sowie der Schulversorgung in den benachbarten Gebieten in den Blick zu nehmen.

Die nur sehr knapp vorgestellten Befunde anhand von Ähnlichkeiten der ausgewählten Städte stützen die Annahmen, dass die Zugänglichkeit von Schulangeboten regional differiert, die regionalen Schulsysteme in unterschiedlichen Ausmaßen die umliegenden Regionen mitversorgen und Schüler je nach besuchter Schulart unterschiedliche Schulweglängen in Kauf nehmen. Weiterführend wäre es bedeutsam, gleiche Analysen für die umliegenden, sehr ländlich geprägten Regio-

nen vorzunehmen, um so mögliche Stadt-Land-Unterschiede zu untersuchen. Hinweise auf derartige Disparitäten liefern beispielsweise die Analyseergebnisse des nationalen Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 71 f.).<sup>16</sup>

Die hier nachgezeichneten Unterschiede hinsichtlich der Einzugsbereiche und Schulweglängen sind auch aus bildungssoziologischer Sicht relevant. Bekannt ist, dass die spezifischen Bildungsangebote einer Region oder Stadt und die jeweiligen Schulbesuchsquoten im Zusammenhang stehen (z. B. Gomolla und Radtke 2009; Ditton 2007). Zudem kann festgestellt werden, dass bestehende Angebotsdisparitäten die verschiedenen Nutzergruppen je nach sozialer Herkunft in unterschiedlichem Maße betreffen. Das erscheint insbesondere deswegen problematisch, weil weniger bildungsnahe Sozialgruppen in ihrem Wahlverhalten eher nahraumbezogen entscheiden, bildungsbewusstere Eltern dagegen bei der Schulwahl auch weiter entfernt gelegene Schulen in ihre Entscheidungen miteinbeziehen (Clausen 2006).

Bei seiner Untersuchung eines urbanen Ballungsgebiets hinsichtlich der Auswirkungen spezifischer Schulangebotsverteilungen zeigt auch Terpoorten (2014: 266), »dass die räumliche Nähe von Schulformen, die einen höherwertigen Abschluss ermöglichen, die Übergangsquoten zu diesen Schulformen an Grundschulen in benachteiligten Milieus positiv beeinflussen kann.« Die Länge der Wege zu den Bildungseinrichtungen ist ein zentraler Faktor für die Schulwahlentscheidungen. Schüler, die für ein höheres schulisches Bildungsangebot größere Distanzen zurücklegen müssen, sind tendenziell benachteiligt. Gerade für diese Gruppe sollte vonseiten der schulsystemischen Steuerungsakteure gewährleistet sein, dass ein Schulangebot in erreichbarer Nähe zum Wohnort vorgehalten wird, welches infrakstrukturell gut zugänglich ist und die Chancen auf Teilhabe nicht einschränkt. Gerade für ländliche Regionen mit geringer Angebotsdichte scheinen vor diesem Hintergrund Schulsysteme mit vermehrt integrierten Schularten die besten Teilhabebedingungen zu versprechen (siehe auch Zymek 2013).

### 6.3 Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen vor dem Hintergrund sozialräumlicher und schulsystemstruktureller Kontextbedingungen

Einige Forscherinnen und Forscher nehmen innerhalb einer geographisch orientierten empirischen Bildungsforschung einen verstärkt raumorientierten Blick auf Schule und Bildungsungleichheiten ein (Sixt 2013; Kemper und Weishaupt 2011). Klassisch sind dabei Analysen zu regional disparaten Schulangeboten und damit einhergehenden schulischen Bildungschancen (bereits Bartels 1975; Peisert 1967), wobei insbesondere die Frage nach sogenannten Stadt-Land-Unterschieden (Henz und Maas 1995) eine prominente Rolle spielt. Auch neuere Untersuchungen markieren die Einflüsse bestimmter sozialräumlicher und institutioneller Strukturbedingungen auf Bildungsprozesse, wie etwa auf das Übergangsverhalten nach Beendigung der Grundschulzeit, als zentral (Terpoorten 2014; Sixt 2013; 2010).

Nachdem in den Kapiteln zuvor bisweilen deutliche Disparitäten in den Indikatorenergebnissen auf regionaler Ebene thematisiert und beschrieben worden sind, soll nun geschaut werden, ob bestimmte Resultate in den Gerechtigkeitsdimensionen mit bestimmten institutionellen Schulangebotslagen und sozialstrukturellen Situationen, vor deren Hintergrund Schulsysteme und ihre Akteure agieren, einhergehen.

Eine deskriptive Untersuchung der aufgezeigten strukturellen Konstellation soll exemplarisch anhand von drei ausgewählten Landesschulsystemen im Rahmen von Fallberichten vorgenommen werden, um erste Anhaltspunkte hinsichtlich des Erkenntniswerts einer solchen Beobachtungsperspektive zu gewinnen. Leitende Kriterien für die Bestimmung der Fälle sind die schulgesetzlich verankerten Bedingungen hinsichtlich der gliederungsbezogenen Ausgestaltung der regionalen Schulsysteme sowie eine ausreichende Anzahl an Regionen, die in den Analysen berücksichtigt werden können. Das erstgenannte Kriterium bedingt, dass Regionen, eben weil landesspezifisch unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten herrschen und einzelne Schularten von Land zu Land divergierende Bedeutungen bezüglich der schulischen Versorgungslage haben, nur innerhalb eines Landes komparativ untersucht werden sollen. Weiterhin sind Vergleichsanalysen auf Basis von Gruppierungsverfahren, wie sie hier angestellt wurden, nicht für alle Länder sinnvoll, da sie nur eine geringe Anzahl von Kreisen und kreisfreien Städten beinhalten. Aus diesen Gründen werden an dieser Stelle nicht alle 402 Regionen in die Analysen einbezogen.

Untersucht werden Bayern als ein Schulsystem mit einer traditionellen dreigliedrigen Schulstruktur, Nordrhein-Westfalen als Land mit einem breiten Möglichkeitsspektrum bestehend aus traditionellen und integrierten Schularten sowie Thüringen als ein Schulsystem, welches neben dem Gymnasium ausschließlich integrierte Schularten vorhält und in der Tradition des ostdeutschen Schulsystems mit eher geringen Ausdifferenzierungsgraden steht.

In einem ersten Schritt werden auf Grundlage sozialstatistischer Kennzahlen mithilfe eines multivariaten Analyseverfahrens (Latent-Class-Analysis) sogenannte Sozialprofile der betrachteten Regionen der Länder ermittelt. Im Anschluss werden unter Berücksichtigung der institutionellen schulischen Angebotslagen der Untersuchungsregionen – hier der Anteil der Gymnasien an allen weiterführenden Schularten – Ergebnisse von Analysen vorgestellt, die deskriptiv Korrespondenzen zwischen den sozialstrukturellen und schulangebotsstrukturellen Merkmalen sowie den Ergebnissen in jeweils zwei Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« der einzelnen Regionen darstellen. Somit ist dieses Vorgehen als ein Versuch zu verstehen, Konstellationen der Aspekte Schulangebote und Sozialstruktur zu beschreiben, die mit bestimmten Indikatorenausprägungen korrespondieren.

### *Variablenauswahl und methodisches Vorgehen zur Sozialprofilbildung*

Typisierungen von geographisch oder administrativ umgrenzten Untersuchungseinheiten sind beispielweise in der sozialwissenschaftlichen Sozialraum- und Se-

gregationsforschung gängige Klassifizierungs- und Strukturierungsverfahren (Terpoorten 2014). Derartige Bestrebungen mit dem Ziel, die sozialen Belastungen von Stadtteilen bzw. einzelnen Schulen und eventuelle sozialräumliche Benachteiligungen differenziert beschreiben zu können, werden vermehrt auch von der Schul- und Schulentwicklungsforschung im Rahmen von Sozialindexkonstruktionen verfolgt (Bonsen et al. 2010). Genutzt werden hierbei je nach Anliegen und Fragestellung ausgewählte sozialstatistische Merkmale wie etwa die SGB-II-Quote, die Kaufkraft pro Haushalt oder auch der Anteil von Nichtdeutschen an der Wohnbevölkerung (Harney et al. 2010). Mit einer theoretisch plausiblen und methodisch abgesicherten Indizierung von Graden sozialer Belastung räumlicher Einheiten, wie beispielsweise Stadtteilen oder Regionen, sollen relevante Hintergrundinformationen bereitgestellt werden, um bestimmte Bedarfslagen zu veranschaulichen und daran anschließend Ressourcenzuweisungen seitens der Steuerungsakteure begründen zu können (Bonsen et al. 2010).

Im Rahmen der hier vorgestellten Forschungen wird eine typisierende Klassenbildung der Regionen vorgenommen, um näherungsweise die sozialen Lagen der Schülerschaften in den einzelnen Untersuchungsregionen zu beschreiben. Für die Bildung der Sozialprofile werden sozialstatistische Maßzahlen herangezogen, mithilfe derer sich das Kontinuum von Kapitalsorten (Bourdieu 1983) und somit die sozialen Lagen der Wohnbevölkerung regional differenziert darstellen lassen. Folgende regionalisierte Indikatoren finden Eingang in die Analysen:

- Durchschnittliches Einkommen je Einwohner (2012) (Statistisches Bundesamt)
- Quote der Bevölkerung mit SGB-II-Bezug in der Bevölkerung der Altersgruppe unter 15 Jahren (2012) (Bundesagentur für Arbeit)
- Anteil der Bevölkerung mit einer Hochschulzugangsberechtigung an der Gesamtbevölkerung (2011) (Zensus 2011)

Das durchschnittliche Einkommen je Einwohner gilt dabei als Maßzahl für das ökonomische Kapital der in den Regionen lebenden Familien. Mit der Hinzunahme der SGB-II-Quote für die Bevölkerung unter 15 Jahren wird das regionalspezifische Ausmaß an Kinderarmut vergegenwärtigt. Der Anteil der Bevölkerung mit einer Hochschulzugangsberechtigung gibt Auskunft über den durchschnittlichen Bildungsstand der Wohnbevölkerung und kann als Hinweis auf das vorhandene kulturelle Kapital der Einwohner einer Region aufgefasst werden. Obgleich andere soziale Indikatoren für die Profilbildung herangezogen werden können, erscheint diese Auswahl als theoretisch plausibel und ausreichend, um die soziale Lage der in den Regionen lebenden Bevölkerung, konkret der Schülerinnen und Schüler, zu beschreiben.

Die Kennzahlen werden gleichberechtigt in die Profilbildung einbezogen, um die heterogenen Eigenschaften der Bevölkerung verschiedener Regionen möglichst komprimiert zu erfassen. Um die aufgezeigten sozialen Dimensionen zu einer neuen Variable kombinieren zu können, wird das statistische Verfahren der latenten Klassenanalyse (Latent-Class-Analysis: LCA) angewendet (vgl. Geiser 2010; Rost

2004). Mit diesem probalistischen Testverfahren ist es möglich, Personen oder Personengruppen aufgrund beobachtbarer Ausprägungen in verschiedenen Merkmalen oder auch Antwortmustern in Befragungen zu klassifizieren. Dem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass die Ergebnisse von messbaren Eigenschaften zuvorderst erklärt werden durch die Zugehörigkeit der Fälle zu bestimmten Subpopulationen, latenten Konstrukten, die nicht direkt anhand manifester Eigenschaften zu beobachten sind. Die mit diesem Verfahren angestellten Berechnungen haben das Ziel, die besagten latenten Klassen auf Grundlage der merkmalsbezogenen Ähnlichkeitsstrukturen der einbezogenen Fälle herauszufiltern. Bezogen auf die hier fokussierte Fragestellung können im Anschluss an die Analysen die Regionen denjenigen Sozialprofilen zugeordnet werden, für die sie die höchsten Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeiten aufweisen.

Die Zahl der zu extrahierenden latenten Klassen ist kein zu schätzender Parameter (Rost 2004). Deswegen muss anhand mehrerer Versuche diejenige Klassenlösung bestimmt werden, deren Modell am besten an die zugrunde liegenden Daten angepasst ist. Die optimale Klassenlösung ist im Spannungsfeld inhaltlicher Plausibilität sowie statistischer Gütekriterien zu bestimmen. Dabei gibt es keinen absoluten Richtwert, sondern die verschiedenen angewendeten Modelle müssen verglichen werden. Für den Modellvergleich wird nachfolgend das informationstheoretische Maß des BIC-Index (Bayesian Information Criterion) herangezogen. Dieses wird von mehreren Autoren als ausschlaggebend für die Bestimmung der Anzahl latenter Klassen empfohlen (Geiser 2010: 269) und erweist sich etwa gegenüber dem AIC-Index (Akaike Information Criterion) als vorteilhaft, da dieses Kriterium die Stichprobengröße mitberücksichtigt. Generell gilt, dass das Modell am sparsamsten ist und somit am besten zu den Daten passt, welches die relativ gesehen niedrigsten Werte dieser Maße aufweist. Für die Berechnungen wurde die Software MPlus 7 verwendet.

### *Fallbericht 1: Bayern*

#### Ergebnisse der latenten Klassenanalysen – Regionale Sozialprofile

Für das Land Bayern mit seinen 96 Kreisen und kreisfreien Städten, die hier die Untersuchungseinheiten darstellen, werden mehrere Modelle einer latenten Klassenanalyse gerechnet. Da dasjenige Modell bevorzugt wird, welches den geringsten BIC-Wert ausweist, zeigt sich, dass die Sechsklassenlösung am besten zu den herangezogenen Daten in den drei Sozialindikatoren passt (Tab. BX-2, Anhang\*).

Die Ergebnisse der latenten Klassenanalysen werden nun entlang der inhaltlichen Unterschiede der gefundenen latenten Klassen näher erläutert. Ziel ist es, Sozialprofile auf Grundlage der drei sozialstatistischen Merkmale Einkommen je Einwohner, SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen und Bildungsstand der Bevölkerung herauszufiltern und die statistisch wahrscheinlichen Zuordnungen der Regionen zu

diesen Profilen vorzunehmen. Die zwischen den Sozialprofilen bestehenden Unterschiede hinsichtlich der Mittelwerte in den verwendeten Indikatoren sind der Tabelle BX-1 zu entnehmen. Zudem wird die Anzahl der Regionen je latenter Klasse (Größe der latenten Klassen) der Sozialprofile dargestellt. Eine Aufschlüsselung zu den Profilzuordnungen der einzelnen Regionen findet sich im Anhang\* (z. B. Tab. BX-3).

**Tabelle BX-1: Größe der latenten Klassen der Sozialprofile und Mittelwerte der verwendeten Indikatoren je Sozialprofil, Fall Bayern**

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6
<b>Größe der latenten Klassen (Anzahl Regionen)</b>	4	10	14	2	59	7
<b>Einkommen je Einwohner (in Euro)</b>	19.451	24.054	21.381	30.651	20.834	21.177
<b>Bildungsstand (Anteil der Bevölkerung mit Hochschulreife, in %)</b>	23,5	28,5	24,6	42,8	17,9	40,3
<b>SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen (in %)</b>	20,1	3,9	12,6	3,6	4,7	12,1

Die Sozialprofile werden, angelehnt an die Durchschnittswerte in einzelnen herangezogenen sozialräumlichen Kennwerten, nachfolgend inhaltlich kurz skizziert. So können Unterschiede und Gemeinsamkeiten verdeutlicht und die Spezifität eines jeden Sozialprofils erfasst werden. Zur Charakterisierung von städtischen und ländlichen Regionen ist vorwegzunehmen, dass als Orientierungsmaßstab allein die kommunalrechtliche Zuordnung und nicht etwa der Agglomerationsgrad einer gebietskörperschaftlichen Einheit oder weitere Eigenschaften herangezogen werden. Dies hat beispielsweise zur Folge, dass Mittelstädte und Großstädte in gleicher Weise kategorisiert werden.

*Sozialprofil 1: »Städtische Regionen mit niedrigem Einkommen, eher geringem Bildungsstand und hoher Kinderarmut«*

Dieses ausschließlich kreisfreie Städte einschließende Sozialprofil umfasst insgesamt vier Fälle. Sie weisen im Vergleich mit den anderen bayerischen Regionen das geringste durchschnittliche Einkommen je Einwohner auf, einen vergleichsweise geringen Bildungsstand der Wohnbevölkerung sowie eine im Vergleich deutlich höhere SGB-II-Quote bei den unter 15-Jährigen.

*Sozialprofil 2: »Ländliche Regionen mit eher hohem Einkommen, einem durchschnittlichen Bildungsstand und geringer Kinderarmut«*

Diesem Sozialprofil sind zehn Landkreise zugeordnet. Kreisfreie Städte finden sich hier nicht. Hinsichtlich des durchschnittlichen Einkommens je Einwohner weist diese Gruppe den zweithöchsten Wert im Vergleich zu den anderen Profilen auf. Der Bildungsstand ist, gemessen am angelegten Kennwert des Anteils der Bevölkerung mit einer Hochschulzugangsberechtigung als höchstem Schulabschluss, als eher durchschnittlich zu bezeichnen. Kinder und Jugendliche, die in ökonomisch prekären Verhältnissen aufwachsen, sind in diesen Landkreisen weniger zu finden.

*Sozialprofil 3: »Überwiegend städtische Regionen mit durchschnittlichem Einkommen, eher geringem Bildungsstand und hoher Kinderarmut«*

Die 14 zumeist städtischen Regionen dieses Sozialprofils weisen in allen drei Indikatoren durchschnittlich eher mittlere Werte auf. Lediglich hinsichtlich der SGB-II-Quote bei den unter 15-Jährigen fällt diese Regionengruppe mit dem zweithöchsten Wert von 12,6 Prozent auf. Der Bildungsstand ist eher niedrig, das ökonomische Kapitel durchschnittlich bis gering ausgeprägt.

*Sozialprofil 4: »Ländliche Regionen mit insgesamt überdurchschnittlichen sozialen Voraussetzungen«*

Diesem Sozialprofil sind lediglich zwei Landkreise zugeordnet. Diese weisen im Durchschnitt das mit Abstand höchste Einkommen, den höchsten Bevölkerungsanteil mit einer Hochschulreife sowie die geringste Kinderarmutsquote auf.

*Sozialprofil 5: »Vorwiegend ländliche Regionen mit eher geringem Einkommen, niedrigem Bildungsstand und geringer Kinderarmut«*

Das Sozialprofil 5 stellt mit 59 vorwiegend ländlichen Regionen die anzahlmäßig größte Regionengruppe dar. Hier steht einem eher geringen Einkommen je Einwohner und dem niedrigsten Wert hinsichtlich der Bevölkerungsgruppe mit einer Hochschulzugangsberechtigung ein geringer Anteil an Kindern und Jugendlichen, die in Sozialleistungen nach dem SGB II beziehen, gegenüber.

*Sozialprofil 6: »Städtische Regionen mit eher niedrigem Einkommen, durchschnittlicher Kinderarmut und hohem Bildungsstand«*

Die sieben Städte, die unter diesem Sozialprofil subsumiert werden, zeichnen sich in erster Linie durch hohe Bildungsstände aus. Sie weisen mit einem Durchschnittswert von 40,3 Prozent den im Vergleich aller Profile zweithöchsten Anteil der Bevölkerungsgruppe aus, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Hinsichtlich der anderen beiden Indikatoren hat dieses Sozialprofil durchschnittliche bis eher niedrige Werte.

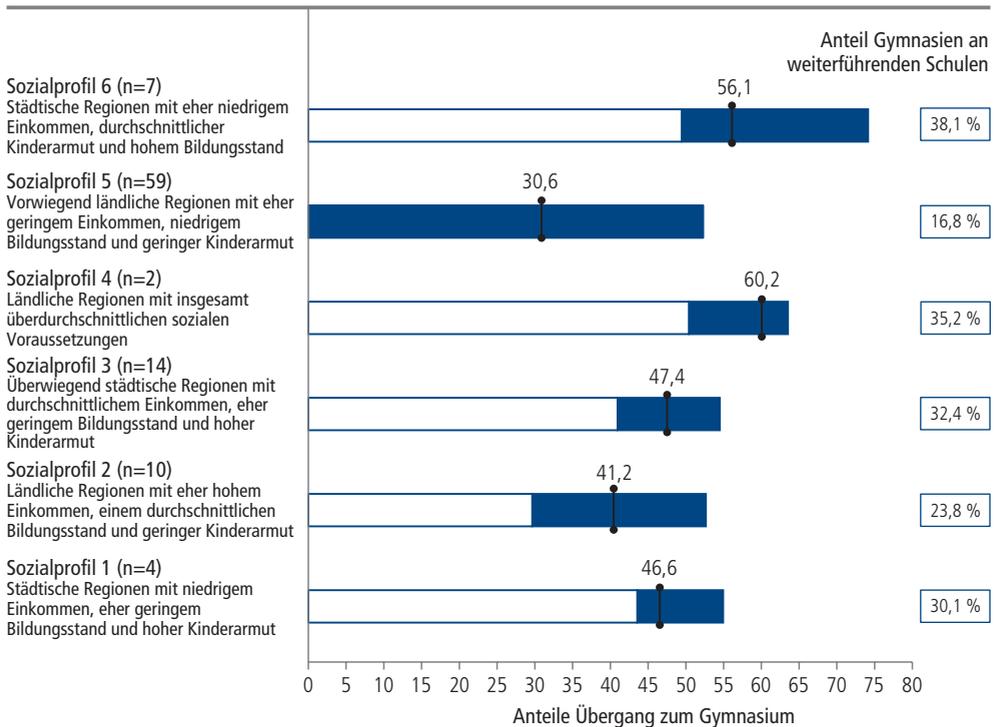
#### *Zusammenführende Darstellungen – Korrespondenzen von Sozialprofilen, Schulangebotsstrukturen und Ergebnissen in ausgewählten Gerechtigkeitsindikatoren (Bayern)*

Nachfolgend wird dargestellt, inwiefern die gefundenen Sozialprofile, die schulsystemischen Angebotsstrukturen und die im Chancenspiegel zuvor berichteten Ergebnisse zu jeweils zwei ausgewählten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« miteinander korrespondieren. Die Schulangebotsstrukturen sollen dabei für einen ersten Zugang mit dem Kennwert »Anteil der Gymnasien an allen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems« beschrieben werden. Nicht miterfasst wird hiermit das quantitative Mischungsverhältnis aller drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymna-

sium (eine Gesamtschule gibt es lediglich in zwei Regionen). Es kann damit aber zumindest andeutungsweise aufgeschlüsselt werden, welches schulische Bildungsniveau mit den vorgehaltenen Angeboten vermittelt werden soll. Ziel ist es, mit einem ersten deskriptiven Zugang der Frage nachzugehen, ob zwischen den drei genannten Aspekten Zusammenhangsmuster bestehen.

Abbildung BX-1 zeigt, ob und in welcher Weise sich die einzelnen Sozialprofile hinsichtlich der Quoten beim Übergang zum Gymnasium unterscheiden. Angegeben ist zudem je Profil der Wert, der den berechneten Anteil des Gymnasiums an allen weiterführenden Schulen (Einheit Einzelschule) angibt und als Hinweis auf die vorliegende Schulangebotsstruktur mitreflektiert werden soll.

**Abbildung BX-1: Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

Die Ergebnisse hinsichtlich dieses Kennwerts verdeutlichen (Abb. BX-1) zwei generelle Tendenzen. Zum einen weisen die eher urbanen Sozialprofile 1, 3 und 6 relativ hohe Quoten des Übergangs zum Gymnasium auf, was auch damit zusammenhängen mag, dass die Gymnasien in allen drei Sozialprofilen rund ein Drittel aller wei-

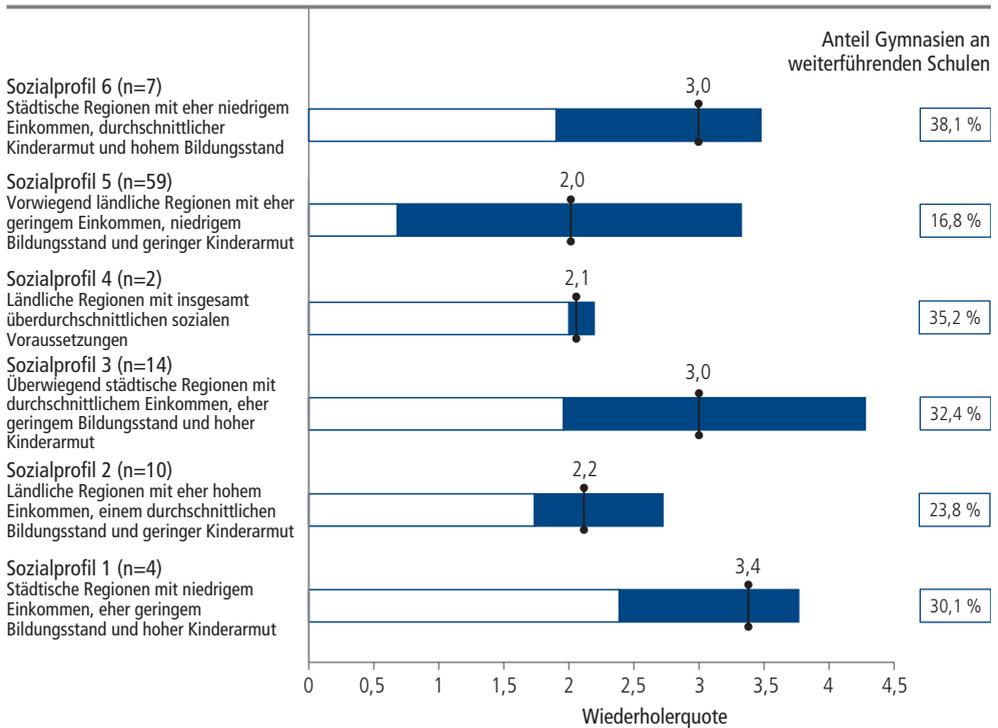
terführenden Schulen ausmachen. Zum anderen scheinen, bezogen auf die Gruppe der ländlichen Regionen, eher die gut situierten Regionen erfolgreicher in diesem Indikator zu sein. Dies zeigt zumindest die im Vergleich höchste durchschnittliche Übergangsquote des Sozialprofils 4 mit den beiden ländlichen Regionen, die im Vergleich deutlich günstige soziale Voraussetzungen aufweisen. Die ebenso eher von ländlichen Regionen geprägten Sozialprofile 2 und 5 weisen durchschnittliche Übergangsquoten auf, die unterhalb der Werte der zuvor genannten Profile liegen. Insbesondere die Schulsysteme der dem Sozialprofil 5 zugeordneten Fälle sind zudem weniger stark mit Gymnasien ausgestattet. Die große Spannweite zwischen den Extremwerten dieses Sozialprofils ist ebenfalls zu berücksichtigen. Einige Fälle weisen keine Übergänge zum Gymnasium auf, da hier diese Schulart nicht vorgehalten wird. Somit ist davon auszugehen, dass diese Regionen mindestens hinsichtlich gymnasialer Angebote von Nachbarregionen mitversorgt werden.

In einem weiteren Analyseschritt wäre dann zu schauen, inwiefern die jeweiligen Schulsysteme der einzelnen Regionen miteinander in Beziehung stehen. So kann abgeschätzt werden, inwiefern solche überregionalen Versorgungsstrukturen die Werte einzelner Regionen mitbedingen. Dies ist insbesondere für Bayern von Interesse, da hier viele sogenannte Kragenkreise existieren, also Landkreise, die eine kreisfreie Stadt geographisch umschließen.

Für den Indikator der Wiederholerquote bezogen auf die Schüler der Sekundarstufen des allgemeinbildenden Schulsystems wurden ebenfalls Werte für jedes Sozialprofil errechnet (Abb. BX-2). Die höchsten durchschnittlichen Wiederholerquoten weisen die Sozialprofile 1, 3 und 6 auf. Das sind die Profile, denen vor allem städtische Regionen zugeordnet werden. Das städtisch geprägte Sozialprofil 1 mit den weniger günstigen sozialen Voraussetzungen weist dabei die höchste Quote auf. Die Wiederholerquoten der vorwiegend ländlichen Sozialprofile 2, 4 und 5 liegen etwa einen Prozentpunkt niedriger als die der städtischen Profile. Hier scheint das Sozialprofil 4 mit den günstigen sozialstrukturellen Voraussetzungen keine Vorteile gegenüber den weniger gut situierten Sozialprofilen zu haben. Allerdings ist auf die recht hohen Spannweiten hinzuweisen, was insbesondere die Sozialprofile 1, 3, 5 und 6 betrifft. Das bedeutet auch, dass sich die Wertebereiche der einzelnen Profile mehr oder weniger deutlich überschneiden. In spezifischeren weiterführenden Analysen ist zu eruieren, ob die Schulangebotslage für die Ausprägung dieses Indikators eine Rolle spielt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Indikator »Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung« nach Sozialprofil geordnet vorgestellt (Abb. BX-3). Wie bereits in dem Länderbericht zu Bayern gezeigt werden konnte (vgl. Kap. 5.3), divergieren die Anteile an Absolventen mit Hochschulreife zwischen den Regionen zum Teil beträchtlich. Dieser Sachverhalt findet sich auch hier wieder. Wie erwartet werden kann, weisen die Sozialprofile, deren Schulsysteme hohe Anteile an Gymnasien vorhalten, auch die höheren durchschnittlichen Hochschulreifequoten auf. Dies betrifft die Profile 1, 3, 4 und 6, die alle, bis auf das Sozialprofil 4 mit den sehr günstigen sozi-

**Abbildung BX-2: Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



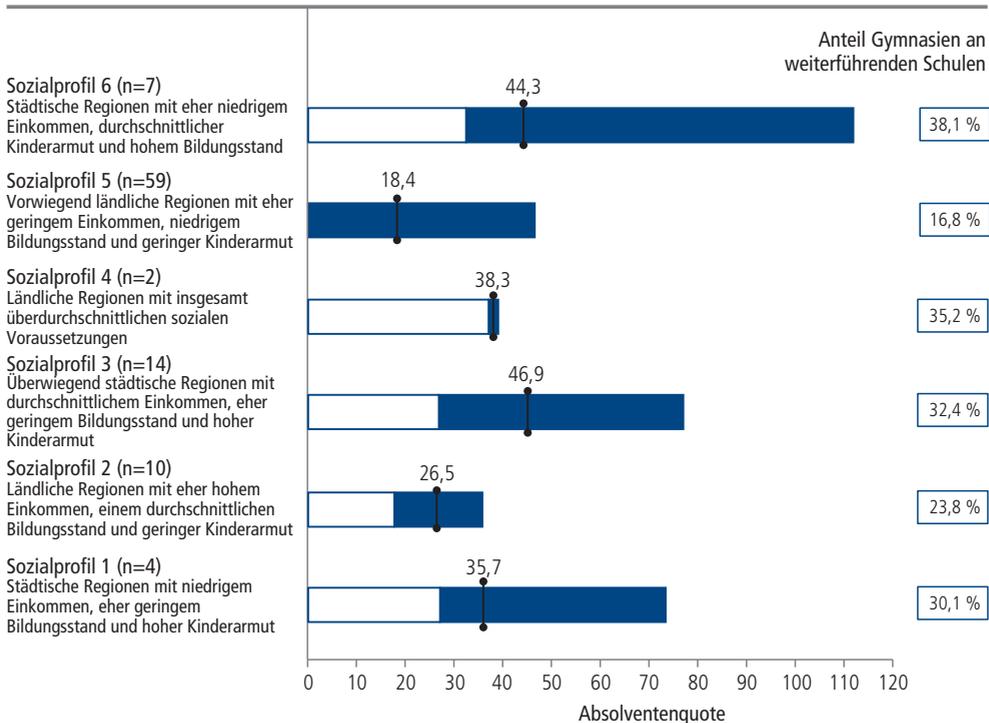
Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

alen Voraussetzungen, städtisch geprägt sind. Es sei aber auch auf die relativ hohen Spannen von bis zu über 70 Prozentpunkten zwischen den Regionen dieser Sozialprofile hingewiesen. Die Durchschnittswerte der Profile 2 und 5 mit vorrangig ländlichen Regionen fallen demgegenüber recht deutlich ab, was allerdings auch mit der Schulangebotslage vor Ort im Zusammenhang zu sehen ist, da hier zum Teil kaum oder gar keine gymnasialen Angebote vorgehalten werden.

Als ein weiterer Indikator der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« wird der Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung herangezogen (Abb. BX-4). Auch bei diesem Kennwert lässt sich analog zum Indikator »Wiederholerquote« eine Linie zwischen den ländlichen und städtischen Regionengruppen ziehen. Die drei städtisch geprägten Sozialprofile 1, 3 und 6 weisen mit Anteilswerten über sieben Prozent deutlich höhere Anteile an Abgängern ohne Abschluss auf als die Sozialprofile 2, 4 und 5, deren Werte vier bis fünf Prozentpunkte niedriger ausfallen. Allerdings muss auch für diesen Indikator angemerkt werden, dass gerade die Spannweiten der Profile 1, 3, 5 und 6 relativ groß sind und

**Abbildung BX-3: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



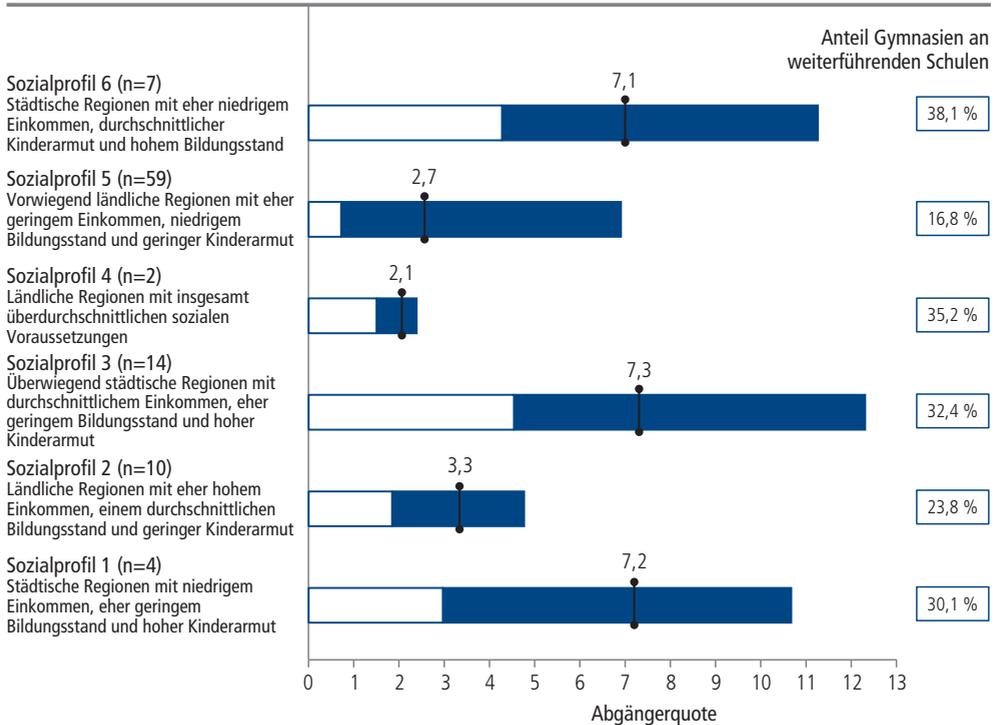
Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

einzelne Regionen, die unterschiedlichen Sozialprofilen angehören, gleiche oder ähnliche Werte aufweisen. Dies spricht auch hier dafür, weniger von einem straffen Zusammenhang als von einer allgemeinen, im Einzelfall nicht zwingend zutreffenden Tendenz auszugehen. Hinsichtlich der sozialstrukturellen Bedingungen lassen sich kaum Unterschiede ausmachen, zudem sind diese nicht eindeutig interpretierbar.

Insgesamt zeigt sich für Bayern, dass diejenigen Regionengruppen mit vorteilhafteren sozialen Voraussetzungen tendenziell günstigere Ergebnisse in den herangezogenen Gerechtigkeitsindikatoren aufweisen. Festzustellen ist eine Korrespondenz von höheren Bildungsständen in der Bevölkerung mit höheren Anteilen von Gymnasien an allen weiterführenden Schulen, die sich erwartungsgemäß eher in städtischen Regionen wiederfindet. Allerdings verzeichnen Städte auch höhere Anteile an Schulabgängern ohne Abschluss. Schließlich hat insbesondere die Betrachtung der Ausprägungen im Indikator »Übergang auf das Gymnasium« gezeigt, wie hier die schulische Angebotslage bemerkenswert mit den Ausprägungen der Ge-

**Abbildung BX-4: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Angaben in Prozent

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung; eigene Berechnungen

rechtigkeitsindikatoren korrespondiert – auch wenn einige Landkreise (wie etwa Sozialprofil 4) ein mit den städtischen Anteilen vergleichbar hohes Gymnasialangebot haben und dann entsprechend deutlich höhere Überganganteile zum Gymnasium aufweisen. Kontrastierend wird darüber deutlich, dass für Schüler vor allem in vielen anderen ländlichen Regionen Bayerns aufgrund eines geringeren gymnasialen Angebots ungünstigere Chancen für den Zugang zum Gymnasium bestehen, was sich dann auch in deutlich geringeren Überganganteilen niederschlägt.

### Fallbericht 2: Nordrhein-Westfalen

#### Ergebnisse der latenten Klassenanalysen – Regionale Sozialprofile

Für Nordrhein-Westfalen werden 54 Kreise und kreisfreie Städte des Landes in die Analyse der latenten Klassen einbezogen. Es werden mehrere Modelle einer latenten

Klassenanalyse gerechnet, die anhand ihres BIC-Werts hinsichtlich der besten Passung zwischen Daten und Modell verglichen werden. Die beste Passung zwischen den herangezogenen Sozialindikatoren weist das Modell mit dem niedrigsten BIC-Wert auf; in diesem Fall trifft das auf eine Dreiklassenlösung zu (Tab. NX-2, Anhang\*).

Erläutert werden im Folgenden die inhaltlichen Unterschiede zwischen den gefundenen latenten Klassen auf Grundlage der sozialstatistischen Merkmale Einkommen je Einwohner, SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen und Bildungsstand der Bevölkerung, die die Zuordnung bestimmen. Tabelle NX-1 gibt einen Überblick darüber, wie sich die in Nordrhein-Westfalen gefundenen Sozialprofile in diesen Kennwerten unterscheiden und aus wie vielen Kreisen und/oder kreisfreien Städten sich die Gruppen jeweils zusammensetzen. Eine Aufschlüsselung zu den Profilverordnungen der einzelnen Regionen findet sich im Anhang\* (z. B. Tab. NX-3).

**Tabelle NX-1: Größe der latenten Klassen der Sozialprofile und Mittelwerte der verwendeten Indikatoren je Sozialprofil, Fall Nordrhein-Westfalen**

	Profil 1	Profil 2	Profil 3
<b>Größe der latenten Klassen (Anzahl Regionen)</b>	4	18	31
<b>Einkommen je Einwohner (in Euro)</b>	21.005	18.555	20.796
<b>Bildungsstand (Anteil der Bevölkerung mit Hochschulreife, in %)</b>	48,8	28,4	26,6
<b>SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen (in %)</b>	19,7	25,6	13,0

Die Sozialprofile werden entlang der Durchschnittswerte in einzelnen Indikatoren nachfolgend inhaltlich kurz skizziert, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Zur Charakterisierung von städtischen und ländlichen Regionen ist vorwegzunehmen, dass als Orientierungsmaßstab allein die kommunalrechtliche Zuordnung und nicht etwa der Agglomerationsgrad einer gebietskörperschaftlichen Einheit oder Ähnliches herangezogen wird.

*Sozialprofil 1: »Städtische Regionen mit hohem Einkommen, hohem Bildungsstand und durchschnittlicher Kinderarmut«*

In diesem mit vier Fällen sehr kleinen Sozialprofil finden sich ausschließlich kreisfreie Städte. Im Vergleich mit anderen nordrhein-westfälischen Regionen ist das durchschnittliche Einkommen je Einwohner hier höher, die Quote der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger ist im mittleren Bereich zu verorten. Deutlich höher als in anderen Kreisen und kreisfreien Städten Nordrhein-Westfalens zeigt sich der Bildungsstand in den Städten des Sozialprofils 1.

*Sozialprofil 2: »Städtische Regionen mit geringem Einkommen, eher unterdurchschnittlichem Bildungsstand und hoher Kinderarmut«*

Dieser Gruppe können 18 kreisfreie Städte Nordrhein-Westfalens zugeordnet werden, Landkreise gehören ihr nicht an. Die Städte, überwiegend Großstädte des Ruhrgebiets, zeichnen sich durch ein geringeres durchschnittliches Einkommen pro Einwohner aus, das ökonomische Kapital in diesen Regionen ist demnach eher gering. Die Quote der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger liegt vergleichsweise hoch. Hinsichtlich des kulturellen Kapitals ist feststellbar, dass der Bildungsstand der Bevölkerung gut 20 Prozentpunkte niedriger liegt als in den Städten des Sozialprofils 1, womit sich die Profile 1 und 2 in diesem Kennwert am deutlichsten unterscheiden.

*Sozialprofil 3: »Vorwiegend ländliche Regionen mit durchschnittlichem Einkommen, geringem Bildungsstand und geringer Kinderarmut«*

In diesem Sozialprofil finden sich alle Landkreise Nordrhein-Westfalens und drei kreisfreie Städte. Das durchschnittliche Einkommen pro Einwohner ist in diesen Regionen deutlich höher als in den Städten des Sozialprofils 2, während die Ausstattung mit kulturellem Kapital, gemessen über den Bildungsstand, hier nicht wesentlich geringer ist. Deutlich niedriger dagegen zeigt sich die Quote der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger: Sie ist nur rund halb so hoch wie in den Städten des Sozialprofils 2.

Im Folgenden wird, analog zum Fallbericht Bayern, näher beleuchtet, inwiefern die Sozialprofile – hinsichtlich der in diesen Regionen existierenden schulsystemischen Angebote – mit den Ergebnissen zu den zwei ausgewählten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« korrespondieren.

*Zusammenführende Darstellungen – Korrespondenzen von Sozialprofilen, Schulangebotsstrukturen und Ergebnissen in ausgewählten Gerechtigkeitsindikatoren (Nordrhein-Westfalen)*

Inwiefern korrespondieren die gefundenen Sozialprofile, die schulsystemischen Angebotsstrukturen und die im Chancenspiegel zuvor berichteten Ergebnisse von jeweils zwei ausgewählten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«?

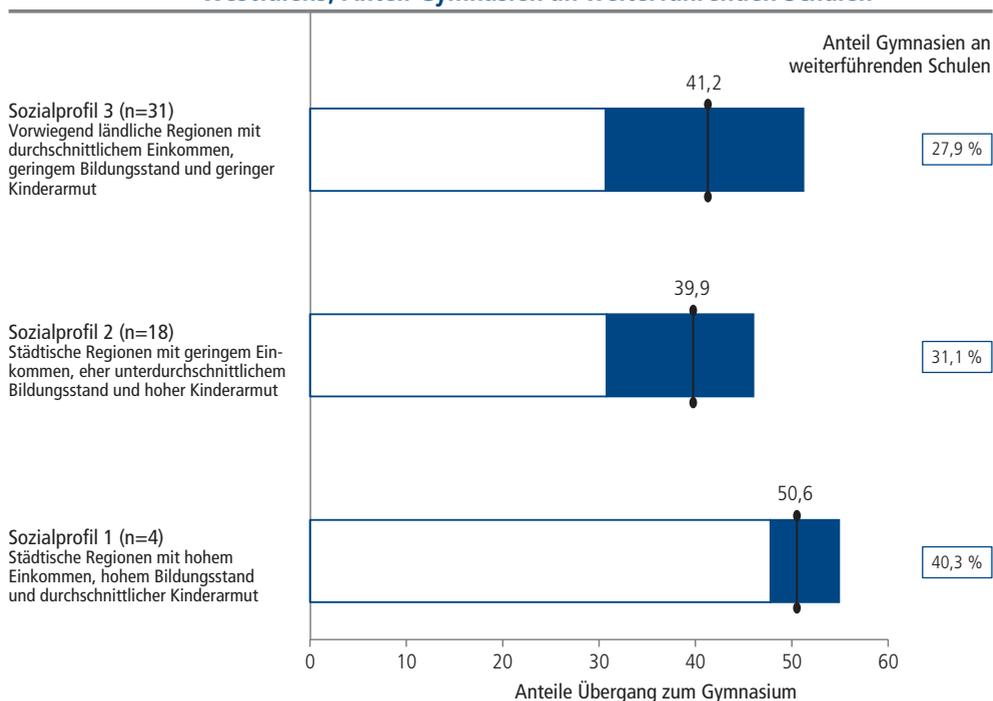
Für einen ersten Zugang werden die Schulangebotsstrukturen mit dem Kennwert »Anteil der Gymnasien an allen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems« beschrieben. Nicht miterfasst wird das quantitative Mischungsverhältnis aller vom Schulgesetz vorgesehenen Schularten. Anzumerken ist, dass viele regionale Schulsysteme auch andere Schularten vorhalten, die ebenfalls zum Abitur führen können. Insbesondere für Nordrhein-Westfalen ist hier die flächendeckende Schulart Gesamtschule zu nennen, die auch die Abituroption bietet. Die Entscheidung für das besondere Augenmerk auf das Gymnasium gründet sich darauf, dass diese Schulart als langfristig etabliert anzusehen und länderüber-

greifend die einzige Schulart ist, deren primäres Ziel die Ermöglichung des Erwerbs der Hochschulreife darstellt. Es kann somit mittels dieses Kennwerts zumindest andeutungsweise aufgeschlüsselt werden, welches schulische Bildungsniveau mit den vorgehaltenen Angeboten vermittelt werden soll. Ziel ist es, mit einem ersten deskriptiven Zugang der Frage nachzugehen, ob zwischen den drei genannten Aspekten Zusammenhangsmuster bestehen.

Nachfolgend wird aufgezeigt, ob und in welcher Weise sich die einzelnen Sozialprofile hinsichtlich der Quoten beim Übergang zum Gymnasium unterscheiden. Angegeben ist zudem je Profil ein Wert, der den Anteil des Gymnasiums an allen weiterführenden Schulen (Einheit Einzelschule) angibt und als Hinweis auf die Schulangebotsstruktur mitreflektiert werden soll.

Die nach den Sozialprofilen differenzierten Analysen des Indikators zu den Übergängen in die weiterführenden Schulen nach Beendigung der Grundschulzeit zeigen, dass die höchste durchschnittliche Quote des Übergangs zum Gymnasium Sozialprofil 1 aufweist (Abb. NX-1). Dieses Ergebnis korrespondiert durchaus mit den Annahmen hinsichtlich der Werteausprägungen, die sich aufgrund der sozialen Lage und der Schulangebotsstruktur machen lassen. Die sozialstrukturellen Gege-

**Abbildung NX-1: Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Angaben in Prozent

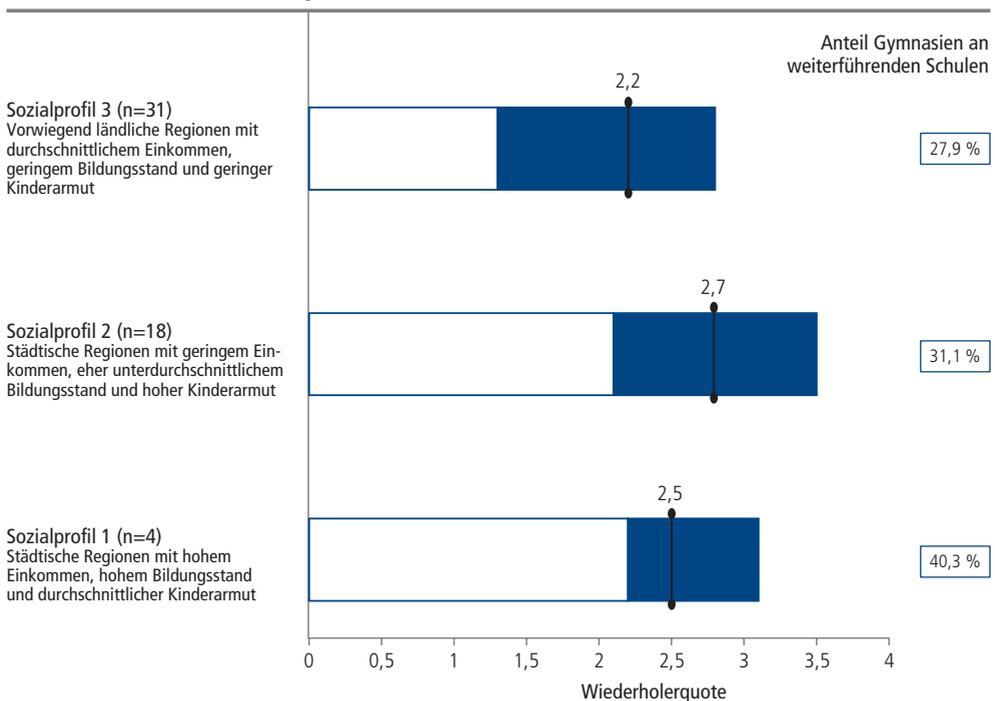
Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

benheiten sind hier verhältnismäßig günstig, insbesondere hinsichtlich des Bildungsstandes der Wohnbevölkerung. Damit einher geht ein im Vergleich hoher Anteil Gymnasien an allen weiterführenden Schulen. Die durchschnittlichen gymnasialbezogenen Übergangsquoten der anderen beiden Sozialprofile fallen dagegen um jeweils etwa zehn Prozentpunkte geringer aus.

Obwohl der Anteil an Gymnasien an allen weiterführenden Schulen des Sozialprofils 2, welches die städtischen Regionen mit eher ungünstigen sozialen Voraussetzungen abbildet, um knapp drei Prozentpunkte höher ausfällt als der Anteil des eher ländlich geprägten Sozialprofils 3, gehen weniger Schüler zu einem Gymnasium über. Worauf dies nun letztlich zurückzuführen ist, kann mittels dieses Analyserasters nicht entschlüsselt werden. Denkbar sind sowohl ein Einfluss der sozialen Hintergrundmerkmale und damit einhergehend der Bildungsaspiration, der Einfluss divergierender Schulangebotsstrukturen (in NRW zudem die flächendeckend etablierte Gesamtschule als eine Schulart mit Hochschulreifeoption), unterschiedliche Größenverhältnisse der schulartspezifischen Einzelschulen oder auch Gemengelagen aus diesen Faktoren.

Auch hinsichtlich des weiteren Indikators der Dimension »Durchlässigkeit« – der »Wiederholerquote« für den Sekundarbereich – zeigen sich in der Tendenz pro-

**Abbildung NX-2: Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



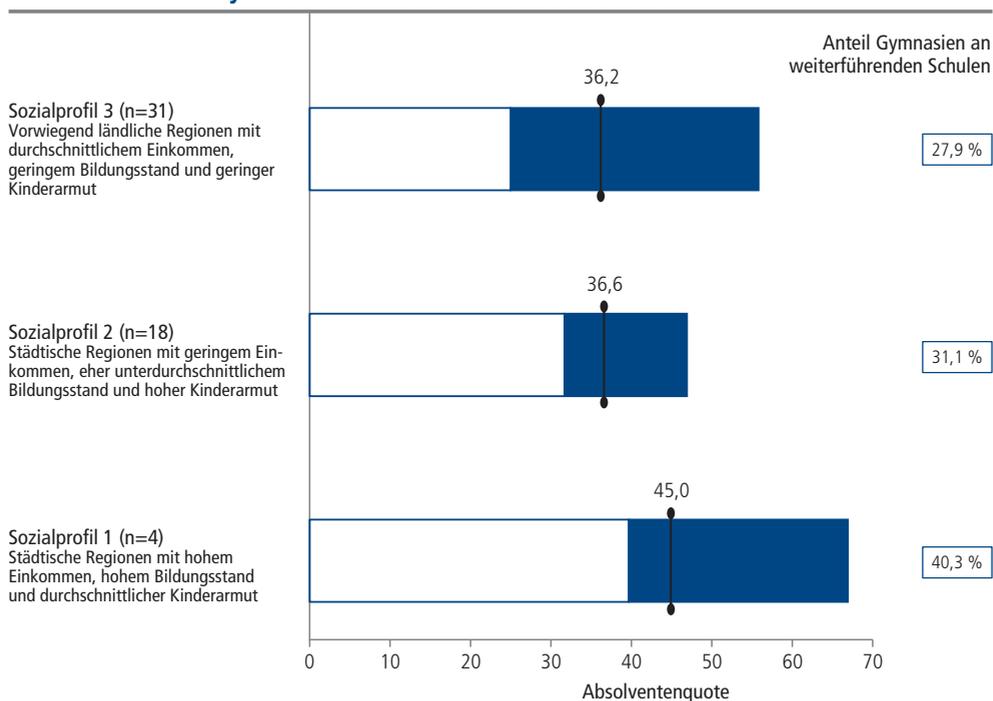
Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

ilspezifische Unterschiede (Abb. NX-2). Die beiden sich aus städtischen Regionen zusammensetzenden Sozialprofile 1 und 2 haben im Mittel höhere durchschnittliche Wiederholerquoten als Sozialprofil 3, welches vorwiegend ländliche Regionen umfasst. Allerdings überschneiden sich die Wertebereiche der Profile derart, dass Regionen unterschiedlicher Sozialprofile gleiche oder ähnliche Werte aufweisen. Im Vergleich der Sozialprofile 1 und 2 zeigt sich, dass Letzteres mit den eher ungünstigen sozialen Voraussetzungen sowohl einen höheren profilbezogenen Mittelwert als auch die höchsten Wiederholerquoten der Gesamtverteilung aller Regionen Nordrhein-Westfalens aufweist. Ob dies nun tatsächlich mit divergierenden sozialen Ausgangslagen zusammenhängt, ist im Zuge weitergehender Regionalanalysen auszumachen, die auch differenzierter die Angebotsstruktur in quantitativer und qualitativer Hinsicht in den Blick nehmen.

Ein dem Indikator zum Übergang in die weiterführenden Schulen ähnliches Bild zeigen die Auswertungen zum Kennwert »Anteile der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung« (Abb. NX-3). Auch hier scheint, so zeigt zumindest das Ergebnis des

**Abbildung NX-3: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Angaben in Prozent

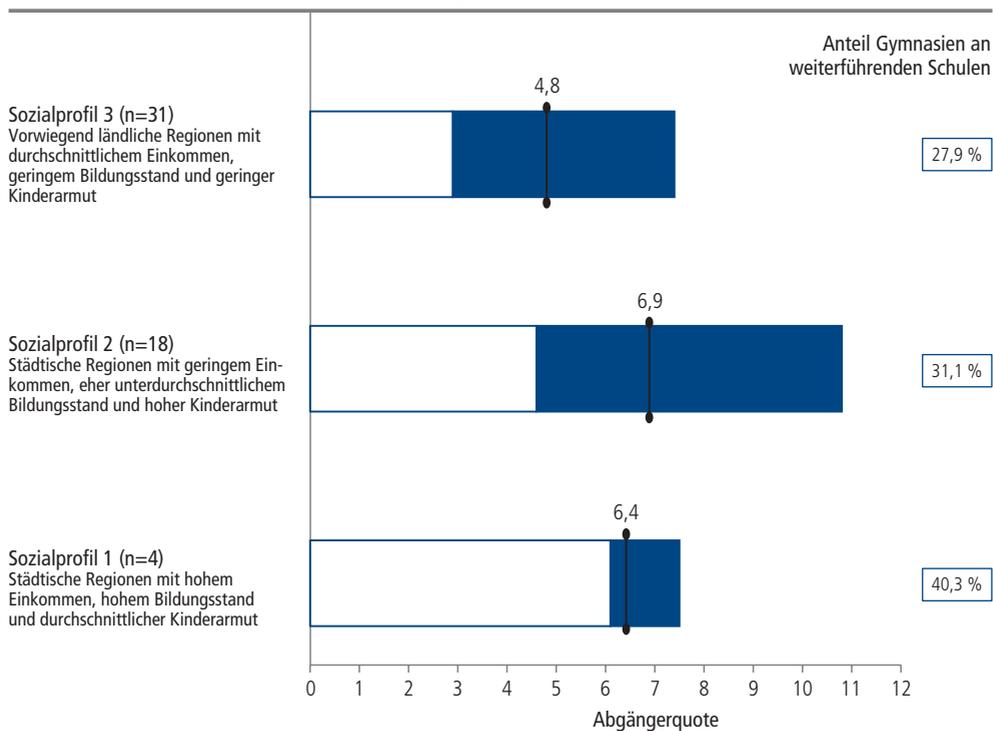
Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

Sozialprofils 1 im Vergleich zu den anderen beiden Profilen, dass die sozialen Ausgangslagen und die institutionellen Gegebenheiten der Schulsystemstruktur mit den Hochschulreifequoten korrespondieren. Der Mittelwert der Gruppe der städtischen Regionen mit höheren kulturellen und ökonomischen Kapitalausstattungen fällt um rund zehn Prozentpunkte höher aus als die Werte der anderen beiden Sozialprofile. Allerdings ist angesichts der Tatsache, dass dieses Profil aus nur vier Fällen besteht, auf die relativ große Spannweite des Sozialprofils 1 hinzuweisen. Der Abstand zwischen der durchschnittlichen Hochschulreifequote und dem höchsten Wert zeigt, dass hier mindestens ein Ausreißerwert einer Region vorliegt. Geht man davon aus, dass die anderen Regionalwerte des Sozialprofils 1 um den Mittelwert verteilt sind, gibt es in den anderen beiden Sozialprofilen Regionen, die ähnlich hohe bzw. höhere Hochschulreifeanteile aufweisen. Vor diesem Hintergrund ist allenfalls von der tendenziellen Richtung einer Korrespondenz zwischen den Parametern auszugehen, die sich im Einzelfall nicht zwingend in dieser Art zeigen.

Die Ergebnisse der sozialprofil-differenzierten Analysen zum zweiten Zertifikatsindikator, »Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung«, zeigen ein Bild, das den Befunden im Fall Bayern entspricht (Abb. NX-4). Auch hier weist die Gruppe, die sich hauptsächlich aus ländlichen Regionen zusammensetzt, gegenüber den städtisch geprägten Profilen einen geringeren Anteil der Abgänger ohne Abschluss auf. Die durchschnittliche Quote des Sozialprofils 3 fällt um etwa zwei Prozentpunkte geringer aus als die der anderen beiden Sozialprofile. Im Vergleich der die städtischen Regionen repräsentierenden Sozialprofile 1 und 2 zeigen sich Differenzen dahingehend, dass die Regionen mit weniger günstigen sozialen Bedingungen sowohl hinsichtlich des Mittelwerts als auch im Hinblick auf die profilbezogenen Wertverteilungen höhere Werte aufweisen. Somit scheinen angesichts der niedrigeren durchschnittlichen Abgängerquoten die Regionen des Sozialprofils 1 vorteilhaftere Ergebnisse gegenüber Profil 2 zu haben, wobei anzumerken ist, dass einige Regionen des Profils 2 geringere Quoten aufweisen als die des Profils 1.

Ähnlich wie im Fall Bayern lässt sich auch für NRW festhalten: In Städten, und besonders in solchen mit hohen Bildungsständen der Bevölkerung, prägen Gymnasien eher das Sekundarschulangebot als in ländlichen Regionen. Dass diese Struktur-differenz aber nicht zwingend mit bestimmten Unterschieden hinsichtlich einzelner Indikatoren einhergehen muss, zeigt sich am Beispiel der Übergangsquote zum Gymnasium: Hier weist das Sozialprofil 3 mit mehrheitlich ländlichen Regionen höhere Übergangsquoten auf als das Sozialprofil 2, welches sich ausschließlich aus städtischen Regionen zusammensetzt. Als hervorstechender Befund zeigt sich außerdem, dass das Sozialprofil 2, welches eher ungünstigere soziale Voraussetzungen aufweist, auch eine höhere Wiederholer- und Abgängerquote hat. In ländlichen Regionen ist die Quote der Abgänger ohne Abschluss gegenüber städtischen Regionen geringer.

**Abbildung NX-4: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Angaben in Prozent

Quelle: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen; eigene Berechnungen

### Fallbericht 3: Thüringen

#### Ergebnisse der latenten Klassenanalysen – Regionale Sozialprofile

Die insgesamt 23 Kreise und kreisfreien Städte Thüringens werden ebenfalls einer Analyse der latenten Klassen hinsichtlich sozialstatistischer Merkmale unterzogen. Es werden mehrere Modelle gerechnet, die in Bezug auf die beste Passung zwischen Daten und Modellen verglichen werden. Die beste Passung zwischen den herangezogenen Sozialindikatoren und den Modellen weist die Fünfklassenlösung mit dem niedrigsten BIC-Wert auf (Tab. TX-2, Anhang\*).

Im Folgenden werden inhaltliche Unterschiede zwischen den gefundenen latenten Klassen auf Grundlage der sozialstatistischen Merkmale Einkommen je Einwohner, SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen und dem Bildungsstand der Bevölkerung, die die Zuordnung zu den latenten Klassen bestimmen, kurz erläutert. Einen

Überblick über die gefundenen Sozialprofile und die Unterschiede in den Werteausprägungen der sozialstatistischen Kennwerte gibt Tabelle TX-3. Zudem ist angegeben, aus wie vielen Kreisen/kreisfreien Städten sich die jeweiligen Gruppen zusammensetzen. Die Analysen haben für Thüringen eine Zuordnung der 23 Regionen in fünf Profile ergeben, wobei zwei Profile lediglich eine Region aufweisen. Eine genaue Aufschlüsselung zu den Profizuordnungen der einzelnen Regionen findet sich im Anhang\* (z. B. Tab. TX-3).

**Tabelle TX-1: Größe der latenten Klassen der Sozialprofile und Mittelwerte der verwendeten Indikatoren je Sozialprofil, Fall Thüringen**

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
<b>Größe der latenten Klassen (Anzahl Regionen)</b>	2	1	10	9	1
<b>Einkommen je Einwohner (in Euro)</b>	15.629	20.076	17.443	16.644	16.201
<b>Bildungsstand (Anteil der Bevölkerung mit Hochschulreife, in %)</b>	39,3	27,9	19,9	21,6	52,5
<b>SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen (in %)</b>	23,7	19,6	13,1	22,9	15,4

*Sozialprofil 1: »Städtische Regionen mit niedrigem Einkommen, relativ hohem Bildungsstand und hoher Kinderarmut«*

In diesem Sozialprofil finden sich ausschließlich kreisfreie Städte, die Fallzahl ist mit zwei jedoch gering. Die Städte dieser Gruppe zeichnen sich durch ein unterdurchschnittliches Einkommen je Einwohner aus, während die Quote der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger überdurchschnittlich hoch ist. Dafür weisen diese Städte im Kennwert Bildungsstand höhere Werte auf.

*Sozialprofil 2: »Städtische Region mit hohem Einkommen, durchschnittlichem Bildungsstand und durchschnittlicher Kinderarmut«*

Auch das Sozialprofil 2 enthält eine kreisfreie Stadt, die zudem die einzige Region in diesem Profil ist. Während Bildungsstand und die Quote der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger durchschnittliche Werte erreichen, übertrifft das durchschnittliche Einkommen pro Einwohner dieser städtischen Region den Landesdurchschnitt deutlich.

*Sozialprofil 3: »Ländliche Regionen mit durchschnittlichem Einkommen, niedrigem Bildungsstand und geringer Kinderarmut«*

Anders als in den vorherigen Sozialprofilen werden dem Sozialprofil 3 ausschließlich ländliche Regionen Thüringens zugeordnet. Diese zeichnen sich durch leicht überdurchschnittliche Einkommen pro Einwohner sowie unterdurchschnittliche Quoten der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger aus, was auf günstige sozioökonomische Rahmenbedingungen hinweist. Der Bildungsstand dieser Regionen ist dagegen vergleichsweise niedrig.

*Sozialprofil 4: »Überwiegend ländliche Regionen mit durchschnittlichem Einkommen, eher niedrigerem Bildungsstand und relativ hoher Kinderarmut«*

In dieser Gruppe finden sich ebenfalls viele Landkreise, aber auch zwei kreisfreie Städte. Das durchschnittliche Einkommen pro Einwohner liegt leicht unter dem Landesschnitt. Die Quoten der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger zeigen sich dagegen überdurchschnittlich hoch, während der Bildungsstand auch in diesen Regionen relativ niedrig ist.

*Sozialprofil 5: »Städtische Region mit eher geringem Einkommen, hohem Bildungsstand und eher geringer Kinderarmut«*

Sozialprofil 5 enthält, wie Profil 2, nur einen Fall. Diese kreisfreie Stadt unterscheidet sich von anderen städtischen Regionen Thüringens hinsichtlich des deutlich höheren Bildungsstandes der Bevölkerung. Auch die Quote der unter 15-jährigen SGB-II-Empfänger ist unterdurchschnittlich. Das durchschnittliche Einkommen je Einwohner fällt hingegen verhältnismäßig gering aus.

Die gefundenen Sozialprofile werden im nächsten Abschnitt, wie schon bei den beiden vorigen Fallberichten, in einer Zusammenschau mit Ergebnissen in ausgewählten Gerechtigkeitsindikatoren sowie unter Einbezug eines Kennwerts zur schulstrukturellen Angebotslage der Systeme betrachtet.

#### *Zusammenführende Darstellungen – Korrespondenzen von Sozialprofilen, Schulangebotsstrukturen und Ergebnissen in ausgewählten Gerechtigkeitsindikatoren (Thüringen)*

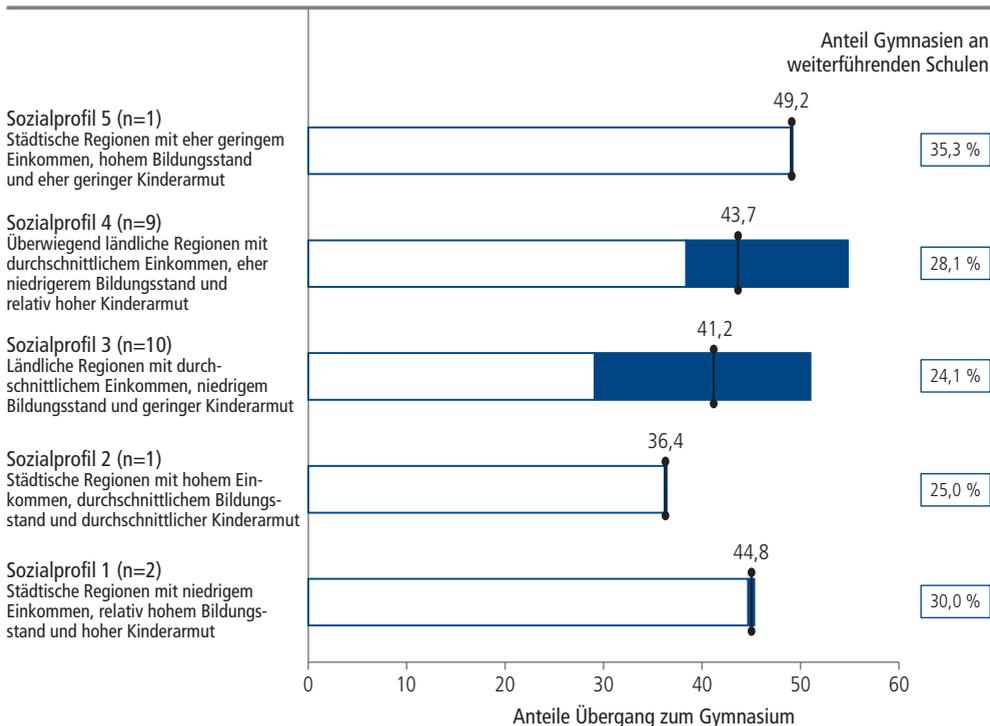
Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern die gefundenen Sozialprofile, die schulsystemischen thüringischen Angebotsstrukturen und die im Chancenspiegel zuvor berichteten Ergebnisse zu jeweils zwei ausgewählten Indikatoren der Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« korrespondieren. Die Schulangebotsstrukturen sollen dabei für einen ersten Zugang mit dem Kennwert »Anteil der Gymnasien an allen weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems« beschrieben werden. Nicht miterfasst wird hiermit das quantitative Mischungsverhältnis aller vom Schulgesetz vorgesehenen Schularten. Sicherlich halten viele regionale Schulsysteme auch andere Schularten vor, die ebenfalls zum Abitur führen können. Die Entscheidung für das besondere Augenmerk auf das Gymnasium gründet sich darauf, dass diese Schulart als langfristig etabliert anzusehen und die einzige ist, deren primäres Ziel die Ermöglichung des Erwerbs der Hochschulreife darstellt. Es kann somit mittels dieses Kennwerts zumindest andeutungsweise aufgeschlüsselt werden, welches schulische Bildungsniveau mit den vorgehaltenen Angeboten vermittelt werden soll. Ziel ist es, mit einem ersten deskriptiven Zugang der Frage nachzugehen, ob zwischen den drei genannten Aspekten Zusammenhangsmuster bestehen.

In den Abbildungen findet sich je Sozialprofil ein Wert, der den Anteil des Gymnasiums an allen weiterführenden Schulen (Einheit Einzelschule) angibt und als Hinweis auf die vorliegende Schulangebotsstruktur mitreflektiert werden soll.

Die sozialprofilbezogenen Auswertungen zum Durchlässigkeitsindikator des Anteils der Übergänge zum Gymnasium an allen Übergängen zu einer weiterführenden Schule zeigen ein durchaus erwartungskonformes Bild (Abb. TX-1). Die höchsten gymnasialbezogenen Übergangsquoten weisen mit den Sozialprofilen 1 und 5 städtische Regionen auf, deren gemeinsames Merkmal relativ hohe Bildungsstände sind. Dies sind auch diejenigen Regionen, die hinsichtlich der Angebotsstrukturen die höchsten Anteile an Gymnasien an allen weiterführenden Schulen aufweisen. Dagegen weist das Sozialprofil 2, welches zwar auch eine Stadt umfasst, aber abseits des ökonomischen Kapitals eher durchschnittliche Voraussetzungen aufweist und auch vergleichsweise wenige Gymnasien vorhält, den geringsten Anteil des Übergangs zum Gymnasium aller Sozialprofile auf.

Die beiden Profile 3 und 4, die vorwiegend oder gänzlich ländliche Regionen abbilden, liegen in der Mitte des durch die drei aufgezeigten Sozialprofile dargestell-

**Abbildung TX-1: Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



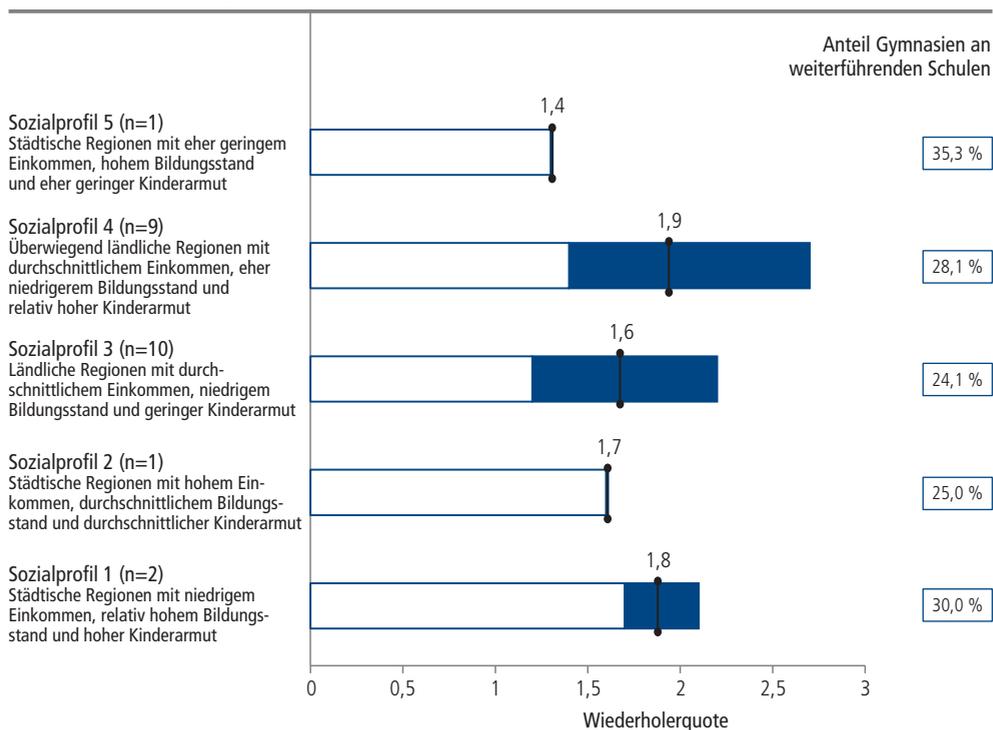
Angaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

ten Kontinuums. Die Regionen des Sozialprofils 4 mit durchschnittlichen bis weniger günstigen sozialstrukturellen Voraussetzungen halten im Schnitt mehr Gymnasien anteilig an allen weiterführenden Schulen vor, wohl auch dadurch bedingt, dass diesem Profil einige kreisfreie Städte zugeordnet sind. Generell sind tendenziell Korrespondenzen insofern abzuleiten, als dass Regionen mit relativ hohen Bildungsständen anteilig mehr Gymnasien vorhalten und auch höhere gymnasialbezogene Übergangsquoten aufweisen.

In Bezug auf den zweiten Indikator der Dimension »Durchlässigkeit«, der Wiederholerquote aller Schüler der Sekundarstufen, stellen sich die Ergebnisse recht uneinheitlich dar (Abb. TX-2). Die deskriptive Zusammenführung der beiden herangezogenen Aspekte mit der Wiederholerquote zeigt keine klaren Tendenzen im Sinne von systematischen Korrespondenzen. Wenngleich die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Wiederholerquoten der Sozialprofile gering ausfallen und diese sich mit diesem Zugriff nicht mit der sozialen Lage oder der schulstrukturellen Angebotslage in einen Zusammenhang stellen lassen, ist der Abbildung doch zu entnehmen, dass die ländlich geprägten Sozialprofile 3 und 4 die höchsten

**Abbildung TX-2: Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



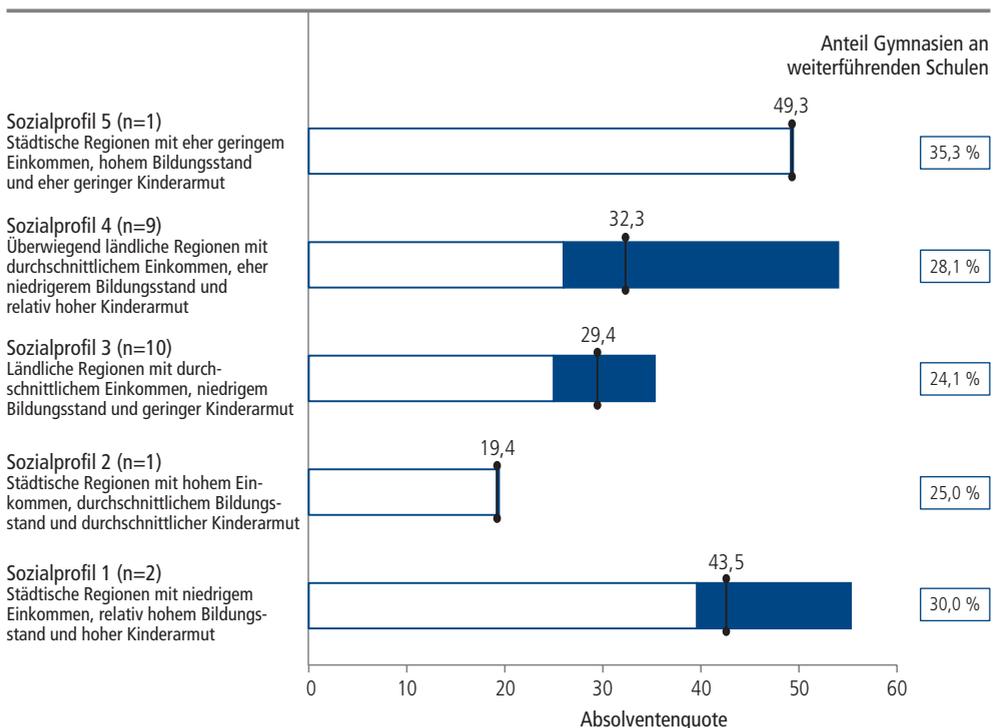
Angaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

Quoten der gesamten Verteilung aufweisen. Vor dem Hintergrund der Abweichungen von den bayerischen und nordrhein-westfälischen Befunden zu diesem Indikator wäre systematischer zu eruieren, ob das stärker durch integrierte Schularten gekennzeichnete Schulsystem Thüringens gegenüber Schulsystemen mit klassisch-differenzierten Schularten Vorteile dahingehend aufweist, dass seltener auf das Instrument der Klassenwiederholung zurückgegriffen wird.

Die Auswertungsergebnisse zum ersten zertifikatsbezogenen Indikator, dem Anteil an Absolventen mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen anteilig an der alterstypischen Wohnbevölkerung, ähneln im Gesamtmuster über alle fünf Sozialprofile hinweg dem Resultat zum Kennwert des Übergangs zu einer weiterführenden Schule (Abb. TX-3). Auch hier weisen das städtisch geprägte Sozialprofil 1 sowie die kreisfreie Stadt im Profil 5, die auch die höchsten Anteile von Gymnasien vorhalten, die höchsten Hochschulreifequoten auf. Die beiden Profile 3 und 4, die überwiegend ländliche Regionen umfassen, folgen mit einem Abstand von etwa 20 bis zehn Prozentpunkten. Die kreisfreie Stadt des Sozialprofils 2, mit eher durch-

**Abbildung TX-3: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Angaben in Prozent

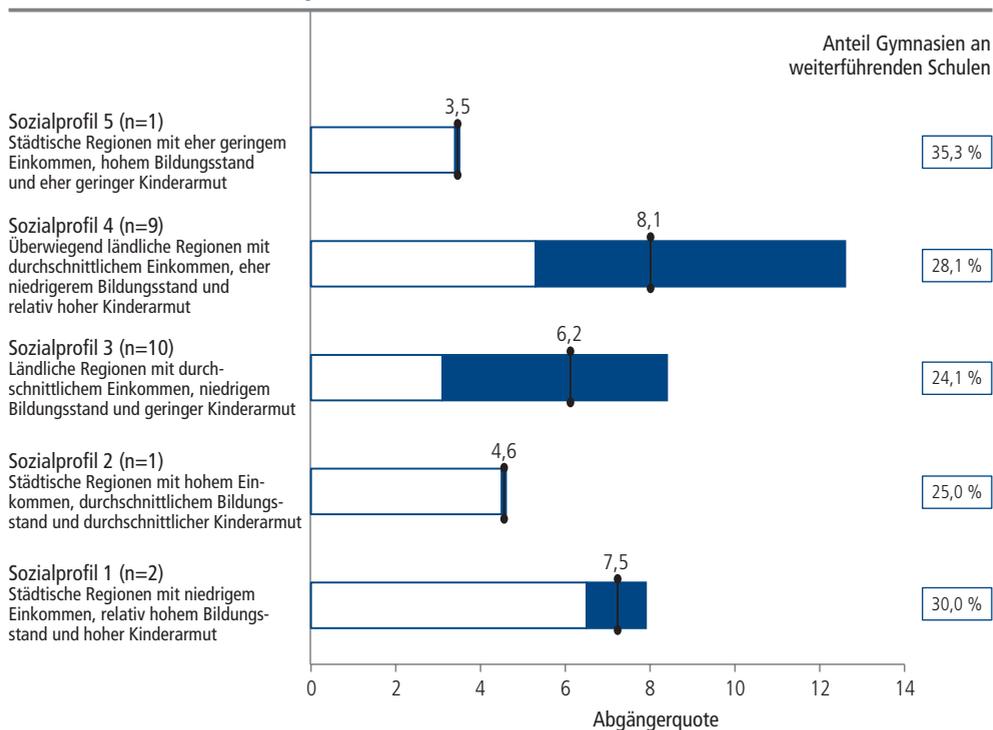
Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

schnittlichen Voraussetzungen bei hohem durchschnittlichem Einkommen, weist den geringsten Wert auf, wohl auch aufgrund eines relativ geringen Anteils an Gymnasien an allen weiterführenden Schulen. Die relativ große Spanne innerhalb des Sozialprofils 4 ist darauf zurückzuführen, dass hier gleichfalls ländliche und städtische Regionen einbezogen sind, wobei letztere relativ hohe Anteile an Gymnasien vorhalten.

Wiederum ist in der Tendenz festzustellen, dass ein hoher Anteil an Gymnasien sowie höhere Bildungsstände innerhalb der Wohnbevölkerung mit höheren Hochschulreifequoten einhergehen. Ob ein solches Muster aber tatsächlich besteht, sollte unter Berücksichtigung von Pendelbewegungen (siehe oben) weiter analysiert werden.

Für den zweiten Indikator der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« zeigen die Auswertungen folgendes Bild (Abb. TX-4): Die Sozialprofile 1, 3 und 4 weisen gegenüber den beiden kreisfreien Städten der Profile 2 und 5 höhere Anteile an Abgängern auf – gemessen an der alterstypischen Wohnbevölkerung –, die ihre

**Abbildung TX-4: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen**



Anangaben in Prozent

Quelle: Thüringer Landesamt für Statistik; eigene Berechnungen

Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem ohne einen Hauptschulabschluss beenden. Lässt man einmal das Sozialprofil 2 außen vor, geben die Resultate Grund zu der Annahme, dass Regionen mit höheren SGB-II-Quoten der unter 15-Jährigen, und somit ungünstigeren sozialen Voraussetzungen, eher hohe Abgängerquoten haben. Allerdings ist dem entgegenzuhalten, dass die Spannweiten etwa der Sozialprofile 3 und 4, die mehrere Fälle umfassen, relativ groß sind. Damit mag die skizzierte Richtung der Korrespondenz im Einzelfall nicht zutreffen, aber angesichts der profilbezogenen Durchschnittswerte erscheint es lohnenswert, dieser Annahme in tiefergehenden Analysen nachzugehen.

Für Thüringen ist ein weniger eindeutiges Ergebnis zu erkennen, als man es noch für Bayern und Nordrhein-Westfalen festhalten konnte, fokussiert man das gemeinsame Auftreten der Merkmale »Stadt« und »höhere Anteile von Gymnasien an weiterführenden Schulen«. Dies ist darin begründet, dass die Stadt des Sozialprofils 2 gegenüber den anderen städtischen Sozialprofilen eher atypische Ergebnisse aufweist, etwa einen vergleichsweise niedrigen Anteil an Übergängen auf das Gymnasium. Sieht man von diesem Einzelfall einmal ab, zeigen sich aber auch hier höhere Anteile von Gymnasien in städtischen Regionen sowie ein gleichzeitiges Auftreten von hohen Bildungsständen in der Bevölkerung und höheren Anteilen an Gymnasien. Diese an den Sozialprofilen 1 und 5 festzustellenden Strukturmuster gehen einher mit höheren Anteilen des Übergangs zum Gymnasium sowie höheren Hochschulreifequoten. Allerdings ist im Fall Thüringens hinsichtlich der Bildung der latenten Klassen eine relativ hohe Divergenz in den Klassengrößen zu erkennen – zwei Sozialprofile umfassen jeweils nur einen Fall –, sodass die Ergebnisse eher zurückhaltend interpretiert werden sollten.

### 6.4 Zusammenfassung und Ausblick auf eine raumorientierte Bildungsforschung

Mit den vorgestellten Analysen ist die Erwartung verbunden, einige wenige Aspekte, wie etwa die sozialräumlichen Charakteristika einer Region, dahingehend zu überprüfen, ob sie Moderationsgrößen für die Ergebnisse in den Gerechtigkeitsindikatoren darstellen. Fokussiert wurden zum einen die Fragen, wie hoch die relativen statistischen Einflüsse der Ebenen Land und Region auf die Ausprägungen in den Indikatoren sind, in welcher Größenordnung Pendelbewegungen über gebietskörperschaftliche Grenzen hinweg stattfinden und inwiefern diese eventuell bedeutsam sein können für die Ausprägungen in den Indikatoren. Zum anderen wurde anhand von Analysen versucht zu zeigen, ob bestimmte Ergebnisse der Regionen in den Indikatoren einhergehen mit bestimmten sozialen Ausgangslagen und schulischen Angebotsstrukturen.

Wie die zuvor vorgestellten Analysen zu den Aspekten der sozialen Lage, des Schulangebots und der Indikatorenergebnisse zeigen, sind einige Auffälligkeiten auszumachen. Als in allen drei untersuchten Fall-Ländern vorgefundene Korrespondenz kann festgestellt werden, dass die regionalen Schulsysteme vor allem dann

höhere Anteile von Gymnasien an allen weiterführenden Schulen aufweisen, wenn sie als städtisch zu klassifizieren sind und die Bevölkerung über einen höheren formalen Bildungsstand verfügt.

Weiterhin ist den Darstellungen zu entnehmen, dass die Übergänge zur Schulart Gymnasium tendenziell dann höher sind, wenn die Sozialprofile städtisch geprägt sind, wenn günstige soziale Ausgangslagen vorliegen oder auch, vor allem bezogen auf ländliche Gebiete, wenn der Bildungsstand höher ausfällt. Mit Blick auf den Kennwert der Wiederholerquote ist augenfällig, dass diejenigen Sozialprofile, die überwiegend Städte umfassen, zumeist auch höhere Wiederholerquoten aufweisen; dies insbesondere, wenn die sozialen Voraussetzungen eher ungünstig sind. Hinsichtlich der Quote von Absolventen mit Hochschulreife aus dem allgemeinbildenden Schulsystem an der alterstypischen Wohnbevölkerung sind in städtisch geprägten Schulsystemen etwas höhere Werteausprägungen auszumachen, insbesondere bei den Profilen mit überdurchschnittlich guten sozialen Voraussetzungen.

Bei den Abgängern ohne Hauptschulabschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem zeigen sich zumeist deutlich höhere Quoten in den eher urbanen Sozialprofilen, wobei die Abgängerquoten bei ungünstigen Ausprägungen in den verwendeten Sozialindikatoren tendenziell höher liegen. Ins Auge zu fassen ist im Anschluss an dieses Ergebnismuster, inwiefern die Angebotsstrukturen von Förderschulen, die viele Schüler verlassen, ohne einen Hauptschulabschluss zertifiziert bekommen zu haben, hier moderierend wirken. Das Förderschulwesen wurde in dieser Studie nicht mitberücksichtigt.

Mit diesen rein deskriptiven Analysen kann also in einem ersten Schritt geschaut werden, ob bestimmte sozialstrukturelle und institutionelle Aspekte sowie Ausprägungen in den Gerechtigkeitsindikatoren gemeinsam auftreten. Obwohl hier mit Blick auf die Ebene der Kreise und kreisfreien Städte eine relativ hoch aggregierte Analyseeinheit gewählt wurde, sind bemerkenswerte Korrespondenzen festzustellen. Wie aussagekräftig diese allerdings sind, ist in weiteren Forschungen zu untersuchen. Die Auswertungen zu den Pendelbewegungen, die über gebietskörperschaftliche Grenzen hinweg stattfinden und mit denen offensichtlich eher Gymnasien als andere Schularten adressiert werden, weisen darauf hin, dass die Schulangebotslage der Regionen das Bildungsverhalten der Schüler offensichtlich beeinflusst. Berücksichtigt man, dass etwa gymnasiale Angebote nachgewiesenermaßen zu größeren Anteilen in bevölkerungsstärkeren Gebieten vorgehalten werden, sind einige Ergebnisse in den Indikatoren gut zu plausibilisieren. Die hier als regionale Disparitäten dargestellten Befunde sind dann eher als Unterschiede in den Angebotslagen für die Schüler und damit als eigenständige Dimension von Bildungschancen zu deuten.

Die abweichenden Angebotslagen sind aus Gerechtigkeitsperspektive so lange kein Problem, wie Schüler aufgrund ihres Wohnorts nicht strukturell benachteiligt werden. Oder, um die sozialstrukturelle Komponente mit aufzunehmen und mit Rawls' Differenzprinzip (1979) zu sprechen: Wenn manche Kinder und Jugendliche schon aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind, sollen die schulstrukturellen Be-

dingungen wenigstens so beschaffen sein, dass die Kinder nicht noch aufgrund der Lage ihres Wohnorts ins Hintertreffen geraten. Denn dass es einen Unterschied für das Schulwahlverhalten macht, in welchem geographischen Verhältnis sich Wohn- und Schulort zueinander befinden und ob größere Distanzen zur Erreichung des Schulorts zurückzulegen sind, kann als empirisch gesichert gelten (siehe auch Kap. 4).

Zudem sei an dieser Stelle noch einmal deutlich gemacht, dass die hier vorgestellten Analysebefunde keinesfalls als Ursache-Wirkungs-Beziehungen missverstanden werden dürfen. Ziel der Analyse war es herauszufinden, ob bestimmte strukturelle Merkmale der Regionen und deren Ergebnisse in den Gerechtigkeitsindikatoren zusammenfallen und ob weitere Forschungen hierzu als sinnvoll erachtet werden können. Dies ist definitiv zu bejahen.

Die möglichen Konsequenzen aus den Ergebnissen im Hinblick auf weitere Forschungen zu regionalen Disparitäten schulsystemischer Gerechtigkeit sind entlang dreier Zugangsweisen zu bestimmen:

1. Konkretisierung der angelegten Instrumente und Nutzung feingliedriger Untersuchungseinheiten bzw. Erschließung anderer Analyseeinheiten als die administrativen Grenzziehungen Kreis und kreisfreie Stadt
2. Herleitung von anderen ggfs. komplementären Perspektiven und Ansätzen, welche anhand intensiver Auseinandersetzungen mit theoretischen Modellen und Konzepten zu gewinnen sind und weiterführende Fragen bereithalten, die besonders im Hinblick auf differenziertere Bewertungsmaßstäbe und ursächliche Erklärungen von Phänomenen zu stellen sind
3. Prüfung des Zusammenwirkens regionaler Governance im Kontext spezifischer landespolitischer Vorgaben vor dem Hintergrund der jeweiligen sozialen Ausgangslagen sowie der Auswirkungen dieser Relationen auf die Gerechtigkeitsleistungen von Schulsystemen

Dem ersten Punkt soll an dieser Stelle nur eingeschränkt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Einige Analysen, die sich nicht wie hier geschehen an administrativ definierten Betrachtungseinheiten orientieren und ebenso räumliche Disparitäten im Schulsystem zum Thema haben, liegen vor (z. B. Gomolla und Radtke 2009; Terpoorten 2014). Die Perspektiven für eine vergleichende Regionalforschung zu Disparitäten von Schulsystemen sind auch an der Datenverfügbarkeit zu messen. Erst bei Datenlagen, die unterhalb von Kreisen und kreisfreien Städten ansetzen, können differenzierte Analysen durchgeführt werden, sodass, wie auch Kuper (2009) anmahnt, bestimmte räumliche Ebenen nicht mehr als homogene, sondern als in sich differenzierte Einheiten empirisch modelliert werden können. Beispiele für ein methodisches Verfahren, welches diesem Anspruch Rechnung tragen könnte, wären schulstrukturelle Segregationsindizes etwa unter Berücksichtigung geographischer Verteilungen, mit denen man die Disparitäten von Angeboten innerhalb von Analyseeinheiten kennwertbasiert beschreiben könnte.

Diskutabel ist zudem die Frage, wie neue Perspektiven für räumlich orientierte Untersuchungen im Rahmen von Schul- und Bildungsforschung gewonnen werden

können. Die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussion um räumliche Aspekte von Bildung und Bildungsgerechtigkeit skizziert Reutlinger (2011: 52) wie folgt: »Zwischen den Begriffen Kontext, Feld, Ort und Raum wird nur selten unterschieden. (...) Stattdessen wird beliebig, meist unreflektiert, mit unterschiedlichen Raumbegriffen gearbeitet, manchmal bewusst damit gespielt, um Handlungsspielräume zu erweitern oder strategische Gewinne gegenüber anderen (pädagogischen) Bereichen zu erzielen. Raum bleibt so in der Regel nur metaphorisch. Die dahinter liegenden eigentlichen Interessen und Motive sind jedoch verdeckt. Dadurch vermischen sich die verschiedenen pädagogischen Bedeutungen und Traditionen von Raum zu einem diffusen Brei.« Zwar bezieht er seine recht deutlich formulierte Kritik auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Bildungslandschaften und ihre Steuerung, in der Sache aber ist diese jedoch auch auf das Feld der Schul- und Bildungsforschung, welches die Analysen um relevante (kontextuelle) Einflussfaktoren und Effektzusammenhänge entlang territorial gedachter Grenzen vollzieht, zu beziehen, obschon nicht mit dieser Emphase.

Zu beobachten ist im Zuge der (wieder) aufkommenden Forschungsbemühungen um räumliche Disparitäten in Bildungs- und Schulsystemen, dass sich Untersuchungen oder Diskussionen um Befunde aus Studien an dezidiert raumtheoretischen Ansätzen orientieren. Beispielsweise wird jüngst das raumsoziologische Konzept von Martina Löw (zuerst 2001) im Rahmen von Arbeiten zur empirischen Bildungsforschung (z. B. Sixt 2010; Kemper und Weishaupt 2011) im Zusammenhang von reflektierenden Beiträgen zur Thematik lokaler Schulentwicklung (Radtke und Stošić 2009) rezipiert. Anschließend an einige klassische Begriffsbestimmungen soziologischer Provenienz (Lefèbvre 1974; Bourdieu 1985; Giddens 1988) sowie Giddens' (1985) Strukturierungstheorie entwickelte Löw einen Raumbegriff, wonach der soziale Raum als die »relationale (An)ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten« (Löw 2010: 224) aufzufassen ist.

Mit ihrer Soziologie des Raumes konzeptualisiert Löw Räume als Resultate menschlicher Handlungen, die aber über den bloßen Status als Handlungsprodukte hinausgehend wiederum als Orientierungsmomente für die soziale Praxis handelnder Akteure fungieren. Räume werden also nicht als statische Gebilde gefasst, sondern prozessual gedacht. Der Konstitution von Raum liegen Löws relationalem Konzept zufolge zwei analytisch zu unterscheidende Prozesse zugrunde: die *Syntheseleistung* und das *Spacing*. Bei der Synthese werden, vermittelt über Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse, einzelne Elemente, wie beispielsweise materielle Güter oder Menschen bzw. Gruppen von Menschen, als eine *soziale Einheit* zusammengedacht und verknüpft. Der über diesen Vorgang produzierte Raum wird im Rahmen des Spacings symbolisch markiert und ortsgebunden platziert, sodass die zusammengefassten Elemente als räumliche Einheit sichtbar werden. Hierunter fallen das Platzieren bzw. das Selbstplatzieren von Gütern oder Lebewesen ebenso wie das Bauen, Errichten, etwa von Schulgebäuden an bestimmten Standorten, oder auch die Markierung von Raumgrenzen, etwa von Einflussbereichen von Akteuren der Schulpolitik und -administration.

Dass sich dieses zunächst recht abstrakt darstellende Konzept aber auch plausibel anwendungsbezogen umsetzen lässt, zeigt Löw, wenn sie nach dem Verhältnis von Raum und Ungleichheiten fragt und dabei Chancen und Effekte spezifischer Raumkonstituierungen kategorial modelliert. Sie unterscheidet Dimensionen von Verfügungsmöglichkeiten hinsichtlich sozialer Güter, Wissen, sozialer Positionen sowie des Status der Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit (ebd.: 210 ff.). Damit weist sie explizit darauf hin, dass Prozesse der Anordnung von Menschen und Gütern davon abhängig sind, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und welche konkreten Akteure mit welchen Handlungsmöglichkeiten beteiligt sind. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher soziokultureller bzw. sozioökonomischer Voraussetzungen und Bedingtheiten individueller und kollektiver Akteure, die sich aus den spezifischen Relationierungen im Rahmen ihrer Inklusion in (An-)Ordnungen von Gütern und Menschen ergeben, lässt sich Raum relativ konkret als ein »Modus von Differenz« (Held 2005: 366 ff.) denken.

In eine der Hauptprämissen relationaler Soziologie (Fuhse und Mützel 2010) lässt sich Löws Ansatz, Ordnungskonstituierungen im Sinne von volitionalen Orientierungen und Handlungswahlen immer im Rahmen der vorliegenden Relationierungsbedingungen zu untersuchen und nicht streng individualistisch als Folgen durchrationalisierter individueller Entscheidungen und Handlungen, paradigmatisch einordnen. Dies eröffnet gerade für die empirische Schul- und Bildungsforschung, die vielfach auf Rational-Choice-Konzepte rekurriert und Schüler und Eltern von ihren Handlungsbedingungen abstrahiert, interessante Perspektiven. So kann beispielsweise danach gefragt werden, wie die lokalen Akteurskonstellationen, bestehend aus kommunaler Schulverwaltung, Einzelschule und Eltern, die Zugangschancen zu weiterführenden Schulen vor diesem Hintergrund regulieren (auch Rösner und Stubbe 2008) und welche Handlungsrationitäten aufseiten der verschiedenen beteiligten Akteure dabei zum Tragen kommen bzw. wie diese moderiert werden.

Neben Anleihen aus der Raumsoziologie bietet insbesondere die Sozialgeographie nützliche Hinweise für die Erfassung und terminologische Schärfung raumbezogener Begriffe. Werlen (2013; 2008) verknüpft Raum und Gesellschaft über drei unterschiedliche Dimensionen des Handelns unter der Prämisse, dass räumliche Bedingungen und Bezüge immer handlungsabhängig sind. Er differenziert zwischen zweckrationalen (physisch-materieller Bezug), normorientierten (sozial-kultureller Bezug) und verständigungsorientierten bzw. kommunikativen Handlungskontexten (intersubjektiver bzw. mentaler Bezug) und weist so auf die divergierenden Weltbezüge des Handelns hin (Werlen 2013: 8). Sein Vorschlag macht deutlich, dass Räume immer auch Ausdruck bestimmter normativer Festlegungen und Erwartungsstrukturen sind und als intersubjektiv geteilte, räumlich kodierte »Sinnregionen« (Werlen 2008: 301) zu verstehen sind. An dieser Stelle zeigen sich Übereinstimmungen mit Löws Ansatz sowie generell mit grundlagentheoretischen Arbeiten, die sich mit den Vermittlungsleistungen von kulturell präformierten Präferenz- und Identitätsstrukturen (z. B. Bourdieu 1987 oder White 2008) auseinandersetzen.

Die hier in der gebotenen Kürze präsentierten und mehr selektiv als systematisch herangezogenen theoretischen Rahmungen zu Begriffen und Ansätzen von Raum können lediglich in einem ersten Aufschlag für den Mehrwert der Beschäftigung mit derartigen konzeptionellen Ausarbeitungen sensibilisieren. Zunächst wäre eine umfängliche und konsequente Prüfung hinsichtlich der Relevanz für die gleichheits- und gerechtigkeitsbezogene Schulsystementwicklungs- und Bildungsforschung ratsam. Im Anschluss daran sind dann konkrete Forschungsperspektiven zu benennen, die an dieser Stelle zumindest in Form eines Ausblicks skizziert werden können.

So ist beispielsweise verstärkt nach der Relevanz von kulturell vermittelten Normen und Werten, die auch im Zuge von Forschungen zu Kontexteffekten und Bildungsungleichheit als einflussnehmende Faktoren aufgefasst werden (Ditton 2013b), zu fragen, und zwar in mehreren Hinsichten. So ist zu klären, in welcher Weise kulturell präformierte Vorstellungen von dem, was als gut und erstrebenswert anzusehen ist, nicht nur die schulischen Bildungsaspirationen von Schülern und Eltern sowie ihre Handlungswahlen anleiten, sondern auch, wie diese sich auf Steuerungsseite in Strategien der Gliederung von Schulangebotsstrukturen (Zymek und Richter 2007) wiederfinden. Dies betrifft die Fragen, welche Strukturen des schulsystemischen Angebots gesetzlich legitimiert sind, politisch und gesellschaftlich akzeptiert werden und sich ebenso anschlussfähig etwa an die Bedarfe des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erweisen.

Da diese Gesichtspunkte regional durchaus divergieren, ist im Hinblick auf weitere Studien auch zu schauen, inwiefern die angelegten Bewertungsparameter »raumsensibel«, im Sinne »lokaler Gerechtigkeit« (Schmidt 1992), zu definieren sind. So können beispielsweise Hauptschulabschlüsse und Hochschulreifezeugnisse in unterschiedlichen Regionen verschiedenartige Wertigkeiten haben, sich je spezifisch als schulischer Erfolg oder Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe darstellen lassen.

Wiederum mit Blick auf die Bedingungen der Governance von Schulsystemen ist dezidiert zu untersuchen, welche, in der Terminologie von Löw, Möglichkeiten des Spacings, etwa der Vorhaltung von Schulangeboten, die Steuerungsakteure angesichts spezifischer ökonomischer Ressourcenausstattungen und institutioneller Ausgangslagen haben und in welcher Weise sie agieren bzw. reagieren. Wie gezeigt werden konnte, beeinflusst die Länderebene mit ihrem schulpolitischen Rahmen die Bildungsprozesse und -ergebnisse der Regionen. Ebenso zu beachten sind hierbei die Mobilisierungsressourcen und -chancen von Eltern, die ebenfalls als Steuerungsakteure anzusehen sind und die Strukturierung von Schulangeboten vor Ort auch mitbeeinflussen (Zymek 2013).

Diese häufig unter dem Begriff Bildungskontext gefassten Einflussbereiche erweisen sich aber noch als systematisierungsbedürftig, da sehr globale Definitionen, die Kontexte als materielle, institutionelle und kulturelle Umwelten (Becker und Schulze 2013) begreifen und so den Begriff entlang nur einer Unterscheidungsdimension präzisieren, den Facettenreichtum sozialer Wirklichkeit nur unzureichend

erfassen. Um diesem Desiderat mit dem Ziel der Verschränkung eines differenzierten Kontextverständnisses und einer raumorientierten Schul- und Bildungsforschung zu begegnen, ist etwa das Potenzial von Bronfenbrenners (1993) Ordnungsverständnis sozialer Kontexte zu prüfen, die er in Mikro-, Meso-, Makro- und Exosystem innerhalb seines Konzepts menschlicher Entwicklung gliedert. Hieraus können perspektivisch Überlegungen zur Ökologie des Schulsystems, die weiterhin raumtheoretisch zu fundieren sind, ausgearbeitet werden.

Aus Perspektive einer raumorientierten Schul- und Bildungsforschung erscheint interessant, inwiefern Konstellationen schulischer Governance und Mechanismen der Schulsystementwicklung vor dem Hintergrund relevanter sozialer Kontexte, etwa der landesinternen Sozial- und Schulpolitiken, zu reflektieren sind. Insbesondere Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Schimank 2006) sowie daraus resultierende Kopplungseffekte, die Relationierungsbedingungen von Schülern betreffen und zu spezifischen Aspirationen und Verteilungsmustern führen, sind als bislang nur wenig erforscht zu bezeichnen. Solche Forschungen können zudem in den größeren Kontext sozialen Wandels gestellt werden, wenn etwa danach gefragt wird, wie sich demographische Veränderungen je nach Gebiet auf die Schulsystementwicklung niederschlagen (Bartl und Sackmann 2014) und was dies für die Zugangschancen von Kindern und Jugendlichen zu Schulen bedeutet. Diesen und weiteren Fragestellungen, die hier nur ansatzweise formuliert werden können und Konkretisierungsbedarfe aufweisen, wäre künftig entlang raumtheoretischer und gerechtigkeitsorientierter Modellierungen nachzugehen.

### III Fazit

Die schulsystemische Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme steht im Mittelpunkt der Analysen des Chancenspiegels. Chancengerechtigkeit wird mit diesem Instrument der problemfokussierten Bildungsberichterstattung anhand von vier schul- und gerechtigkeitstheoretisch hergeleiteten Gerechtigkeitsdimensionen erfasst: »Integrationskraft«, »Durchlässigkeit«, »Kompetenzförderung« und »Zertifikatsvergabe«. Verschiedene statistische Indikatoren bieten sodann die Möglichkeit, diese Gerechtigkeitsdimensionen zu operationalisieren. Mithilfe dieser empirischen Messinstrumente lassen sich Schulsysteme hinsichtlich ihrer Chancengerechtigkeit datengestützt beschreiben. Mit dem diesjährig vorgelegten Chancenspiegel wurde neben den Ländern zum ersten Mal auch die Ebene der Regionen, hier erfasst über die Kreise und kreisfreien Städte, untersucht. Ein Augenmerk lag also auch darauf, bestehende regionale Disparitäten innerhalb der Länder offenzulegen, womit der gegenwärtigen Wiederbelebung (Becker und Schulze 2013) eines Forschungsfeldes der Bildungsforschung Rechnung getragen wurde.

Im Vorlauf zu den im Rahmen dieser thematischen Schwerpunktsetzung durchgeführten Auswertungen wurden zunächst, wie auch in den vorangegangenen Chancenspiegeln, die Schulsysteme der Länder im Vergleich fokussiert. Die Ergebnisse wurden für alle vier Gerechtigkeitsdimensionen in Kapitel 3 berichtet. Der Zeitreihenvergleich der 16 Bundesländer über die vier Messzeitpunkte 2009/10 bis 2012/13 verdeutlicht weitgehende Stabilität der relativen Länderpositionen. Zwar lassen sich vereinzelt Wechsel der Gruppenzugehörigkeiten ausmachen, doch in keiner Dimension wechselt ein Bundesland im betrachteten Zeitraum zwischen den Extremgruppen. Nicht mitberichtet wurden die Ergebnisse für jeden einzelnen Gerechtigkeitsindikator. Die Werteausprägungen der Länder hierzu sind aber über den Internetauftritt des Chancenspiegels ([www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de)) abrufbar.

Für den Themenschwerpunkt »Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme« wurde die Betrachtungsebene der Schulsysteme der Kreise und kreisfreien Städte eingeführt und auf die beiden Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« an-

gewendet. Diese Perspektive kann rückblickend als lohnenswert eingestuft werden, da sich die Schulsysteme der Länder nicht als in sich homogene Gebilde erwiesen und somit die regionalen Disparitäten aufgespürt werden konnten.

Generell zeigen die Ergebnisse, dass es innerhalb aller Länder teils deutliche Unterschiede hinsichtlich der Werteniveaus sowie der Streuungen um den jeweiligen Landesmittelwert gibt. Deziert für jedes der 13 Flächenländer konnten die im Schuljahr 2012/13 bzw. dem Abschlussjahr 2012 bestehenden regionalen Disparitäten in den sogenannten Länderberichten aufgezeigt werden. Die Stadtstaaten wurden im Zuge eines Vergleichs deutscher Großstädte mit Einwohnerzahlen größer als 350.000 ebenfalls untersucht. Dieser Vergleich zeigt, dass sich die in den Stadtstaaten vollzogenen Schulsystemstrukturreformen bereits in den schulsystemischen Gerechtigkeitsausprägungen, besonders in der Dimension »Durchlässigkeit«, tendenziell auswirken. Hier liegen für die Stadtstaaten zum Teil deutlich günstigere Ausprägungen als in anderen deutschen Großstädten vor.

Insgesamt kann über alle Länder und Stadtstaaten hinweg von einer heterogenen Befundlage gesprochen werden. So unterscheiden sich Spannweiten zwischen den extremen Werten von Regionen eines Landes zwischen den einzelnen Ländern bisweilen deutlich voneinander. Dies bedeutet, dass die regionalen Disparitäten in einigen Ländern geringer ausfallen als in anderen. Neben dem Ausmaß an Unterschieden zwischen den Regionen eines Landes sowie den Streuungen um den Landesmittelwert ist aber auch nach dem Niveau der Ausprägungen in den herangezogenen Indikatoren zu fragen. Aus der Gerechtigkeitsperspektive wären möglichst geringe Unterschiede zwischen den Regionen auf hohem Ausprägungsniveau wünschenswert, da in einem solchen Szenario von regional ähnlich verteilten Bildungschancen und somit von möglichst nur geringfügigen Benachteiligungen innerhalb eines Landes ausgegangen werden kann und gleichzeitig das Schulsystem eines Landes insgesamt eine hohe Leistungsfähigkeit aufzeigt.

Allerdings zeigen gerade die zusammenführenden Darstellungen, in denen die Ergebnisse der Länder hinsichtlich der benannten Vergleichsmaßstäbe synoptisch gegenübergestellt wurden (Kap. 5.15), dass die Länder diesen Gerechtigkeitsanspruch recht unterschiedlich einzulösen vermögen. Hervorstechende regionale Disparitäten in einigen Ländern sind vor allem hinsichtlich der Indikatoren zum Übergang in die Sekundarstufe, zum Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln innerhalb der Sekundarstufe sowie zu den Hochschulreifequoten festzustellen. Allerdings zeigen sich ähnliche Muster auch für die anderen Indikatoren, beispielsweise für den Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung. Auffällig ist hierbei, dass die Ergebnisse der Länder für die Regionen stark auseinandergehen: So liegen beispielsweise die Mittelwerte der Regionengruppen mit den im landesinternen Vergleich erfolgreicherer Regionen für die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt oberhalb der Mittelwerte derjenigen Regionen, die in anderen Ländern die untere Gruppe bilden.

Aus diesen beiden grundlegenden Befunden der deskriptiven Darstellungen, den zum Teil starken binnenländischen Differenzen innerhalb der Länder sowie

den divergierenden Ausprägungsniveaus zwischen Ländern oder Regionengruppen/ Einzelregionen verschiedener Länder wurden Forschungsperspektiven abgeleitet, denen im Rahmen vertiefender Betrachtungen analytisch nachgegangen wurde (Kap. 6). Bereits in den Länderberichten wurden die regionenspezifischen schulischen Angebotslagen mitberichtet und es wurde auf deren Bedeutung für Schulsystemleistungen hingewiesen. Zunächst wurden allein die formalen Gliederungsstrukturen sowie die faktischen quantitativen Verhältnisse der vorgehaltenen Schularten zueinander kontinuierlich dargelegt. Dann konnte im Rahmen von Analysen zu Pendelbewegungen, die über die Grenzen der Kreise und kreisfreien Städte hinaus vollzogen werden, am Beispiel der drei Fälle Bonn, Jena und Speyer nachgewiesen werden, dass diese regionalen Schulsysteme Versorgungsleistungen für Nachbarregionen bereitstellen und diesen somit, vor allem im Bereich gymnasialer Bildung, eine Zentralstellung im Gefüge regionaler Schulsysteme zugesprochen werden muss. Treten solche überregionalen Angebotskonzentrationen in Schulsystemen häufiger auf, wirkt sich dies auch auf das Ausmaß landesspezifischer regionaler Disparitäten auf.

Besonders gut zu beobachten sind solche Effekte von strukturellen Asymmetrien beispielsweise am Bundesland Bayern und dem Indikator »Anteil an Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung«, da hier die Wertespanne auffällig groß ausfällt. Auch in anderen Ländern zeigen sich vereinzelt solche extremen Wertespannen. Solange derart divergierende Quoten benachbarter Regionen nicht einhergehen mit systematischen Benachteiligungen von Schülern, deren Wohnorte eher in der Peripherie liegen, weit entfernt von den konzentrierten Schulsystemangeboten, sind diese allein als Beobachtungsproblem der Wissenschaft und der Bildungsberichterstattung anzusehen, die dann durch eine verbesserte Datenbereitstellung sowie die Konstruktion schulsystemäquivalenter Beobachtungseinheiten zu bearbeiten sind. Allerdings zeigen Befunde der empirischen Bildungsforschung, dass die Lage(n) von Schul- und Wohnort insbesondere für Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozialem Status für die Schulartwahl eine Rolle spielen (z.B. Terpoorten 2014).

Diese wissenschaftlich belegten Einsichten sind zugleich in Handlungsaufträge für die kommunale und regionale Bildungsberichterstattung zu übersetzen, diese Ungleichheitsdimension zukünftig problembewusster in den Blick zu nehmen. Hierzu konnte mit dem diesjährigen Chancenspiegel ein Beitrag geleistet werden, indem exemplarisch für drei Fälle Analysen zu Schulweglängen durchgeführt wurden. Darüber konnten Distanzen, die Schüler zwischen Schul- und Wohnort zurücklegen müssen, sowie Einzugsbereiche von überregional relevanten Schulangeboten aufgezeigt werden. Weitergehend muss für eine genauere Identifikation von etwaigen Benachteiligungen beispielsweise danach geschaut werden, wie sich die infrastrukturellen Begebenheiten für die pendelnden Schüler darstellen oder inwiefern etwa der soziale Hintergrund die Pendelbereitschaft der jeweiligen Schüler und Elternschaft mitmoderiert.

Aus governance-analytischer Sicht wäre zudem danach zu fragen, inwiefern solche interregionalen Pendlerdynamiken auch schulentwicklerisch gesteuert werden,

also beispielsweise tatsächlich Versorgungsstrukturen etwa durch interkommunale Kooperationen planerisch entwickelt werden und systematisch die Vermeidung von Benachteiligungen im Zugang zu Bildungschancen sichergestellt wird. Dabei muss der jeweilige regulativ bedingte Handlungsspielraum regionaler Gestaltungsakteure mitreflektiert werden, der auch maßgeblich von Landesseite mitverantwortet wird, etwa in den schulgesetzlich definierten Möglichkeiten, inwiefern integrative Schulangebote geschaffen werden können.

Weiterhin wurde in den vertieften Analysen gefragt, ob die regionalspezifischen sozialen Ausgangslagen zu unterschiedlichen Indikatorenergebnissen von Regionen beitragen. Im Rahmen von Auswertungen, die auf Sozialprofilbildungen mittels latenter Klassenanalysen basieren und exemplarisch für drei Länder vorgenommen wurden, zeigten sich tendenziell günstigere Ergebnisse zu den Gerechtigkeitsindikatoren von Regionen mit günstigen sozialstrukturellen Voraussetzungen. Allerdings war ebenso zu sehen, dass diese vorteilhaften Ausgangslagen häufig einhergehen mit einem eher gymnasial geprägten Schulangebot im Sekundarbereich. Somit ist bis dato lediglich von Korrespondenzen zwischen sozialen Voraussetzungen, Schulangebotsstruktur und den Ergebnissen in den Gerechtigkeitsindikatoren auszugehen, die auf der Aggregationsebene der Kreise und kreisfreien Städte nachgezeichnet werden konnten. In weiterführenden Analysen wären die Verweisungszusammenhänge dieser Korrespondenzen genauer zu beleuchten.

Ein zentraler Befund des diesjährigen Chancenspiegels weist insgesamt darauf hin, dass die einzelne Region jedoch niemals singulär zu betrachten ist, sondern die verschiedenen sozialen Kontexte, in die ein Kreis oder eine kreisfreie Stadt eingebettet ist, fortwährend mitzureflectieren sind. Mit Mehrebenenanalysen wurde gezeigt, dass die Länderebene einen Teil der bestehenden Unterschiede in den regionalen Gerechtigkeitsausprägungen zwischen den Ländern aufklärt. Die Verortung einer Region in einem bestimmten Land trägt also zur schulsystemischen Leistung dieser Region bei. Hier ist zukünftig explizit auch nach den Effekten bestimmter schulpolitischer Rahmenbedingungen sowie nach dem Zusammenwirken regionaler schulischer und sozialer Ausgangslagen und der übergeordneten landespolitischen Ebene zu fragen. Womöglich erweisen sich verschiedenartige pädagogische und schulpolitische Kulturen und Traditionen als erklärungskräftig für die Einflüsse der Landesebene auf die Regionenergebnisse und die Ausmaße regionaler Disparitäten.

In Anlehnung an die Rezeption raumtheoretischer Arbeiten für die Skizzierung neuer Perspektiven der empirischen Bildungsforschung und die Bildungsberichterstattung ist abschließend zu konstatieren, dass vor dem Hintergrund der vorgestellten Befunde die Wirkungen von landes- und regionalpolitischen Steuerungsregimen auf die Gerechtigkeit von Schulsystemen verstärkt in den Blick zu nehmen sind. Entscheidungen zu Schulreformen sind auch immer nach ihren geographisch differenziellen Wirkungen zu treffen und zu bewerten. Eine gerechtigkeitsorientierte Schulsystemgestaltung sollte Teilhabemöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler bereithalten, unabhängig vom Wohnort und von der sozialen Lage.

Dieser Gerechtigkeitsanspruch richtet sich gleichermaßen an die systemsteuernden Instanzen der Regional- wie auch der Länderebene. Auch Bildungsforschung und die administrativ verwaltete Bildungsberichterstattung sollten diesen Anspruch als Handlungsauftrag verstehen und regionalen Verteilungsaspekten verstärkt Aufmerksamkeit schenken. Maßgeblich geht damit auch das Erfordernis einher, entsprechende Indikatorenentwicklung zu betreiben und eine adäquate Datenbereitstellung beispielsweise in der allgemeinen Statistik anzubieten.

Deutlich wurde mit den aufgezeigten regionalen Unterschieden, dass Bildungsdisparitäten zum Beispiel nicht ausschließlich über Schülerkompositionen zu begründen sind, sondern dass stärker als bisher auch relevante räumliche Komponenten in der gesamtgesellschaftlichen Diskussion um chancengerechte Schulsysteme berücksichtigt werden müssen und nicht allein sozioökonomische Dispositionen zur Erklärung von fehlender Chancengerechtigkeit herangezogen werden, sondern zunehmend auch soziogeographische Aspekte. Zusammengenommen führt dies zu einer Beschreibung von Schulsystemen in ökologischer Perspektive, wie es in Kapitel 6.4 bereits angedeutet wurde.



## IV Anhang

### 1. Anmerkungen

- \* Der Tabellenanhang findet sich als Download unter [www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de).
- 1 Nach wie vor können zudem die Ergebnisse der Länder zu den einzelnen Indikatoren online abgerufen werden: [www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de).
- 2 Im Chancenspiegel wird im Weiteren vorwiegend die männliche Geschlechterform verwendet. Wenn wir von »Schülern«, »Absolventen«, »Abgängern« usw. sprechen, sind immer auch die jeweiligen weiblichen Personen mit eingeschlossen.
- 3 An anderer Stelle wird kritisiert, dass Sens Ansatz vielmehr als Befähigungsansatz zu verstehen ist (Giesinger, im Ersch.). Tatsächlich aber lässt er sich durchaus auch als Teilhabeberechtigung bezeichnen, weil für ihn die Frage nach der individuellen autonomen Teilhabe an der Gesellschaft im Sinne einer selbstbestimmten Lebensführung leitend ist und die Befähigungen hierzu vorrangig das entsprechende Rüstzeug einer solchen Lebensführung darstellen.
- 4 Diese zentrale Leitvorstellung von Teilhabe als Gerechtigkeitsprinzip wird an anderer Stelle kritisch diskutiert im Hinblick darauf, inwiefern aufgrund weiterführender Überlegungen andere Prinzipien, wie z.B. faire Allokation, gleichberechtigt nebenangestellt werden müssen (Giesinger, im Ersch.). Diese grundsätzliche Diskussion kann hier nicht geführt werden; der Chancenspiegel begründet diese Leitorientierung allein durch Ableitung aus den drei herangezogenen Gerechtigkeitstheorien.
- 5 Da einige statistische Landesämter die Absolventen-/Abgängerzahlen nicht altersbezogen ausweisen können, werden diese Kennwerte auf Ebene der Regionen nicht an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, sondern an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter berechnet und berichtet.
- 6 Der Gesamtscore in der Dimension »Durchlässigkeit« in Brandenburg enthält keine Werte zu den Übergängen zwischen den Sekundarstufen I und II des allgemeinbildenden Schulsystems, weil hierzu keine Daten verfügbar sind.
- 7 Die statistische Erfassung der Gesamtschulen bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 5–10. Ihre Zweige werden nicht separat ausgewiesen, sondern den entsprechenden Schularten zugewiesen.
- 8 Aufgrund nicht zur Verfügung stehender Daten des Statistischen Amtes Mecklenburg-Vorpommern für das Schuljahr 2012/13 dienen in der Dimension »Durchlässigkeit« Daten aus 2011/12 als Berechnungsgrundlage.
- 9 Differenzen zwischen Daten der Schulamtsbereiche und den Gesamtwerten des Landes Mecklenburg-Vorpommern ergeben sich durch das Fehlen einzelner Werte, die aufgrund geringer Fallzahlen und damit verbundener Datenschutzbestimmungen nicht veröffentlicht werden können.

- 10 Die Landeshauptstadt Hannover wird in den folgenden Analysen separat erfasst. Die Region Hannover wurde exklusiv der Werte der Landeshauptstadt untersucht.
- 11 Zudem gibt es in NRW die Gemeinschaftsschule als Schulversuch.
- 12 Die Landeshauptstadt Saarbrücken wird in den folgenden Analysen separat erfasst. Der Regionalverband Saarbrücken wurde exklusiv der Werte der Landeshauptstadt untersucht.
- 13 Gesamtschulen können kooperativ oder integriert geführt werden. In Thüringen existieren beide Formen, werden aber in der Schulstatistik nicht getrennt ausgewiesen. Die hier zur Berechnung der Verhältniswerte herangezogene Zahl der Gesamtschulen beinhaltet demnach beide Formen.
- 14 In Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen wurden 2012 doppelte Abiturjahrgänge im Zuge der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre entlassen, daher erfolgen die Berechnungen der Absolventen in den Großstädten Stuttgart, Berlin und Bremen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in diesen Ländern mit Daten aus 2011.
- 15 Diese deutschlandweite Darstellung der Angebotsstruktur erforderte es, auf eine für alle Regionen anwendbare Kategorisierung der Gliedrigkeit und der Schulbezeichnungen zurückzugreifen. Hierfür wurden die KMK-Definitionen genutzt (vgl. KMK 2012). Daraus ergeben sich Abweichungen zu den je Landesbericht getroffenen Visualisierungen, wo auf Grundlage der Landesdaten die regionale Struktur dezidierter abgebildet werden konnte.
- 16 Allerdings verzerrt die dort gewählte Methode zur Bestimmung von Einzugsgebieten über die Ermittlung von Quotienten aus der Gebietsfläche und der Zahl der Schulen je Kreis und kreisfreie Stadt die Ergebnisse enorm. Nicht berücksichtigt wird die relationale Verteilung von Schulangebot und Wohngebieten, wodurch infolge der alleinigen Orientierung an administrativ definierten Grenzen und der damit einhergehenden Ignorierung interregionaler Versorgungsstrukturen die Stadt-Land-Unterschiede überschätzt werden. Die hier herangezogenen Datensätze und methodischen Verfahren erlauben hingegen Analysen »echter« Schulsystemeinzugsgebiete, ohne nur eine singuläre Gebietskörperschaft betrachten zu müssen.

## 2. Literatur

- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Online unter [www.statistik-berlin-brandenburg.de/home.asp](http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/home.asp) (Download 19.6.2014).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld 2008. Online unter [www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6153](http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6153) (Download 25.6.2014).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*. Bielefeld 2010.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld 2012.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld 2014.
- Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven. *Bildung – Migration – soziale Lage. Von einander und miteinander lernen. Bildungsberichterstattung für das Land Bremen*. Hrsg. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit. Bremen 2012. Online unter [www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht\\_Bremen\\_2012\\_komplett.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf) (Download 18.6.2014).
- Baethge, Martin. »Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts«. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Reinbek 2008. 541–597.
- Bartels, Jörn. *Interdependenzen zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Plätzen der Sekundarschulstufe bei Angehörigen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in einer Großstadt*. Dissertation. Berlin 1975.
- Bartl, Walter, und Reinhold Sackmann. »Path Dependency, Demographic Change, and the (De-)Differentiation of the German Secondary School System«. *Zeitschrift für Soziologie* (43) 1 2014. 50–69. Online unter [www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/3156](http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/3156) (Download 2.2.2014).
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden 2006. 95–188.
- Baumert, Jürgen, Ulrich Trautwein und Cordula Artelt. »Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens«. *PISA 2000. Ein differenzierter*

- Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2003. 261–331.
- Baumert, Jürgen, Kai Maaz, Petra Stanat und Rainer Watermann. »Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe«. *Die deutsche Schule* (101) 1 2009. 33–46.
- Baur, Christine. »Die Verantwortung der Schule für die Integration der Stadtgesellschaft in Deutschland«. *Polarisierte Städte: Soziale Ungleichheit als Herausforderung für die Stadtpolitik*. Hrsg. Martin Kronauer und Walter Siebel. Frankfurt am Main 2013. 90–106.
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). *Staat und Kommunen*. München. Online unter [www.bayern.de/Staat-und-Kommunen-431/index.htm](http://www.bayern.de/Staat-und-Kommunen-431/index.htm) (Download 19.6.2014).
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München. Online unter [www.statistik.bayern.de/](http://www.statistik.bayern.de/) (Download 19.6.2014).
- Becker, Rolf. »Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten«. *Lehrbuch für Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker. Wiesbaden 2009. 86–138.
- Becker, Rolf, und Andreas Hadjar. »Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen«. *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Hrsg. Rolf Becker und Alexander Schulze. Wiesbaden 2013. 511–553.
- Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010.
- Becker, Rolf, und Alexander Schulze (Hrsg.). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden 2013.
- Beicht, Ursula, und Verena Eberhard. »Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011«. *Die deutsche Schule* (105) 1 2013. 10–26.
- Bellenberg, Gabriele. *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh 2012.
- Bellenberg, Gabriele, und Grit im Brahm. »Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen«. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Wiesbaden 2010. 517–535.
- Bellenberg, Gabriele, und Klaus Klemm. »Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1) 4 1998. 577–596.
- Below, Susanne von. *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen 2002.
- Berkemeyer, Nils, und Veronika Manitiis. »Gerechtigkeit als Kategorie in der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel«. *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven*. Hrsg. Knut Schwippert, Martin Bonsen und Nils Berkemeyer. Münster 2013. 223–240.

- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos und Veronika Manitius. *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh 2012.
- Berkemeyer, Nils, Björn Hermstein und Veronika Manitius. »Raum und Bildungsungleichheit. Perspektiven einer bildungssoziologischen Schulforschung«. *Stadtbaustein Bildung*. Hrsg. Thomas Coelen, Anna Juliane Heinrich und Angela Uttke. Wiesbaden (im Ersch.).
- Berkemeyer, Nils, Wilfried Bos, Veronika Manitius, Björn Hermstein und Jana Khalatbari. *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh 2013.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2014. Online unter <http://datenreport.bibb.de/> (Download 5.6.2014).
- Bless, Gérard, Marianne Schüpbach und Patrick Bonvin. *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern 2004.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn 2013. Online unter [www.bmbf.de/pub/bbb\\_2013.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf).
- BM-MV – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Staatliche Schulämter. Schwerin. Online unter [www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal\\_prod/Regierungsportal/de/bm/Behoerden\\_und\\_Institutionen/Staatliche\\_Schulaemter/index.jsp](http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Behoerden_und_Institutionen/Staatliche_Schulaemter/index.jsp) (Download 19.6.2014).
- Bonsen, Martin, Wilfried Bos, Carola Gröhlich, Benjamin Harney, Kurt Imhäuser, Anna Makles, Jörg Schräpler, Tobias Terpoorten, Horst Weishaupt und Heike Wendt. »Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung«. *Bildungsforschung*. Band 31. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn und Berlin 2010. Online unter [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_einunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_einunddreissig.pdf) (Download 6.6.2014).
- Boudon, Raymond. *Education, opportunity, and social inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York 1974.
- Bourdieu, Pierre. »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital«. *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. Sonderband 2. Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen 1983. 183–198. Online unter [http://unirot.blogspot.de/images/bourdieu\\_kapital.pdf](http://unirot.blogspot.de/images/bourdieu_kapital.pdf) (Download 10.6.2014).
- Bourdieu, Pierre. *Sozialer Raum und »Klassen«: Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main 1985.
- Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main 1987.
- 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 2008.

- Braun, Frank, und Boris Geier. »Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenverbesserung?« *Die Deutsche Schule* (105) 1 2013. 52–65.
- Bronfenbrenner, Urie. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main 1993.
- Budde, Hermann. »Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demographischer Schrumpfung. Das Beispiel zweier Landkreise des Landes Brandenburg«. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (53) 3 2007. 314–325.
- Bundesagentur für Arbeit. »Statistik der Bundesagentur für Arbeit«. Nürnberg. Online unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/> (Download 6.6.2014).
- Bundesregierung und Regierungschefs der Länder. *Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung*. 2008. Online unter [www.bildungsverband.info/qualifizierungsinitiative-jan-08.pdf](http://www.bildungsverband.info/qualifizierungsinitiative-jan-08.pdf) (Download 2.2.2014).
- Clausen, Marten. »Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs«. *Zeitschrift für Pädagogik* (52) 1 2006. 69–90. Online unter [www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=4446](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4446) (Download 2.2.2014).
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). »Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Bildungsbericht für Bremen.« 2011. Online unter [www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht\\_Bremen\\_2012\\_komplett.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf). (Download 29.07.2014).
- Ditton, Hartmut. *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim, München 1998.
- Ditton, Hartmut. »Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen«. *Kontexte von Bildung*. Hrsg. Oliver Böhm-Kasper, Claudia Schuchart und Ursula Schulzeck. Münster 2007. 21–38.
- Ditton, Hartmut. »Schule und sozial-regionale Ungleichheit«. *Handbuch der Schulforschung*. Hrsg. Werner Helsper. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden 2008. 631–649.
- Ditton, Hartmut. »Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs«. *Zeitschrift für Pädagogik* (6) 2013a. 887–911.
- Ditton, Hartmut. »Kontexteffekte und Bildungsungleichheit«. *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Hrsg. Rolf Becker und Alexander Schulze. Wiesbaden 2013b. 173–206.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. »Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2) 1 2007. 23–38. Online unter [www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=1010](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1010) 4446 (Download 2.2.2014).
- Döbert, Hans, und Hermann Avenarius. »Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland«. *Qualität von Schule*. Hrsg. Jürgen van Buer und Cornelia Wagner. Frankfurt am Main 2007. 297–314.

- Dumont, Hanna, Kai Maaz, Marko Neumann und Michael Becker. »Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft (24) 2014. 141–166.
- Ehmke, Timo, Barbara Drechsel und Claus Carstensen. »Klassenwiederholungen in PISA-I-Plus. Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu?« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11) 3 2008. 368–387.
- Einig, Klaus, Brigitte Ahlke, Gisela Beckmann, Regine Binot, Hansjörg Buchner, Markus Burgdorf, Bernd Buthe et al. *Raumordnungsbericht 2011*. Hrsg. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR). Bonn 2012.
- Ejury, René. *Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1920–1995. Sozialgeschichtliche Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Schulreform und regionalen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung*. Berlin 2003.
- Emmerich, Marcus. »Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor«. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Hrsg. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki. Wiesbaden 2010. 295–326.
- Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Social inequality series*. Boulder, CO 1996.
- Fend, Helmut. *Theorie der Schule*. München, Wien 1980.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden 2006.
- Fickermann, Detlev, Ursula Schulzeck und Horst Weishaupt. »Schule als Standortfaktor – die Schulversorgung«. *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bildung und Kultur*. Band 6. Hrsg. Institut für Länderkunde, Alois Mayr und Manfred Nutz. München 2002a. 26–29.
- Fickermann, Detlev, Ursula Schulzeck und Horst Weishaupt. »Unterschiede im Schulbesuch«. *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bildung und Kultur*. Band 6. Hrsg. Institut für Länderkunde, Alois Mayr und Manfred Nutz. München 2002b. 40–43.
- Franz, Peter, und Cornelia Lang. »Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss. Regionale Disparitäten eines wachsenden Problempotenzials«. *Raumforschung und Raumordnung*. Berlin 2000. 307–316.
- Fuhse, Jan, und Sophie Mützel (Hrsg.). *Relationale Soziologie: Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden 2010.
- Gaupp, Nora, und Franciska Mahl. »Regionalspezifische Verlaufsmuster von Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nach dem Ende der Pflichtschulzeit«. *Die Deutsche Schule* (105) 1 2013. 27–39.
- Gaupp, Nora, Boris Geier und Sandra Hupka-Brunner. »Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-) Bewältigung der 2. Schwelle«. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3 2012. 299–318.

- Gaupp, Nora, Tilly Lex, Birgit Reißig und Frank Braun. *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin 2008. Online unter [www.bmbf.de/pub/dji\\_uebergangspanel.pdf](http://www.bmbf.de/pub/dji_uebergangspanel.pdf) (Download 28.2.2014).
- Geipel, Robert. *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn, München 1965.
- Geiser, Christian. *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden 2010.
- Giddens, Anthony. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge 1985.
- Giddens, Anthony. *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main 1988.
- Giesinger, Johannes. »Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegel«. *Zur Gerechtigkeit von Schule*. Hrsg. Veronika Manitus, Björn Hermstein und Nils Berkemeyer. Münster (im Ersch.).
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden 2009.
- Groos, Thomas. »Schuleinzugsbereiche, soziale Schulstruktur und Schulsegregation: Trends und Auswirkungen des elterlichen Grundschulwahlverhaltens«. *Gemeinsames Jahrestreffen des AK Quartiersforschung und des AK Bildungsgeographie der Deutschen Gesellschaft für Geographie*. Freiburg i. B. 2014. Online unter [www.quartiersforschung.de/download/Schulbezirksgrenzen\\_Groos\\_2014\\_AK\\_Freiburg\\_oeffentlich.pdf](http://www.quartiersforschung.de/download/Schulbezirksgrenzen_Groos_2014_AK_Freiburg_oeffentlich.pdf) (Download 3.6.2014).
- Harney, Benjamin, Kurt Imhäuser, Anna Makles, Jörg Peter Schräpler, Tobias Terpoorten und Horst Weishaupt. »Deskription der Raummodelle und der verwendeten Daten«. *Bildungsforschung*. Band 31. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin 2010. 45–76. Online unter [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_einunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_einunddreissig.pdf) (Download 6.6.2014).
- Hauf, Thomas. »Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem«. *Zeitschrift für Pädagogik* (53) 3 2007. 299–313.
- Heid, Helmut. »Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit«. *Zeitschrift für Pädagogik* (34) 1 1988. 1–17.
- Held, Gerd. *Territorium und Großstadt. Die räumliche Differenzierung der Moderne*. Wiesbaden 2005.
- Henz, Ursula, und Ineke Maas. »Chancengleichheit durch Bildungsexpansion«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (47) 4 1995. 605–633.
- Hessisches Statistisches Landesamt. Wiesbaden. Online unter [www.statistik-hessen.de](http://www.statistik-hessen.de) (Download 19.6.2014).
- Hillmert, Steffen, und Marita Jacob. »Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei »späteren« Bildungsentscheidungen«. *Institutionalisierte Ungleich-*

- heiten. *Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert. Weinheim 2005. 155–176.
- Holtappels, Heinz G., und Ernst Rösner. »Schulsystem und Bildungsreform in Westdeutschland. Historischer Rückblick und Situationsanalyse«. *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*. Hrsg. Wolfgang Melzer und Uwe Sandfuchs. Opladen 1996. 23–46.
- Honneth, Axel. »Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser«. *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Hrsg. Nancy Fraser und Axel Honneth. Frankfurt am Main 2003. 129–224.
- Honneth, Axel. *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption; Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*. Frankfurt am Main 2004.
- Honneth, Axel. *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin 2011.
- Honneth, Axel. *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 7. Auflage. Frankfurt am Main 2012.
- IfBM – Institut für Bildungsmonitoring und Behörde für Schule und Berufsbildung. *Bildungsbericht Hamburg 2011*. Hamburg 2011. Online unter [www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1606](http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1606) (Download 18.6.2014).
- ism. »Schulaufsichtsbezirke RLP«. Hrsg. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz und Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Mainz 2010. Online unter [http://berufsorientierung.sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/Bilder/ifd/Schulaufsichtsbezirke\\_RLP.pdf](http://berufsorientierung.sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/Bilder/ifd/Schulaufsichtsbezirke_RLP.pdf) (Download 19.6.2014).
- Jacob, Marita, und Nicole Tieben. »Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholten Schulabschlüssen«. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Hrsg. Birgit Becker und David Reimer. Wiesbaden 2010. 145–178.
- Kann, Caroline. »Immer mehr Privatschulen für immer weniger Schüler. Regionale Disparitäten im Schulangebot und zunehmende Privatschülerzahlen – Entwicklungen und Trends auf kommunaler Ebene. Erste Zwischenergebnisse«. *Deregulierung im Bildungswesen*. Hrsg. Sabine Hornberg und Marcelo Parreira do Amaral. Münster 2012. 273–294.
- Kemper, Thomas, und Horst Weishaupt. »Region und soziale Ungleichheit«. *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 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 2009. Online unter [www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_29361\\_29362\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf) (Download 20.6.2014).
- Klemm, Klaus. *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010. Online unter [www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32343\\_32344\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf) (Download 5.6.2014).

- KMK – Kultusministerkonferenz. *Kerndatensatz (KDS) für schulstatistische Individualakten der Länder*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.5.2003. Online unter [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_05\\_08-KDS-Individualakten-Laender.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_05_08-KDS-Individualakten-Laender.pdf) (Download 5.6.2014).
- KMK – Kultusministerkonferenz. *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2012*. Online unter [www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/definitionenkatalog-zur-schulstatistik.html](http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/definitionenkatalog-zur-schulstatistik.html) (Download 19.5.2014).
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006.
- Köller, Olaf, Michel Knigge und Bernd Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster 2010.
- Kramer, Claudia. »Regionale Disparitäten im Bildungswesen – immer noch oder schon wieder aktuell?« *Blickpunkt Gesellschaft 4: soziale Ungleichheit in Deutschland*. Hrsg. Michael Braun und Peter Mohler. Opladen 1998. 77–114.
- Krohne, Julia Ann, und Ulrich Meyer. »Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration«. *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Hrsg. Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. Wiesbaden 2004. 117–148.
- Kuper, Harm. »Kommentar zur Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung«. *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Vorstandsreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE*. Hrsg. Rudolf Tippelt. Opladen 2009. 201–205.
- Kussau, Jürgen, und Thomas Brüsemeister: *Governance, Schule & Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden 2007.
- Landesamt für Statistik Niedersachsen. Hannover. Online unter [www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=25623&\\_psmand=40](http://www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25623&_psmand=40) (Download 19.6.2014).
- Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online unter [www.it.nrw.de/](http://www.it.nrw.de/) (Download 19.6.2014).
- Lefebvre, Henri. »Die Produktion des Raums (1974)«. *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Hrsg. Jörg Dünne und Stephan Günzel. Frankfurt am Main 2006. 330–342.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (Hrsg.). *NEPS – Nationales Bildungspanel*. Online unter [www.neps-data.de/](http://www.neps-data.de/) (Download 3.3.2014.).
- Leist, Sebastian, und Marcus Pietsch. »Regionale Gliederung von Schullandschaften mittels stochastischer Netzwerkverfahren«. *Forschungsdiesiderate im Feld von »Bildung und Region«*. Bamberg 2013.
- Löw, Martina. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main 2001.
- Löw, Martina. »Stadt- und Raumsoziologie«. *Handbuch spezielle Soziologien*. Hrsg. Georg Kneer und Markus Schroer. Wiesbaden 2010. 605–622.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein. »Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale

- Ungleichheit?« *Bildungsentscheidungen*. Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden 2009. 11–46.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele McElvany. »Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten«. *Bildungsforschung*. Band 34. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung. Bonn, Berlin 2010. 181–200.
- Mammes, Michael. *Quartalsberichte zur Landesentwicklung: Räumliche Aspekte der Bildungsversorgung in NRW*. Hrsg. Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS NRW) Fachbereich Raumordnung und Landesentwicklung. Dortmund 2007.
- Manitius, Veronika. *Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dortmund 2013. Online unter: <http://hdl.handle.net/2003/31154> (Download 26.2.2014).
- Manitius, Veronika, Ina Semper, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos. »Anerkennung als Analysekategorie in der Bildungsberichterstattung« *Bildung und Biografie. Engagiertes Denken zwischen Bildungsphilosophie und Empirie*. Hrsg. Andreas Dörpinghaus, Ulrike Mietzner und Barbara Platzer. (Im Ersch.).
- MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). *Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg*. Potsdam 2013. Online unter [www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbn1.c.60035.de](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbn1.c.60035.de) (Download 19.6.2014).
- Pant, Hans Anand, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle, Claudia Pöhlmann (Hrsg.). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster 2013.
- Parsons, Talcott. »Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft«. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Hrsg. Talcott Parsons. Frankfurt am Main 1968. 161–193.
- Peisert, Hansgert. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München 1967.
- Prenzel, Manfred, Christine Sälzer, Eckhard Klieme und Olaf Köller. *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster 2013.
- Radtke, Frank-Olaf, und Patricia Stošić. »Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung«. *Geographische Revue* (11) 1 2009. 34–51. Online unter [www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/Radtke\\_geographische\\_revue\\_aktuell.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/Radtke_geographische_revue_aktuell.pdf) (Download 10.6.2014).
- Rauschenbach, Thomas, Wiebken Dux und Erich Sass (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim, München 2006.
- Rawls, John. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 1979.
- Regionalverband Ruhr. *Bildungsbericht Ruhr*. Münster 2012.
- Reutlinger, Christian. »Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das ›Räumeln‹ im Bildungsdiskurs«. *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Hrsg. Petra Bollweg und Hans-Uwe Otto. Wiesbaden 2011. 51–70.

- Riedel, Andrea, Kerstin Schneider, Claudia Schuchart und Horst Weishaupt. »Schulwahl in deutschen Grundschulen: Wie verbindlich sind Schulbezirke?« *Journal für Bildungsforschung Online* (2) 1 2010. 94–120. Online unter [www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/76/65](http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/76/65) (Download 28.2.2014).
- Rösner, Ernst, und Tobias C. Stubbe. »Übergangentscheidungen und Schulerfolg im Zeichen demographischer Veränderungen. Ein Beitrag zur Gerechtigkeitsdebatte, zur Schulstruktur und zur Schulentwicklung«. *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Hrsg. Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff und Renate Schulz-Zander. Weinheim, München 2008. 297–319.
- Rost, Jürgen. *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. 2., vollständig überarb. und erw. Auflage. Bern 2004.
- 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.
- Sächsisches Bildungsinstitut. *Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013 – ausgewählte Ergebnisse*. Radebeul 2013. Online unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/20234> (Download 26.2.2014).
- Schimank, Uwe. *Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftsteuerung: Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 2*. Wiesbaden 2006.
- Schmidt, Volker H. »Lokale Gerechtigkeit. Perspektiven soziologischer Gerechtigkeitsanalyse«. *Zeitschrift für Soziologie* (21) 1 1992. 3–15. Online unter <http://zfs-online.ub.uni-bielefeld.de/index.php/zfs/article/viewFile/2784/2321> (Download 10.6.2014).
- Schuchart, Claudia. »Kein Abschluss ohne Abschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit in der Sekundarstufe II«. *Die Deutsche Schule* (105) 4 2013. 345–363.
- Schulstatistik Thüringen. *Statistisches Informationssystem Bildung*. Hrsg. TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Statistikstelle. Erfurt 2013. Online unter [www.schulstatistik-thueringen.de/](http://www.schulstatistik-thueringen.de/) (Download 19.6.2014).
- Schulz, Andreas. »Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen«. *Die deutsche Schule* (92) 4 2000. 464–479.
- Sen, Amartya. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München 2010.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. *Schulreform*. Berlin 2013. Online unter [www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/](http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/) (Download 18.6.2014).
- Sixt, Michaela. *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidung*. Kassel 2010. Online unter <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMichaelaSixt.pdf>. (Download 9.12.2013).
- Sixt, Michaela. »Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit«. *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Hrsg. Rolf Becker und Alexander Schulze. Wiesbaden 2013. 457–482.

- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus. *Weiterentwicklung zur Oberschule*. Dresden o. J. Online unter [www.schule.sachsen.de/15168.htm](http://www.schule.sachsen.de/15168.htm) (Download 22.4.2014).
- Staatliches Schulamt Mittelthüringen. *Thüringer Schulämter*. Weimar o. J. Online unter [www.thueringen.de/th2/schulaemter/](http://www.thueringen.de/th2/schulaemter/) (Download 19.6.2014).
- Stanat, Petra, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012*. Münster 2012.
- Statistikamt Nord – Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. Hamburg. Online unter [www.statistik-nord.de/](http://www.statistik-nord.de/) (Download 19.6.2014).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. *Kommunale Bildungsdatenbank*. Online unter [www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/logon](http://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/logon) (Download 19.6.2014).
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin. Online unter [www.statistik-mv.de/cms2/STAM\\_prod/STAM/de/start/index.jsp](http://www.statistik-mv.de/cms2/STAM_prod/STAM/de/start/index.jsp) (Download 19.6.2014).
- Statistisches Amt Saarland. Saarbrücken. Online unter [www.saarland.de/statistik.htm](http://www.saarland.de/statistik.htm) (Download 19.6.2014).
- Statistisches Bundesamt. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2010; KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2005–2009.
- Statistisches Bundesamt. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2012; KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2007–2011.
- Statistisches Bundesamt. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2013; KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2008–2012.
- Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online unter [www.destatis.de/DE/Startseite.html](http://www.destatis.de/DE/Startseite.html) (Download 9.12.2013).
- Statistisches Bundesamt. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2013.
- Statistisches Bundesamt. *Kreisfreie Städte und Landkreise nach Fläche, Bevölkerung und Bevölkerungsdichte am 31.12.2012*. 2013. Online unter [www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/Aktuell/04Kreise.html](http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/Aktuell/04Kreise.html) (Download 19.6.2014).
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.). *Regionalgliederung*. Stuttgart 2013. Online unter [www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Online-Verzeichnisse/Regionalgliederung/home.asp?RB=0](http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Online-Verzeichnisse/Regionalgliederung/home.asp?RB=0) (Download 19.6.2014).
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz. Bad Ems. Online unter [www.statistik.rlp.de/](http://www.statistik.rlp.de/) (Download 19.6.2014).
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt. Halle. Online unter [www.statistik.sachsen-anhalt.de/bevoelkerung/](http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/bevoelkerung/) (Download 27.4.2014).
- 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.

- Terpoorten, Tobias. »Geographie der Bildungschancen. Geographische Informationssysteme für eine sozialräumliche Schulentwicklung«. *Die Deutsche Schule* (99) 4 2007. 468–479.
- Terpoorten, Tobias. »Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet«. *ZEFIR-Materialien*. Band 3. Bochum 2014.
- Thüringer Landesamt für Statistik. Erfurt. Online unter [www.statistik.thueringen.de](http://www.statistik.thueringen.de) (Download 19.6.2014).
- Tillmann, Klaus-Jürgen. »Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen«. *Pädagogik* (64) 5 2013. 8–12. Online unter [www.redaktion-paedagogik.de/2012/05/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/](http://www.redaktion-paedagogik.de/2012/05/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/) (Download 4.6.2014).
- Tippelt, Rudolf, Andrea Reupold, Claudia Strobel, Helmut Kuwan, Nilüfer Pekince, Sandra Fuchs, Lothar Abicht und Peter Schönfeld (Hrsg.). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld 2009. 196–205.
- van Ackeren, Isabell, und Klaus Klemm. *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden 2011.
- Weishaupt, Horst. »Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel«. *Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. Beiträge zum wissenschaftlichen Kolloquium am 18. und 19. November 2004 in Wiesbaden*. Statistik und Wissenschaft, Band 6. Hrsg. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden 2006. 26–44.
- Weishaupt, Horst. »Bildung und Region«. *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt. Wiesbaden 2009. 217–231. Online unter [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-91831-0\\_11](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-91831-0_11) (Download 8.11.2013).
- Werlen, Benno. *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern, Stuttgart, Wien 2008.
- Werlen, Benno. »Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse«. *Erwägen Wissen Ethik* (24) 1 2013. 3–16.
- White, Harrison C. *Identity and control. How social formations emerge*. Princeton 2008.
- Wigger, Lothar. »Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit«. *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Hrsg. Thomas Meyer und Udo Vorholt. Bochum, Freiburg 2011. 21–39.
- Wößmann, Ludger, und Marc Piopiunik. *Was unzureichende Bildung kostet. Sonderauswertung für Nordrhein-Westfalen. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh 2010. Online unter [www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_32874\\_32875\\_2.PDF](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/xcms_bst_dms_32874_32875_2.PDF) (Download 6.6.2014).
- Zensusdatenbank Zensus 2011 der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. München. Online unter <https://ergebnisse.zensus2011.de/> (Download 6.6.2014).

- Zymek, Bernd. »Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. Einführung in den Thementeil«. *Zeitschrift für Pädagogik* (53) 3 2007. 279–283.
- Zymek, Bernd. »Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann«. *Zeitschrift für Pädagogik* (59) 4 2013. 469–481.
- Zymek, Bernd, und Julia Richter. »International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen«. *Zeitschrift für Pädagogik* (53) 3 2007. 326–350. Online unter [www.pedocs.de/volltexte/2011/4400/pdf/ZfPaed\\_2007\\_3\\_Zymek\\_Richter\\_InternationalVergleichende\\_Analyse\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4400/pdf/ZfPaed_2007_3_Zymek_Richter_InternationalVergleichende_Analyse_D_A.pdf) (Download 23.9.2014).

## Gesetze und Verordnungen

- BayEUG: *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG). In der Fassung vom 31.5.2000 (GVBl 2000, 414) zuletzt geändert 23.5.2014.
- BbgSchulG: *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg* (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG). In der Fassung vom 2.8.2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], 78), zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 11.2.2014 (GVBl.I/14, [Nr. 07]).
- BremSchulG: *Bremisches Schulgesetz* (BremSchulG). In der Fassung vom 28.6.2005 (Brem.GBl., 260, ber., 388, 398) zuletzt geändert durch Art. 1 ÄndG vom 28.1.2014 (Brem.GBl., 72).
- GrSO: *Schulordnung für die Grundschulen in Bayern* (Grundschulordnung – GrSO). In der Fassung vom 31.5.2000 (GVBl, 414, ber., 632, BayRS 2230-1-1-UK) zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.7.2008 (GVBl, 467).
- HmbSG: *Hamburgisches Schulgesetz* (HmbSG). In der Fassung vom 16.4.1997 (HmbGVBl., 97), zuletzt geändert am 6.6.2014 (HmbGVBl., 208).
- HSchG: *Hessisches Schulgesetz* (Schulgesetz – HSchG). In der Fassung vom 14.6.2005 (GVBl. I2005, 441) zuletzt geändert am 25.6.2014.
- MK – Kultusministerium Sachsen-Anhalt: *Aufnahme an weiterführenden Schulen*. In der Fassung vom 11.1.2013 (SVBl. LSA. 2008, 349) zuletzt geändert durch RdErl. des MK vom 11.1.2013 (SVBl. LSA 2013, 43).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Schulgesetz Nordrhein-Westfalen*. Online unter [www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/) (Download 3.3.2014).
- NSchG: *Niedersächsisches Schulgesetz* (NSchG). In der Fassung vom 3.3.1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19.6.2013 (Nds. GVBl. S. 165).
- SchG BW: *Schulgesetz für Baden-Württemberg* (Schulgesetz – SchG). In der Fassung vom 1.8.1983 (GBl. 1983, 397) zuletzt geändert durch Gesetz vom 3.6.2014 (GBl., 265).

- SchoG SL: *Ordnung des Schulwesens im Saarland* (Schulordnungsgesetz – SchoG). In der Fassung vom 21.8.1996 (Amtsbl., 846, ber. 1997, 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20.11.2013 (Amtsbl. I 2014, 3).
- SchulG BE: *Schulgesetz für das Land Berlin* (Schulgesetz – SchulG). In der Fassung vom 26.1.2004 (GVBl., 26) zuletzt geändert durch Art. 1 G zur Änd. des SchulG und weiterer Gesetze vom 26.3.2014 (GVBl., 78).
- SchulG LSA: *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt* (SchulG LSA). In der Fassung vom 22.2.2013 (GVBl. LSA, 68) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 23.1.2013 (GVBl. LSA, 38, 44).
- SchulG M-V: *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern* (Schulgesetz – SchulG M-V). In der Fassung vom 10.9.2010 (GVOBl. M-V 2010, 462) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13.12.2012 (GVOBl. M-V, 555).
- SchulG NW: *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (Schulgesetz NRW – SchulG). In der Fassung vom 15.2.2005 zuletzt geändert durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz vom 5.11.2013.
- SchulG RP: *Schulgesetz* (Schulgesetz – SchulG). In der Fassung vom 30.3.2004 (GVBl. 2004, 239) zuletzt geändert durch Artikel 9 des Gesetzes vom 8.10.2013 (GVBl., 359).
- SchulG SH: *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz* (Schulgesetz – SchulG). In der Fassung vom 24.1.2007 (GVOBl., 39, ber. 276) mehrfach geändert (Ge, v. 4.2.2014, GVOBl., 21).
- SchulG SN: *Schulgesetz für den Freistaat Sachsen* (SchulG). In der Fassung vom 1.8.2004 (SächsGVBl., 52) zuletzt geändert am 1.1.2009.
- SOGYA: *Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung im Freistaat Sachsen* (Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung – SOGYA). In der Fassung vom 27.6.2012 (SächsGVBl. Jg. 2012 Bl.-Nr. 11, 348) zuletzt geändert durch VO vom 27.9.2013 (SächsGVBl., 805).
- SOMIA: *Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Mittel- und Abendmittelschulen im Freistaat Sachsen* (Schulordnung Mittel- und Abendmittelschulen – SOMIA). In der Fassung vom 11.7.2011 (SächsGVBl. Jg. 2011 Bl.-Nr. 7, 277, 365) durch Artikel 5 der VO vom 27.6.2012 (SächsGVBl., 348, 374).
- ThürSchulG: *Thüringer Schulgesetz* (ThürSchulG). In der Fassung vom 30.4.2003 (GVBl. 2003, 238) zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 31.1.2013 (GVBl., 22, 23).
- ThürSchulO: *Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule* (Thüringer Schulordnung – ThürSchulO). In der Fassung vom 20.1.1994 (GVBl. 1994, 185) mehrfach geändert durch Verordnung vom 7.7.2011 (GVBl., 208).
- Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe. In der Fassung vom 1.2.2013 (K. u. U. 2012, 89).

### 3. Tabellenverzeichnis

#### Tabellen im Textteil

- Tab. E-1: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen
- Tab. E-2: Indikatoren in den vier Gerechtigkeitsdimensionen zur Analyse der Chancengerechtigkeit der Schulsysteme
- Tab. LV-1: Für die Gesamtbetrachtung berücksichtigte Indikatoren je Dimension
- Tab. LV-2: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land
- Tab. LV-3: Veränderungen in den Gerechtigkeitsdimensionen der Schuljahre 2009/10 bis 2012/13
- Tab. LV-4: Für die Berechnung der Standardabweichung der regionalen Gerechtigkeitsausprägungen eines Landes berücksichtigte Indikatoren je Dimension
- Tab. LV-5: Streuungen der regionalen Ausprägungen um die Landesmittelwerte für die Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe«
- Tab. FS-1: Für den regionalen Vergleich der Schulsysteme berücksichtigte Indikatoren (Indikatoren der Länderberichte)
- Tab. BW-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regierungsbezirke Baden-Württembergs, Schuljahr 2012/13
- Tab. BW-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Baden-Württemberg, 2011
- Tab. BW-3: Regionen Baden-Württembergs mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. BY-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regierungsbezirke Bayern, absolut und in Prozent, Schuljahr 2012/13
- Tab. BY-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Bayern, 2012
- Tab. BY-3: Regionen Bayerns mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. BB-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulamtsbezirke Brandenburgs, Schuljahr 2012/13
- Tab. BB-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Brandenburg, 2011
- Tab. BB-3: Regionen Brandenburgs mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. HE-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regierungsbezirke Hessen, Schuljahr 2012/13
- Tab. HE-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Hessen, 2012
- Tab. HE-3: Regionen Hessens mit Kfz-Kennzeichen

- Tab. MV-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulamtsbereiche Mecklenburg-Vorpommerns, Schuljahr 2011/12
- Tab. MV-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Tab. MV-3: Regionen Mecklenburg-Vorpommerns mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. NI-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Regionalabteilungsbezirke Niedersachsens, Schuljahr 2012/13
- Tab. NI-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Niedersachsen, 2012
- Tab. NI-3: Regionen Niedersachsens mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. NW-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart in den Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Nordrhein-Westfalen, 2012
- Tab. NW-3: Regionen Nordrhein-Westfalens mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. RP-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulaufsichtsbezirke Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tab. RP-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Rheinland-Pfalz, 2012
- Tab. RP-3: Regionen von Rheinland-Pfalz mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. SL-1: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Saarland, 2012
- Tab. SL-2: Regionen des Saarlandes mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. SN-1: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Sachsen, Schuljahr 2012
- Tab. SN-2: Regionen Sachsens mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. ST-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart in den Schulamtsbezirken Sachsen-Anhalts, Schuljahr 2012/13
- Tab. ST-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012
- Tab. ST-3: Regionen Sachsen-Anhalts mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. SH-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart nach zusammengefassten Regionen Schleswig-Holsteins, Schuljahr 2012/13

- Tab. SH-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2011/12
- Tab. SH-3: Regionen Schleswig-Holsteins mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. TH-1: Neuzugänge in das Berufsbildungssystem nach allgemeinbildender Abschlussart, Schulamtsbezirke Thüringens, Schuljahr 2012/13
- Tab. TH-2: Anzahl der Schulabschlüsse absolut und Anteile der Abschlüsse an allen vergebenen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems, Thüringen, 2012
- Tab. TH-3: Regionen Thüringens mit Kfz-Kennzeichen
- Tab. SV-1: Deutsche Großstädte mit mehr als 350.000 Einwohnern, 2012
- Tab. SV-2: Angebotene Schularten und Gliedrigkeit der allgemeinbildenden Schulsysteme der Städte/Stadtstaaten, Schuljahr 2012/13
- Tab. SV-3: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen »Durchlässigkeit« und »Zertifikatsvergabe« in Großstädten
- Tab. EL-1: Ergebnisse des mehrebenenanalytischen Intercept-only-Modells auf Ebene der Regionen und der Länder für ausgewählte Indikatoren
- Tab. PB-1: Anteile der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung der drei ausgewählten Regionen und der Bundesländer zum Vergleich, Abschlussjahr 2012
- Tab. PB-2: Ein- und Auspendler der drei Schulsysteme Bonn, Jena und Speyer, Verhältnisse von Aus- zu Einpendlern und Anteile der Ein- bzw. Auspendler an allen Sekundarschülern am Schul- bzw. Wohnort, Schuljahr 2012/13
- Tab. PB-3: Schulweglängen der Schüler sowie Einzugsbereiche der drei Schulsysteme Bonn, Jena und Speyer, Schuljahr 2012/13
- Tab. BX-1: Größe der latenten Klassen der Sozialprofile und Mittelwerte der verwendeten Indikatoren je Sozialprofil, Fall Bayern
- Tab. NX-1: Größe der latenten Klassen der Sozialprofile und Mittelwerte der verwendeten Indikatoren je Sozialprofil, Fall Nordrhein-Westfalen
- Tab. TX-1: Größe der latenten Klassen der Sozialprofile und Mittelwerte der verwendeten Indikatoren je Sozialprofil, Fall Thüringen

## Tabellen im Anhang

(Download unter [www.chancen-spiegel.de](http://www.chancen-spiegel.de))

*Tabellen zu: 5. Die regionalen Schulsysteme im Fokus – Länderberichte*

*Tabellen zu: 5.1 Baden-Württemberg*

- Tab. BW-4 (zu Abb. BW-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Tab. BW-5 (zu Abb. BW-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13

- Tab. BW-6 (zu Abb. BW-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Tab. BW-7 (zu Abb. BW-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Tab. BW-8 (zu Abb. BW-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Tab. BW-9 (zu Abb. BW-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Tab. BW-10 (zu Tab. BW-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Regierungsbezirken Baden-Württembergs
- Tab. BW-11 (zu Abb. BW-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Baden-Württemberg, 2011
- Tab. BW-12 (zu Abb. BW-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Baden-Württemberg, 2012
- Tab. BW-13 (zu Abb. BW-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Baden-Württemberg, 2012
- Tab. BW-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Baden-Württemberg, 2012/13
- Tabellen zu: 5.2 Bayern*
- Tab. BY-4 (zu Abb. BY-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Tab. BY-5 (zu Abb. BY-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Tab. BY-6 (zu Abb. BY-3): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Tab. BY-7 (zu Abb. BY-4): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Tab. BY-8 (zu Tab. BY-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Regierungsbezirken Bayerns

Tab. BY-9 (zu Abb. BY-5):	Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Bayern, Schuljahr 2012
Tab. BY-10 (zu Abb. BY-6):	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Bayern, 2012
Tab. BY-11 (zu Abb. BY-7):	Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Bayern, 2012
Tab. BY-12:	Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Bayern, 2012/13

*Tabellen zu: 5.3 Brandenburg*

Tab. BB-4 (zu Abb. BB-1):	Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
Tab. BB-5 (zu Abb. BB-2):	Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
Tab. BB-6 (zu Abb. BB-3):	Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
Tab. BB-7 (zu Abb. BB-4):	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
Tab. BB-8 (zu Abb. BB-5):	Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
Tab. BB-9 (zu Tab. BB-1):	Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Schulämtern Brandenburgs
Tab. BB-10 (zu Abb. BB-6):	Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Brandenburg, 2011
Tab. BB-11 (zu Abb. BB-7):	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Brandenburg, 2012
Tab. BB-12 (zu Abb. BB-8):	Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Brandenburg, 2012
Tab. BB-13:	Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Brandenburg, 2012/13

*Tabellen zu: 5.4 Hessen*

Tab. HE-4 (zu Abb. HE-1):	Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Hessen, Schuljahr 2012/13
---------------------------	--

- Tab. HE-5 (zu Abb. HE-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Tab. HE-6 (zu Abb. HE-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Tab. HE-7 (zu Abb. HE-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Tab. HE-8 (zu Abb. HE-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Tab. HE-9 (zu Abb. HE-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Tab. HE-10 (zu Tab. HE-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Regierungsbezirken Hessens
- Tab. HE-11 (zu Abb. HE-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Hessen, 2012
- Tab. HE-12 (zu Abb. HE-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Hessen, 2012
- Tab. HE-13 (zu Abb. HE-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Hessen, 2012
- Tab. HE-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Hessen, 2012/13

### *Tabellen zu: 5.5 Mecklenburg-Vorpommern*

- Tab. MV-4 (zu Abb. MV-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2012/13
- Tab. MV-5 (zu Abb. MV-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Tab. MV-6 (zu Abb. MV-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Tab. MV-7 (zu Abb. MV-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Tab. MV-8 (zu Abb. MV-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12

- Tab. MV-9 (zu Abb. MV-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Tab. MV-10 (zu Tab. MV-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Schulämtern Mecklenburg-Vorpommerns
- Tab. MV-11 (zu Abb. MV-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Tab. MV-12 (zu Abb. MV-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Tab. MV-13 (zu Abb. MV-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Tab. MV-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Mecklenburg-Vorpommern, 2012/13

*Tabellen zu: 5.6 Niedersachsen*

- Tab. NI-4 (zu Abb. NI-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NI-5 (zu Abb. NI-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NI-6 (zu Abb. NI-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NI-7 (zu Abb. NI-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NI-8 (zu Abb. NI-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe I, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NI-9 (zu Tab. NI-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Regionalabteilungsbezirken Niedersachsens
- Tab. NI-10 (zu Abb. NI-6): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Niedersachsen, 2012
- Tab. NI-11 (zu Abb. NI-7): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Niedersachsen, 2012

- Tab. NI-12 (zu Abb. NI-8): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Niedersachsen, 2012
- Tab. NI-13: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13

### *Tabellen zu: 5.7 Nordrhein-Westfalen*

- Tab. NW-4 (zu Abb. NW-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-5 (zu Abb. NW-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-6 (zu Abb. NW-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-7 (zu Abb. NW-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-8 (zu Abb. NW-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-9 (zu Abb. NW-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Tab. NW-10 (zu Tab. NW-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens
- Tab. NW-11 (zu Abb. NW-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Nordrhein-Westfalen, 2012
- Tab. NW-12 (zu Abb. NW-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Nordrhein-Westfalen, 2012
- Tab. NW-13 (zu Abb. NW-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Nordrhein-Westfalen, 2012
- Tab. NW-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13

### *Tabellen zu: 5.8 Rheinland-Pfalz*

- Tab. RP-4 (zu Abb. RP-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13

- Tab. RP-5 (zu Abb. RP-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tab. RP-6 (zu Abb. RP-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tab. RP-7 (zu Abb. RP-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tab. RP-8 (zu Abb. RP-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tab. RP-9 (zu Abb. RP-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tab. RP-10 (zu Tab. RP-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Schulaufsichtsbezirken in Rheinland-Pfalz
- Tab. RP-11 (zu Abb. RP-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Rheinland-Pfalz, 2012
- Tab. RP-12 (zu Abb. RP-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Rheinland-Pfalz, 2012
- Tab. RP-13 (zu Abb. RP-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Rheinland-Pfalz, 2012
- Tab. RP-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Tabellen zu: 5.9 Saarland*
- Tab. SL-3.1 (zu Abb. SL-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Tab. SL-3.2 (zu Abb. SL-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Saarland, Schuljahr 2010/11
- Tab. SL-4 (zu Abb. SL-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Tab. SL-5 (zu Abb. SL-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Saarland, Schuljahr 2012/13

Tab. SL-6 (zu Abb. SL-4):	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Saarland, Schuljahr 2012/13
Tab. SL-7 (zu Abb. SL-5):	Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Saarland, Schuljahr 2012/13
Tab. SL-8 (zu Abb. SL-6):	Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Saarland, Schuljahr 2012/13
Tab. SL-9 (zu Abb. SL-7):	Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Saarland, 2012
Tab. SL-10 (zu Abb. SL-8):	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Saarland, 2012
Tab. SL-11 (zu Abb. SL-9):	Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Saarland, 2012
Tab. SL-12:	Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Saarland, Schuljahr 2012/13

### *Tabellen zu: 5.10 Sachsen*

Tab. SN-3 (zu Abb. SN-1):	Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Sachsen, Schuljahr 2012/13
Tab. SN-4 (zu Abb. SN-2):	Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Sachsen, Schuljahr 2012/13
Tab. SN-5 (zu Abb. SN-3):	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Sachsen, Schuljahr 2012/13
Tab. SN-6 (zu Abb. SN-4):	Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Sachsen, Schuljahr 2012/13
Tab. SN-7 (zu Abb. SN-5):	Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Sachsen, Schuljahr 2012/13
Tab. SN-8 (zu Abb. SN-6):	Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Sachsen, Schuljahr 2012
Tab. SN-9 (zu Abb. SN-7):	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Sachsen, 2012
Tab. SN-10 (zu Abb. SN-8):	Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Sachsen, 2012

Tab. SN-11: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Sachsen, Schuljahr 2012/13

*Tabellen zu: 5.11 Sachsen-Anhalt*

Tab. ST-4 (zu Abb. ST-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

Tab. ST-5 (zu Abb. ST-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

Tab. ST-6 (zu Abb. ST-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

Tab. ST-7 (zu Abb. ST-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

Tab. ST-8 (zur Abb. ST-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

Tab. ST-9 (zu Tab. ST-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Schulaufsichtsbereichen in Sachsen-Anhalt

Tab. ST-10 (zu Abb. ST-6): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012

Tab. ST-11 (zu Abb. ST-7): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Sachsen-Anhalt, 2012

Tab. ST-12 (zu Abb. ST-8): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Sachsen-Anhalt, 2012

Tab. ST-13: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

*Tabellen zu: 5.12 Schleswig-Holstein*

Tab. SH-4 (zu Abb. SH-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13

Tab. SH-5 (zu Abb. SH-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13

Tab. SH-6 (zu Abb. SH-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13

- Tab. SH-7 (zu Abb. SH-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Tab. SH-8 (zu Abb. SH-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Tab. SH-9 (zu Abb. SH-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Tab. SH-10 (zu Tab. SH-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Schulamtsbezirken Schleswig-Holsteins
- Tab. SH-11 (zu Abb. SH-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012
- Tab. SH-12 (zu Abb. SH-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Schleswig-Holstein, 2012
- Tab. SH-13 (zu Abb. SH-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Schleswig-Holstein, 2012
- Tab. SH-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13

### *Tabellen zu: 5.13 Thüringen*

- Tab. TH-4 (zu Abb. TH-1): Quotient aus den Schulen ohne Hochschulreifeoption und den Schulen mit Hochschulreifeoption, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Tab. TH-5 (zu Abb. TH-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Tab. TH-6 (zu Abb. TH-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Tab. TH-7 (zu Abb. TH-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Tab. TH-8 (zu Abb. TH-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Tab. TH-9 (zu Abb. TH-6): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Thüringen, Schuljahr 2012/13

- Tab. TH-10 (zu Tab. TH-1): Zuordnung der Kreise und kreisfreien Städte zu den Schulamtsbereichen Thüringens
- Tab. TH-11 (zu Abb. TH-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Thüringen, 2012
- Tab. TH-12 (zu Abb. TH-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Thüringen, 2012
- Tab. TH-13 (zu Abb. TH-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Thüringen, 2012
- Tab. TH-14: Verhältnis von allgemeinbildenden Gymnasien zu beruflich bildenden Gymnasien, Thüringen, Schuljahr 2012/13

*Tabellen zu: 5.14 Die Schulsysteme der Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg im Großstädtevergleich*

- Tab. SV-4 (zu Abb. SV-1): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Tab. SV-5 (zu Abb. SV-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Tab. SV-6 (zu Abb. SV-3): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Tab. SV-7 (zu Abb. SV-4): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Tab. SV-8 (zu Abb. SV-5): Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Tab. SV-9 (zu Abb. SV-6): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Großstadtvergleich, 2012
- Tab. SV-10 (zu Abb. SV-7): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Großstadtvergleich, 2012
- Tab. SV-11 (zu Abb. SV-8): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Großstadtvergleich, 2012

*Tabellen zu: 6.2 Pendelbewegungen von Schülern zwischen Wohn- und Schulort als Ausweis disparater Versorgungsleistungen regionaler Schulsysteme*

Tab. PB-4 (zu Abb. PB-1): Anteile der Einpendler je Schulart an allen Einpendlern im Sekundarbereich der Schulsysteme Bonns, Jenas und Speyers, Schuljahr 2012/13

Tab. PB-5: Anteile der einpendelnden Schüler an allen Schülern der aufgezeigten Schularten in den Schulsystemen Bonns, Jenas und Speyers, Schuljahr 2012/13

*Tabellen zu: 6.3 Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen vor dem Hintergrund sozialräumlicher und schulsystemstruktureller Kontextbedingungen*

Tab. BX-2: Ergebnis des Modellvergleichs der für das Land Bayern durchgeführten latenten Klassenanalyse (LCA)

Tab. BX-3: (zu Abb. BX-1): Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns

Tab. BX-4 (zu Abb. BX-2): Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe I und II (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns

Tab. BX-5 (zu Abb. BX-3): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns

Tab. BX-6 (zu Abb. BX-4): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns

Tab. NX-2: Ergebnis des Modellvergleichs der für das Land Nordrhein-Westfalen durchgeführten latenten Klassenanalyse (LCA)

Tab. NX-3: (zu Abb. NX-1): Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens

Tab. NX-4: (zu Abb. NX-2): Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufen I und II (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens

Tab. NX- 5 (zu Abb. NX-3): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens

Tab. NX-6 (zu Abb. NX-4): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens

Tab. TX-2:	Ergebnis des Modellvergleichs der für das Land Thüringen durchgeführten latenten Klassenanalyse (LCA)
Tab. TX-3: (zu Abb. TX-1):	Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens
Tab. TX-4 (zu Abb. TX-2):	Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufen I und II (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens
Tab. TX-5 (zu Abb. TX-3):	Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens
Tab. TX-6 (zu Abb. TX-4):	Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens

### 4. Abbildungsverzeichnis

- Abb. FS-1: Darstellungsbeispiel – Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. FS-2: Darstellungsbeispiel – Abschneiden Nordrhein-Westfalens in der Dimension »Durchlässigkeit«
- Abb. BW-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BW-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BW-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BW-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BW-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BW-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Baden-Württemberg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BW-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der altersstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Baden-Württemberg, 2011
- Abb. BW-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Baden-Württemberg, 2012
- Abb. BW-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Baden-Württemberg, 2012
- Abb. BW-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Baden-Württembergs
- Abb. BW-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Baden-Württembergs
- Abb. BY-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Abb. BY-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Abb. BY-3: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Bayern, Schuljahr 2012/13
- Abb. BY-4: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Bayern, Schuljahr 2012/13

- Abb. BY-5: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Bayern, 2012
- Abb. BY-6: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Bayern, 2012
- Abb. BY-7: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Bayern, 2012
- Abb. BY-8: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Bayerns
- Abb. BY-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Bayerns
- Abb. BB-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BB-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BB-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BB-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BB-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Brandenburg, Schuljahr 2012/13
- Abb. BB-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Brandenburg, 2011
- Abb. BB-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Brandenburg, 2012
- Abb. BB-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Brandenburg, 2012
- Abb. BB-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Brandenburgs
- Abb. BB-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Brandenburgs
- Abb. HE-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Abb. HE-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Abb. HE-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Abb. HE-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Hessen, Schuljahr 2012/13

- Abb. HE-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Abb. HE-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Hessen, Schuljahr 2012/13
- Abb. HE-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Hessen, 2012
- Abb. HE-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Hessen, 2012
- Abb. HE-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Hessen, 2012
- Abb. HE-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Hessens
- Abb. HE-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Hessens
- Abb. MV-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2012/13
- Abb. MV-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Abb. MV-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Abb. MV-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Abb. MV-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Abb. MV-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2011/12
- Abb. MV-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Abb. MV-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Abb. MV-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Mecklenburg-Vorpommern, 2012
- Abb. MV-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Mecklenburg-Vorpommerns
- Abb. NI-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13

- Abb. NI-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NI-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NI-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NI-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe I an allen Schülern der Sekundarstufe I, Niedersachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NI-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Niedersachsen, 2012
- Abb. NI-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Niedersachsen, 2012
- Abb. NI-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Niedersachsen, 2012
- Abb. NI-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Niedersachsens
- Abb. NI-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Niedersachsens
- Abb. NW-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NW-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NW-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NW-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NW-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NW-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 2012/13
- Abb. NW-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Nordrhein-Westfalen, 2012
- Abb. NW-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Nordrhein-Westfalen, 2012
- Abb. NW-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Nordrhein-Westfalen, 2012

- Abb. NW-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Nordrhein-Westfalens
- Abb. NW-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Nordrhein-Westfalens
- Abb. RP-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Abb. RP-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Abb. RP-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Abb. RP-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Abb. RP-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Abb. RP-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2012/13
- Abb. RP-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Rheinland-Pfalz, 2012
- Abb. RP-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Rheinland-Pfalz, 2012
- Abb. RP-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Rheinland-Pfalz, 2012
- Abb. RP-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen von Rheinland-Pfalz
- Abb. RP-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen von Rheinland-Pfalz
- Abb. SL-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Abb. SL-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Abb. SL-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Abb. SL-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Abb. SL-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Saarland, Schuljahr 2012/13
- Abb. SL-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Saarland, Schuljahr 2012/13

- Abb. SL-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Saarland, 2012
- Abb. SL-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Saarland, 2012
- Abb. SL-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Saarland, 2012
- Abb. SL-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen des Saarlandes
- Abb. SL-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen des Saarlandes
- Abb. SN-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Sachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. SN-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Sachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. SN-3: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Sachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. SN-4: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Sachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. SN-5: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Sachsen, Schuljahr 2012/13
- Abb. SN-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Sachsen, Schuljahr 2012
- Abb. SN-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Sachsen, 2012
- Abb. SN-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Sachsen, 2012
- Abb. SN-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Sachsens
- Abb. SN-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Sachsens
- Abb. ST-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13
- Abb. ST-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13
- Abb. ST-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13
- Abb. ST-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13

- Abb. ST-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Sachsen-Anhalt, Schuljahr 2012/13
- Abb. ST-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Sachsen-Anhalt, 2012
- Abb. ST-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Sachsen-Anhalt, 2012
- Abb. ST-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Sachsen-Anhalt, 2012
- Abb. ST-9: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Sachsen-Anhalts
- Abb. ST-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Sachsen-Anhalts
- Abb. SH-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Abb. SH-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Abb. SH-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Abb. SH-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Abb. SH-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Abb. SH-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/13
- Abb. SH-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Schleswig-Holstein, 2012
- Abb. SH-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Schleswig-Holstein, 2012
- Abb. SH-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Schleswig-Holstein, 2012
- Abb. SH-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Schleswig-Holsteins
- Abb. SH-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Schleswig-Holsteins
- Abb. TH-1: Gliederung des regionalen Regelschulsystems sowie der Quotient aus der Anzahl der Schularten ohne und mit Hochschulreifeoption, Thüringen, Schuljahr 2012/13

- Abb. TH-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Abb. TH-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Abb. TH-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Abb. TH-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Abb. TH-6: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Thüringen, Schuljahr 2012/13
- Abb. TH-7: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Thüringen, 2012
- Abb. TH-8: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Thüringen, 2012
- Abb. TH-9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Thüringen, 2012
- Abb. TH-10: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Durchlässigkeit« in den Regionen Thüringens
- Abb. TH-11: Ausprägungen in der Gerechtigkeitsdimension »Zertifikatsvergabe« in den Regionen Thüringens
- Abb. SV-1: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Abb. SV-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergangen, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Abb. SV-3: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Abb. SV-4: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Abb. SV-5: Anteil der Schüler aus Schularten ohne Hochschulreifeoption an allen Schülern der Sekundarstufe II, Großstadtvergleich, Schuljahr 2012/13
- Abb. SV-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Großstadtvergleich, 2012
- Abb. SV-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Großstadtvergleich, 2012
- Abb. SV-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Großstadtvergleich, 2012
- Abb. ZV-1: Gliederungen der regionalen Regelschulsysteme in Deutschland, Schuljahr 2012/13

- Abb. ZV-2: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. ZV-3: Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schule mit Hochschulreifeoption übergangen, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. ZV-4: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechsellern der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. ZV-5: Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Schuljahr 2012/13 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. ZV-6: Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, 2012 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. ZV-7: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, 2012 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. ZV-8: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, 2012 (Ländervergleich der regionalen Unterschiede)
- Abb. PB-1: Anteil der Einpendler je Schulart an allen Einpendlern in der Sekundarstufe der Schulsysteme Bonns, Jenas und Speyers, Schuljahr 2012/13
- Abb. BX-1: Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. BX-2: Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. BX-3: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. BX-4: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Bayerns; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. NX-1: Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. NX-2: Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen

- Abb. NX-3: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. NX-4: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Nordrhein-Westfalens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. TX-1: Anteil der Übergänge zu einem Gymnasium an allen Übergängen zur Sekundarstufe I (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. TX-2: Anteil der Wiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe (2012/13) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. TX-3: Anteil der Absolventen mit Hochschulreife aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen
- Abb. TX-4: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen an der alterstypischen Wohnbevölkerung (2012) nach Sozialprofil der Regionen Thüringens; Anteil Gymnasien an weiterführenden Schulen

### 5. Die Autorinnen und Autoren

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

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

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

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

*Melanie Bonitz*, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Medienpädagogik im Lehramtsstudium, digitale Schulbücher, Demokratiepädagogik.

*Ina Semper*, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit, Bildungstheorie.

## 6. Abstract

Opportunities in education create opportunities in life. However, as both national and international studies have shown, social background continues to heavily influence students' access to educational opportunities and their success in school systems across Germany. Together with the Institute for School Development Research at the Technical University Dortmund and the Institute for Pedagogy at Friedrich-Schiller University in Jena, the Bertelsmann Stiftung presents the "Chancenspiegel" (Mirror of Change) 2014. In its third edition, this education monitoring tool draws on a set of indicators that address problems in education which, unlike other similar tools, allows us to track systemic developments in educational justice. The Chancenspiegel thus draws attention, both public and academic, toward the goal of reducing institutional barriers to equal opportunity in education.

The Chancenspiegel also provides an ongoing, systematic comparison of educational systems in each of the 16 German federal states and the trends in each with respect to equality of opportunity. The Chancenspiegel, which is based on a set of indicators derived from secondary statistical analyses of public data and empirical studies on German schools, has been tracking developments in the German educational system on an annual basis since 2012.

The concept of justice employed here derives from selected educational theories and theories of justice. Equality of opportunity is understood in systemic terms as everyone having a fair chance at participating freely in society. This must be ensured by educational institutions that are free of barriers and in which students suffer no disadvantages as a consequence of their social background or other individual features. In addition, school systems must foster the development of individual potential and improved mutual recognition of students and teachers alike.

These theoretical considerations inform the standard by which the Chancenspiegel monitors developments in four areas: the extent to which educational systems prove capable of integrating all students (integrative power), allowing students to switch or transition between and within different kinds of schools (lateral mobility), supporting every student's aptitude (competence development), and issuing certificates that provide young people the best possible basis from which to develop their prospects (certification). Germany's 16 education systems are thus examined in terms of these four aspects of social justice and the educational indicators underlying them. Each federal state is then listed according to the findings for each indicator and dimension, which allows us to identify the systems offering greater or lesser equality of opportunity.

Our analyses since the first Chancenspiegel in 2012 show none of the 16 federal states featuring strong equality of opportunity in all four dimensions. Each state features instead specific strengths and areas in need of improvement.

This year's edition of the Chancenspiegel is supplemented with an analysis of local education systems. Drawing on the data collected by regional statistical

authorities, the Chancenspiegel takes a close look at the state of educational opportunity in municipalities and local administrative units within each German federal state. In doing so, the Chancenspiegel has been able to identify substantial regional differences within specific states in terms of the dimensions “lateral mobility” and “certification.”

The Chancenspiegel’s state reports also show the extent to which regional disparities are emerging at the municipality level within the 13 territorial federal states. Germany’s city-states (Berlin, Bremen, Hamburg) are compared with other larger German cities and feature to some extent greater equality of opportunity than the rest.

Finally, the root causes of these regional disparities in equality of opportunity are examined with the support of exemplary analyses. The reasons, however, are not to be found at the municipality level alone. Instead, cooperation issues associated with varying regional and state-specific education policies are identified as playing a key role here. Sociocultural contexts must also be taken into consideration when identifying the root causes of disparities.

Given this state of affairs, the Chancenspiegel calls upon educational policy-makers and academics alike to examine and identify the conditions and effects of regional disparities in equality of educational opportunity within the framework of education institution research that is informed by socio-ecological concerns. The four-fold goal here should be to improve equality of opportunity in our schools, enable improved participation in a good education, support achievements and prevent discrimination. These four objectives are essential if educational systems are to provide students the best possible means of self-empowerment.



