

# Ungleichwertige Bildungschancen

Zugänglichkeit allgemein bildender Schulen sowie Konzepte zu deren Aufrechterhaltung

*Gut ausgebildete Arbeitnehmer/innen zählen im rohstoffarmen Deutschland zu den wichtigsten Standortqualitäten. Die Forderung nach gleichen Bildungschancen ist dabei sowohl eine Konsequenz des Grundrechts auf Chancengleichheit als auch unabdingbar für individuelle Wohlfahrt und kollektive Leistungs- und Integrationsfähigkeit. Die Aufrechterhaltung eines diesen Anforderungen entsprechenden flächendeckenden Schulstandortnetzes wird jedoch angesichts rückläufiger Schülerzahlen immer schwieriger. Dabei bleibt bislang weitgehend unbeachtet, ob die bisherige Versorgung mit allgemein bildenden Schulen überhaupt dem Ziel „Chancengleichheit“ entspricht. Die hier vorgestellte Untersuchung<sup>1</sup> beschäftigt sich unter dieser Fragestellung mit der Schulversorgung in Nordrhein-Westfalen und zeigt Wege auf, wie diesem Ziel näher zu kommen ist.*

Aufgrund der Folgen der demografischen Entwicklung stellt sich die Frage, wie das Postulat der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in allen Teilräumen der Bundesrepublik Deutschland sichergestellt werden kann. Denn insbesondere die flächendeckende Versorgung mit sozialer Infrastruktur wird zunehmend schwieriger. Dies gilt vor allem für die räumliche Verteilung von Einrichtungen des Bildungswesens, weil die lokale Angebotsqualität von Bevölkerungszahl und -dichte abhängig ist (vgl. Avenarius et al. 2003). Schließlich nennen die Richtlinien zur Schulentwicklungsplanung bzw. die Schulgesetze der Länder für den Erhalt eines Schulstandortes Mindestschülerzahlen, die es einzuhalten gilt. Die Sorge um die *künftige* Sicherstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse und um die Aufrechterhaltung des Schulstandortnetzes führte jedoch dazu, dass die *gegenwärtige* Bildungssituation – vor allem hinsichtlich regionaler Disparitäten – bislang zu sehr vernachlässigt wurde.

## **Bedeutungsgehalt des Postulats gleichwertiger Lebensverhältnisse**

Was aber bedeutet das im Grundgesetz (GG) und im Bundesraumordnungsgesetz (ROG) verankerte Postulat der Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse für den Bereich der allgemein bildenden Schulen?

Die Aufgabe des Staates beschränkt sich gemäß dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20, Abs. 1 GG) darauf, dafür zu sorgen, dass die Lebensverhältnisse seiner Bürgerinnen und Bürger einen existenziellen Mindeststandard nicht unterschreiten und Anforderungen an eine gerechte Grundversorgung eingehalten werden. Da aus diesem Verfassungsauftrag allein jedoch kein unmittelbarer Rechtsanspruch abgeleitet werden kann (vgl. Hübler 2005), soll sich die Auslegung des Gleichwertigkeitspostulates für den Bereich der allgemein bildenden Schulen im Folgenden an der expliziten Forderung des § 1 Abs. 2 Nr. 6 ROG orientieren, wonach „gleichwertige Lebensverhältnisse in allen Teilräumen herzustellen“ sind.

Das Postulat der Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse ist dahingehend zu verstehen, dass dem Einzelnen im Rahmen der gesellschaftlichen Ziele angemessene Chancen zur Entfaltung seiner Persönlichkeit gegeben werden sollen, was insbesondere auch die regionalen Entwicklungschancen steigert. Übertragen auf den Bildungssektor bedeutet dies eine verfassungsrechtliche Sicherung sowie faktische Verwirklichung des individuellen Anspruchs eines jeden Kindes oder Jugendlichen auf eine mit individueller Förderung verbundene Schulbildung (vgl. Böhm 2000) – unabhängig von sozialer Herkunft, Abstammung, wirtschaftlicher Lage, Wohnort usw. Eine entsprechende Forderung enthalten auch die Schulgesetze der Länder (so z. B. in Nordrhein-Westfalen der § 1 SchulG).

Aufgrund der Vielzahl an individuell ungleichen Ausgangsbedingungen, das heißt sehr ungleichen „Bildungsbarrieren“, ist jedoch auch hierbei ein Mindestkanon hinsichtlich zu bestimmender Mindestanforderungen notwendig. Hierzu zählt unter anderem die Aufgabe, gleichwertige Zugangschancen zu Bildung zu ermöglichen. Das bedeutet, dass *sämtliche* Bildungsgänge für *alle* Schüler/innen in zumutbarer Entfernung erreichbar und in bedarfsgerechter Kapazität vorhanden sein müssen (vgl. Avenarius et al. 2003). Diesem Ziel entspricht auch die im nordrhein-westfälischen Schulgesetz verankerte Forderung an die Schulentwicklungsplanung, in allen Landesteilen ein gleichmäßiges, alle Schulformen und -arten umfassendes Bildungs- und Abschlussangebot zu gewährleisten. Das Schulangebot muss demnach unter möglichst gleichen Bedingungen wahrgenommen werden können (vgl. § 80 Abs. 1 und 2 SchulG NRW). In diesem Sinne haben die Schulträger (Gemeinden) ihre Schulentwicklungsplanung übergemeindlich abzustimmen, was durch die obere Schulaufsichtsbehörde (Bezirksregierung) zu beobachten und zu fördern ist. Schließlich wird die individuelle Bildungsversorgung (außer durch soziale Barrieren, Intelligenz, Motivation usw.) vor allem durch den unterschiedlichen Ausstattungsstand der Bildungsinfrastruktur sowie insbesondere durch Anzahl und regionale

Verteilung der Schulstandorte bestimmt (vgl. Weishaupt 2002). Dabei wird die Standortdichte von Schulen durch verschiedene Faktoren beeinflusst (vgl. z. B. Meusburger 1998).

Somit ergeben sich auf Landes- und kommunaler Ebene unterschiedliche Umgangsformen mit Bildungsnachfrage und -angebot. Für die nachfolgende Analyse der Bildungsversorgung in Nordrhein-Westfalen (NRW) ist dabei von großer Bedeutung, dass eine Zusammenfassung von Schulformen in einem Gebäude in der Regel noch nicht erfolgt ist, die Bildungsgänge also weitgehend räumlich getrennt sind.

### **Bildungsbeteiligung in Nordrhein-Westfalen**

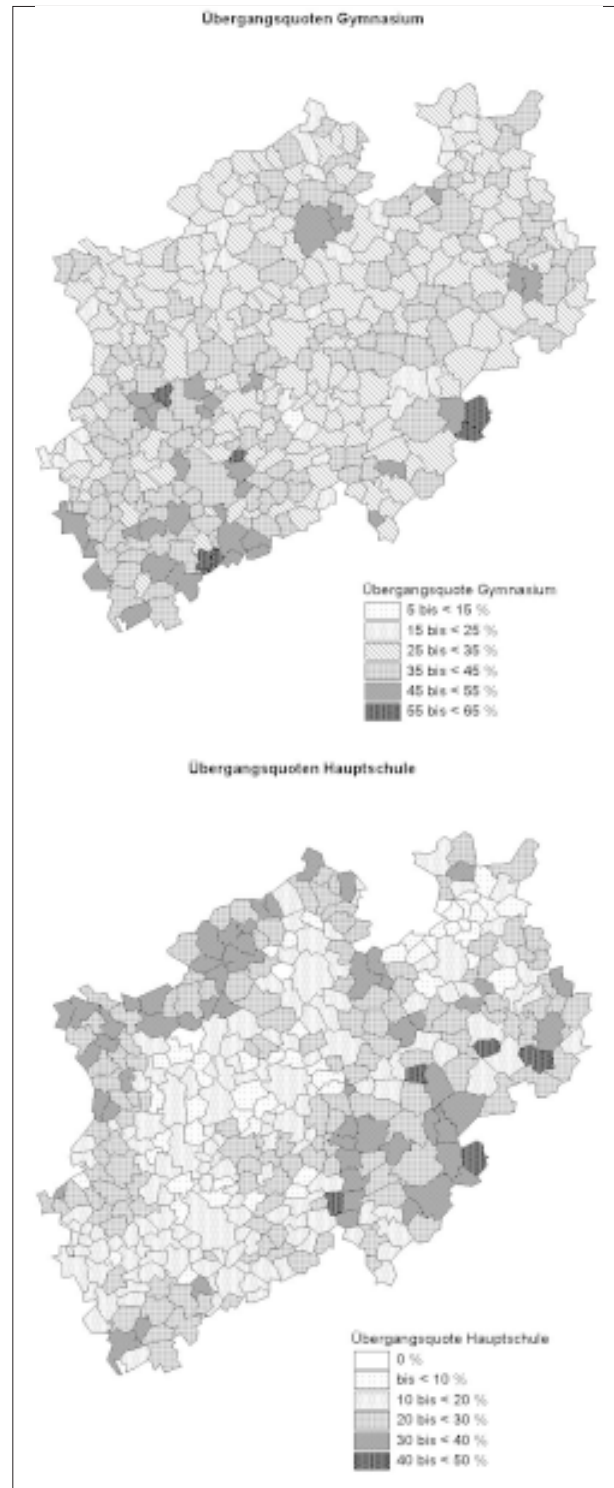
Eine Untersuchung der Chancengleichheit in der Bildungsversorgung stützt sich vorrangig auf eine Analyse der Bildungsbeteiligung. Zieht man als Indikator der Bildungsnachfrage die Übergangsquoten (also die Übergänge von der Grundschule in die weiterführenden Schulen) auf Gemeindeebene heran, so zeigt sich ein sehr differenziertes Bild der Bildungsbeteiligung (vgl. Abb. 1): Auch innerhalb gleicher siedlungsstruktureller Kreistypen bestehen teilweise sehr große Unterschiede in den Übergangsquoten, sowohl zwischen verschiedenen Schulformen als auch zwischen ein und derselben Schulform. Von besonderem Interesse ist jedoch, dass größere, zusammenhängende Regionen entstehen, die ähnliche Übergangsquoten zu bestimmten Schulformen aufweisen, etwa im nördlichen Münsterland oder im Sauerland.

Bei der in diesem Zusammenhang wichtigen Annahme einer großräumig annähernden Gleichverteilung von Intelligenz, Begabungen usw. sollten gerade diese regional ähnlichen Übergangsquoten aufmerksam machen, vor allem auch dann, wenn die Übergangsquoten zur Hauptschule signifikant hoch sind. So geben die teilweise großen Disparitäten deutliche Hinweise darauf, dass Begabungsgerechtigkeit im gegliederten Schulwesen bislang kaum realisiert zu sein scheint.

### **Art und Standort des Schulangebots als Erklärung der Bildungsbeteiligung**

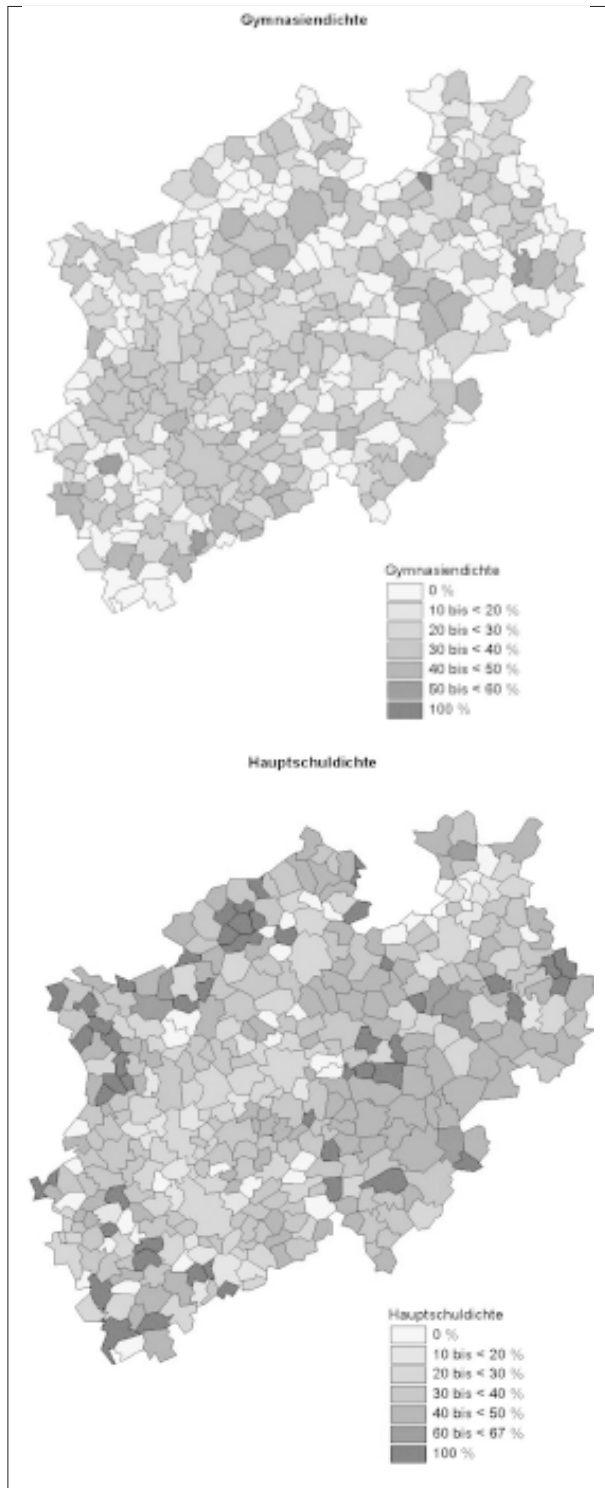
Wie groß die Bedeutung des Schulangebotes für die Bildungsbeteiligung ist, lässt sich nur durch eine schulformübergreifende Betrachtung abschätzen, da zwischen den unterschiedlichen Schul(form)en zum Teil erhebliche Konkurrenz um die Schüler/innen besteht. Dementsprechend werden hier die vier in NRW vorkommenden Schulformen: Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Gesamtschule betrachtet.

Von großer Bedeutung ist, dass es in NRW zahlreiche Gemeinden gibt, in denen nicht jede Schulform des gegliederten Schulsystems vorhanden ist. Dies führt dazu, dass



**Abb. 1: Übergangsquoten zur Sekundarstufe I (Schuljahr 2004/05)**  
[Quelle: LDS 2005; entnommen aus Rösner/Kanders 2005; eigene Darstellung]

bezüglich der Versorgung mit diesen Schulen größere zusammenhängende Regionen entstehen können, in denen nur eine bestimmte Schulform angeboten wird. Fehlen in einer Region z. B. Realschulen und Gesamtschulen, so spiegelt sich die Ungleichheit der Bildungschancen darin wider, dass sich die Schüler/innen zwischen den beiden „Extremen“ Gymnasium oder Hauptschule zu entscheiden haben – es gibt also keinen „Mittelweg“. Auch die zu erwartende höhere Qualität von Hauptschulen in solchen Regionen kann das fehlende Differenzierungsangebot kaum ersetzen.



**Abb.2: Schuldichten in NRW 2004** [Quelle: LDS 2005; Darstellung auf Basis eigener Berechnungen]

Mehr Aussagekraft als das reine Schulangebot am Ort scheint jedoch der Indikator „Schuldichte“ zu haben, wenn es darum geht, Zusammenhänge zwischen Bildungsnachfrage und Bildungsangebot zu erklären. Denn die „Schuldichte“ gibt den Anteil der Schulen einer bestimmten Schulform an der Gesamtzahl aller Schulen an – hier des Sekundarbereichs. Aus dem Verhältnis der Anzahl der unterschiedlichen Schulformen zueinander lassen sich Rückschlüsse auf deren relative Erreichbarkeit ziehen, was auf Wettbewerbsvor- und nachteile hindeuten kann.

In Abbildung 2 ist zu erkennen, dass hohe Schuldichten einer bestimmten Schulform häufig mit hohen Übergangsquoten zu eben dieser Schulform zusammenfallen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich größere Räume ähnlicher Schuldichte bilden. Am deutlichsten ist dieser Zusammenhang bei der Hauptschule erkennbar. Dennoch bedeutet eine geringere Schuldichte nicht in jedem Fall eine geringere Übergangsquote.

Die begrenzte Erklärungskraft dieses Indikators vor allem bei Gemeinden, deren Schuldichte von der ihrer Nachbargemeinden abweicht, kann ebenso wie auf die soziale Struktur darauf zurückzuführen sein, dass die Schuldichte aus statistischen Gründen nur auf Gemeindeebene zu berechnen ist. Die Entfernung zur tatsächlich nächstgelegenen Schule einer bestimmten Schulform wird nicht erfasst. Dabei sind die Schulstandorte entsprechend der Siedlungsstruktur höchst ungleich verteilt, und nicht selten ist eine entsprechende Schule der Nachbargemeinde leichter zu erreichen als die Schule im eigenen Ort.

Die Erfassung der (tatsächlichen) Erreichbarkeit der einzelnen Schule und damit auch der möglichen Konkurrenzsituation sowie deren Bedeutung für die unterschiedlichen Übergangsquoten ist nur auf kleinräumiger Ebene und unter genauer Verortung der Schulen möglich.

Am Beispiel einer im östlichen Sauerland gelegenen „Schulregion“ (vgl. Abb. 3) wird bei der gleichzeitigen Betrachtung aller Schulformen deutlich, dass die zum Teil ungewöhnlich hohen Übergangsquoten zum Gymnasium und zur Hauptschule (vgl. Abb. 1) nur durch die großräumig faktisch bestehende Abwesenheit von Gesamtschulen und vor allem von Realschulen zu erklären sind. So sind z. B. die zeitlichen Distanzen (ÖPNV-Verbindung) zur nächstgelegenen Realschule in den Gemeinden Hallenberg (ca. 90 Minuten) und Medebach (ca. 100 Minuten) so hoch, dass ausschließlich Übergänge von den Grundschulen zum Gymnasium und zur Hauptschule zu verzeichnen sind. Diese Entfernungen überschreiten selbst die in der Schülerfahrkostenverordnung genannte Zumutbarkeitsschwelle von 90 Minuten je Weg.

Dennoch gibt es auch Regionen, in denen trotz relativ guter Erreichbarkeit sämtlicher Schulformen des gegliederten Schulsystems erhebliche Anteile der Schüler/innen nach Abschluss der Grundschule zur Hauptschule wechseln. Neben einer großräumig geringen Bildungsaspiration wäre dies nur dadurch zu erklären, dass die am Ort vorhandene Schule ein gewichtiger Grund für die Wahl der Schulform ist (vgl. Mammes 2006). Die Bedeutung der oft einzig am Ort vorhandenen Hauptschule für das Übergangsverhalten nach der Primarstufe ließe sich durch die Möglichkeit erklären, dass theoretisch auch noch nach Abschluss der Hauptschule auf „höhere“, weiterführende Schulformen gewechselt werden kann. So gilt gerade für die so genannten

„bildungsfernen Bevölkerungsschichten“, dass man zwar davon ausgeht, dass das eigene Kind auch in der Hauptschule einen mittleren Schulabschluss erreichen kann und ihm später immer noch die gymnasiale Oberstufe offen steht. In der Praxis kommt dies jedoch kaum vor, da die Kinder nach vielen Jahren an der Hauptschule den Anschluss an das Niveau weiterführender Schulen verlieren.

Schulstrukturen sind daran zu bewerten, welche pädagogischen Möglichkeiten sie entweder bereitstellen oder aber verstellen. Wie im Bundesdurchschnitt (vgl. Fickermann et al. 2000) so besteht auch in NRW ein erkennbares Stadt-Land-Gefälle (bzw. Land-Stadt-Gefälle) bezüglich der Bildungsbeteiligung, welches zudem schulformspezifisch ist. Dies äußert sich sowohl in erheblichen räumlichen Disparitäten zwischen den Schülerquoten der verschiedenen Schulformen als auch innerhalb ein und derselben Schulform. Dabei fallen diese Disparitäten oftmals mit den Ungleichheiten im Bildungsangebot zusammen. So lässt die kleinräumige Betrachtung des Schulstandortnetzes darauf schließen, dass die ungleichen Zugänglichkeiten bestimmter Bildungsgänge wesentlich für die Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sind (vgl. auch Mammes 2006).

Zwar erfordert eine Bewertung der Versorgungssituation notwendigerweise vorab festzulegende Mindeststandards (vgl. auch Beirat für Raumordnung 2005), die es zu überprüfen gilt. Zieht man hierfür jedoch die Erreichbarkeit heran, so sind zumindest die gesetzlich geregelten Zumutbarkeitschwellen offensichtlich nicht an der tatsächlichen Nachfrage orientiert.

### Strategien und Maßnahmen

Der sich regional sehr ungleich vollziehende Schüllerrückgang führt bei gleichbleibenden Mindestschülerzahlen dazu, dass die Aufrechterhaltung von Schulen in zahlreichen Gemeinden Nordrhein-Westfalens bereits jetzt oder in naher Zukunft gefährdet ist (vgl. Rösner/Kanders 2005). Diese Entwicklung ist dann als besonders folgenschwer zu bewerten, wenn eine Gemeinde nur eine Schule einer spezifischen Schulform anbietet und Schüler nur unter erheblichem (Zeit)Aufwand auf benachbarte Schulen ausweichen können. So wird der Anspruch, ein vielfältiges, das heißt

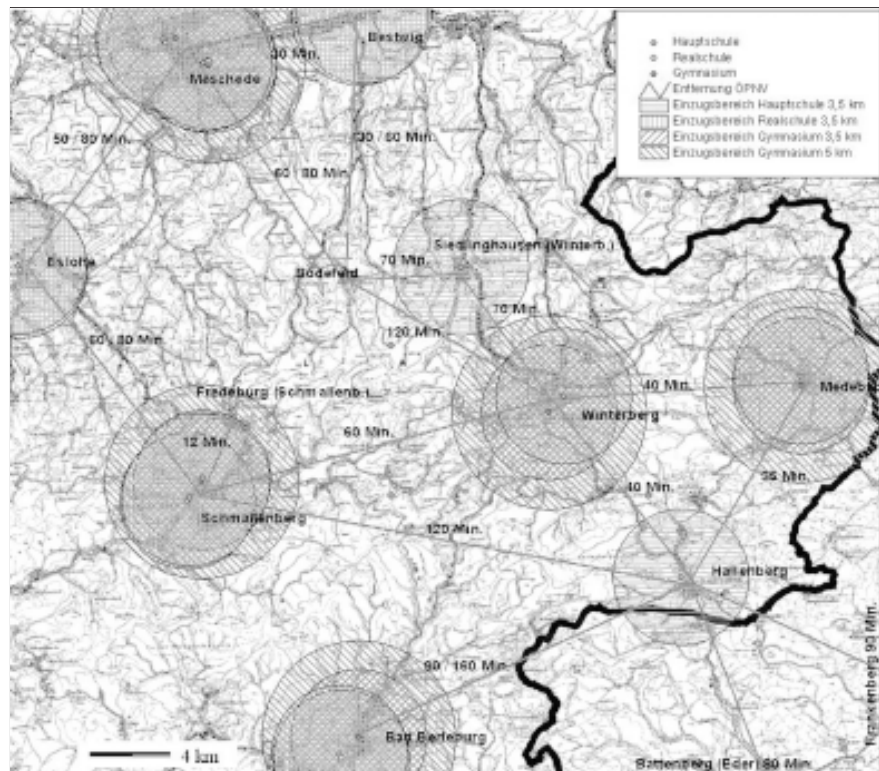


Abb. 3: Angebotssituation in der Schulregion „Östliches Sauerland“ (= Hochsauerlandkreis) [Quelle: Deutsche Grundkarte sowie Deutsche Bahn AG; eigene Erhebung und Darstellung] <sup>5</sup>

alle Bildungsgänge umfassendes Schulangebot in guter Erreichbarkeit bereitzustellen, zunehmend schwieriger zu erfüllen sein (vgl. Bargel 1991).

Da ein enger Zusammenhang zwischen den Faktoren „kulturelles Kapital“ der Herkunftsfamilie, Alter des Schülers bzw. der Schülerin sowie der Bereitschaft besteht, auch weitere Entfernungen zur Schule in Kauf zu nehmen (vgl. Weishaupt 2002), haben sich die entsprechenden Konzepte hieran zu orientieren. Dabei ist hinsichtlich der infrastrukturellen Versorgungsplanung eine Diskussion über zu- oder abnehmende Schülerzahlen jedoch wenig zielführend, denn die Schülerzahlen für die einzelnen Schul(form)en sind weiterhin in einem ständigen Wandel von Zu- und Abnahmen begriffen (vgl. Bargel 1991), auch wenn insgesamt langfristig und großräumig eine Abnahme der Schülerzahlen zu verzeichnen ist.

Um ein dauerhaft vollständiges Angebot an Bildungsgängen zu gewährleisten, ist die Schulversorgung zu einem differenzierten Angebot flexibler Organisationsmodelle umzubauen (vgl. auch Winkel 1989). Ein Höchstmaß an Flexibilität bietet dabei die organisatorische Einheit der herkömmlichen Bildungsgänge „unter einem Dach“ – was nicht bedeuten soll, einen erneuten Versuch zur großräumigen Implementierung von Gesamtschulen zu unternehmen.

Bei der Abwägung zwischen einer optimalen Betriebsgröße und der bestmöglichen Versorgung der Bevölkerung mit Infrastruktureinrichtungen bewegen sich sämtliche Konzeptionen zwischen den beiden Grundformen „Konzentration“ und „Dekonzentration“ (vgl. ebd.). Welche Organisati-

onsform des Angebotsnetzes gewählt wird, richtet sich dabei nach den Möglichkeiten der Gestaltung von Angebotsqualität, den finanziellen Aufwendungen sowie dem nachfrage- und angebotsseitigen Raumüberwindungsaufwand.

Bezüglich der Grundschulen wurde in NRW auf die einsetzenden Schülerrückgänge dadurch reagiert, dass man jahrgangsübergreifenden Unterricht oder die Einzügigkeit ermöglichte. Für die Sekundarschulen sind andere Formen der Organisation zu suchen, welche bislang rechtlich insbesondere auf so genannte „Schulversuche“ beschränkt blieben. Zwar ist nach dem geltenden Schulrecht seit August 2005 auch in NRW der Zusammenschluss von bestehenden Haupt- und Realschulen möglich, jedoch sind die Bedingungen so formuliert, dass dies bei sinkenden Schülerzahlen keine Alternative darstellt. Denn Hauptschulen und Realschulen, die miteinander verbunden sind, müssen „mindestens drei Parallelklassen pro Jahrgang haben“ (§ 83 Abs. 3 SchulG).

Innerhalb der Anpassungsstrategien, welche schulorganisatorischer Art sind (z. B. Veränderung von Klassengrößen, jahrgangsübergreifender Unterricht, flexibler Lehrereinsatz, Mehrfachnutzung von Schulgebäuden) oder schulstrukturell bedingt sind (z. B. Veränderung der Einzugsbereiche, Zusammenlegungen von Schulen bzw. Schulformen), scheint ein grundlegender Umbau des Schulsystems letztlich unumgänglich. Ein solcher Umbau dürfte dadurch erleichtert werden, wenn er zugleich eine Verbesserung der Lernqualität verspricht.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das von Rösner entwickelte Konzept der „Allgemeinen Sekundarschule“ (vgl. Rösner 2005). Die Allgemeine Sekundarschule ermöglicht ein dichteres Schulnetz, als es durch das herkömmliche, gegliederte Schulsystem möglich ist, ohne dabei zwingend zu höheren Bereitstellungskosten zu führen. Das deutlichste Merkmal dieses Schultyps ist, dass nach der Grundschule keine Aufteilung der Kinder in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium stattfindet, sondern die Übergänge in eine Art Schulzentrum erfolgen. Damit wird sowohl dem Argument der besseren Erreichbarkeit entsprochen als auch der Forderung nach schulstruktureller Chancengleichheit, wenn die Schüler/innen erst nach der sechsten Klasse den Bildungsgang wechseln.

Das raumordnerisch wohl interessanteste Element der Allgemeinen Sekundarschule ist die mögliche Trennung der Sekundarstufen I und II. Dabei umfasst das Grundmodell die Jahrgangsstufen von der 5. bis zur 10. Klasse und somit ein vollständiges Bildungsangebot der Sekundarstufe I. Eine räumliche Trennung der Sekundarstufe II erfolgt dann, wenn eine Schule nicht den für eine (differenzierte) gymnasiale Oberstufe erforderlichen „Sockel“ an Schüler/innen bereitstellen kann. Der Sekundar-II-Schule können mehrere Sekundar-I-Schulen zugeordnet werden.

In diesem Fall bietet es sich aus verschiedenen Gründen an, die Sekundarstufe II in einem Zentralen Ort höher-rangiger Funktion anzusiedeln. Denkbar ist die Standortwahl eines Mittelzentrums, was jedoch eine Loslösung von der unter anderem in NRW praktizierten Ausweisung von Zentralen Orten für das gesamte Territorium eines Stadtgebietes voraussetzt. Wird das Zentrale-Orte-Konzept zudem nicht mehr ausschließlich hierarchisch verstanden, sondern nutzt man das Konzept auch für eine kooperative und partnerschaftliche Organisation (vgl. Blotevogel 2002), so könnten die einzelnen Siedlungszentren in einen arbeitsteilig organisierten, mehrpoligen Zentrenverbund bzw. „Kooperationsraum“ eingebunden werden. Ein solcher Zentrenverbund könnte die Basis bilden, auf der eine gemeinsame Nutzung komplementärer einzelstädtischer Einrichtungen und Ressourcen stattfindet oder durch Ressourcenbündelung neue gemeinsame Einrichtungen geschaffen werden (wie z. B. die Sekundarschule II) (vgl. Prieb 1996). Eine solche ausgeprägte Kooperation zwischen den Kommunen besteht bislang nicht. In Abb. 4 ist beispielhaft die Einbindung des Konzeptes der „Allgemeinen Sekundarschule“ in einen Transkommunalen Kooperationsraum dargestellt.

### Fazit

Es bleibt festzuhalten, dass pauschale Rückschlüsse von unterschiedlichen, schulformspezifischen Bildungsbeteiligungen auf festgestellte Ungleichheiten im Schulangebot nicht möglich sind. Um Regionen ungleichwertiger Schulversorgung identifizieren zu können, müssten zusätzlich auf Angebots- und Nachfrageseite verschiedene soziokulturelle, wirtschaftliche und andere Aspekte in quantitativer und qualitativer Hinsicht betrachtet sowie mehrdimensionale Vergleiche untereinander angestellt werden. Zieht man jedoch das Argument der Verwirklichung von Bildungschancen heran, so liegen aufgrund mangelnder Zugänglichkeit der verschiedenen Bildungsgänge (bzw. Schulen) in einzelnen Teilräumen Ungleichwertigkeiten vor. Eine hinreichende Kooperation der Schulträger, so wie es das Schulgesetz fordert, hat offensichtlich nicht stattgefunden.

Im Zuge der erforderlichen Neuinterpretation des Postulates gleichwertiger Lebensverhältnisse (vgl. Beirat für Raumordnung 2005) gilt es insbesondere, für die bildungsrelevante Infrastruktur Mindeststandards zu definieren, an denen sich die Versorgungssituation messen lässt. Denn hinsichtlich der Schulinfrastruktur wird das quantitative Bildungsangebot vor allem in dünn besiedelten Gebieten aller Voraussicht nach weiterhin die vorrangige Rolle bei der Schulwahl spielen, da sich dort – anders als in Ballungsräumen – der Auswahlprozess nicht am Image einer Schule orientieren wird, sondern an deren Erreichbarkeit. Eine wünschenswerte Voraussetzung für die künftige Gestaltung des

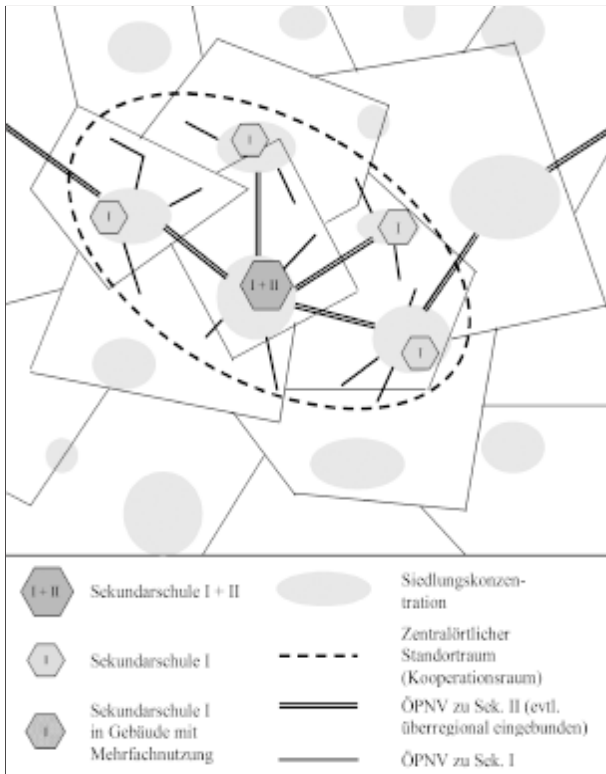


Abb. 4: Einbindung des Konzeptes „Allgemeine Sekundarschule“ in einen transkommunalen Kooperationsraum <sup>6</sup> [Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Blotevogel 2002: 250; Hansen/Zippel 1976: 119]

Schulnetzes wäre – eine entsprechende landes- und regionalplanerische Grundlage vorausgesetzt – die Aufnahme einer Raumordnungsklausel in das Schulgesetz; so, wie es auch viele andere Bundesländer getan haben. Dennoch ist die gegliederte Schulstruktur für einzelne Teilräume zu unflexibel. So scheint angesichts zunehmend abnehmender Schülerzahlen ein struktureller Umbau des Schulsystems letztlich unumgänglich zu sein.

### Anmerkungen

- 1 Die hier vorgestellte Untersuchung basiert der Diplomarbeit des Autors, angenommen an der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund im Jahr 2006.
- 2 Von einer Gleichheit zu sprechen verbietet sich alleine deshalb, weil das Ziel der Chancengleichheit im Ergebnis die Konkurrenz für alle vergrößert und letztlich die individuelle Veranlagung für Ungleichheit sorgen würde.
- 3 Zur bildungsrelevanten Infrastruktur zählen insbesondere das schulische Personal, die Schulen und das entsprechende Transportsystem.
- 4 Das ist insbesondere bei den Hauptschulen der Fall, die als sog. „Mindestangebot“ eines Grundzentrums gelten und lange Zeit als „Pflichtschule“ vorhanden sein mussten. Dem ist anzumerken, dass es mittlerweile zahlreiche Gemeinden gibt, in denen auch dieses Mindestangebot nicht mehr besteht.
- 5 Zu beachten ist vorrangig der geringere Zeitaufwand (bei zwei Zeitangaben). Wo zwei Zeiten verzeichnet sind, besteht eine große Differenz zwischen festen „Schulbuszeiten“ und dem Wegeaufwand außerhalb dieser Zeit. Die ÖPNV-Entfernungen beziehen sich nicht in jedem Fall auf die tatsächliche Entfernung zur Schule. In vielen Fällen fallen zusätzliche Wegezeiten an, wie die Karte aufgrund der Streuung der genauen Schulstandorte deutlich macht.

- 6 Die Abbildung zeigt schematisch die Einbindung der „getrennten“ Sekundarschule in einen Kooperationsraum mehrerer Gemeinden, welche jeweils durch ein ÖPNV-Netz niedrigeren Ranges mit ihrem jeweiligen Umland und durch ein höher-rangiges ÖPNV-Netz mit ihren Nachbargemeinden sowie überregional verbunden sind.

### Literatur

- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen 2003
- Bargel, T.: Sozialökologische Analysen und Schulentwicklung – Ansätze, Beiträge, Perspektiven. In: Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.): Entwicklung kommunaler Bildungsangebote in Großstädten. Dokumentation des Zweiten IFS-Fachkongresses am 17. September 1991 in Dortmund, Werkheft 36. Dortmund 1991, S. 175-190
- Beirat für Raumordnung: Stellungnahme zur raumordnerischen Diskussion der Ausgestaltung des Leitprinzips ‚Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse‘ vom 21.09.2005
- Blotevogel, H. H. (Hg.): Fortentwicklung des Zentrale-Orte-Konzepts. ARL-Forschungs- und Sitzungsberichte Bd. 217. Hannover 2002
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart <sup>15</sup>2000
- Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H.: Unterschiede im Schulbesuch. In: Institut für Länderkunde (Hg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg 2002, S. 40-43
- Hansen, R./Zippel, K.: Schülertransport – ein Element der Infrastruktur im Bildungswesen – Grundlagen der Planung. In: ARL (Hg.): Infrastruktur im Bildungswesen. ARL-Forschungs- und Sitzungsberichte Bd. 107. Hannover 1979, S. 115-131
- Hübler, K.-H.: Die Schaffung gleichwertiger Lebensbedingungen. Ist das nicht auch eine Aufgabe der Raumordnung und Landesplanung in Deutschland? In: Raumforschung und Raumordnung, 1/2005, S. 55-62
- Mammes, M.: Die Sicherstellung von Schulstandorten als Beitrag zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse. Analysen und Konzepte für allgemein bildende Schulen in Nordrhein-Westfalen. Diplomarbeit an der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund. Dortmund 2006 (unveröffentlicht)
- Meusburger, P.: Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg/Berlin 1998
- Priebs, A.: Zentrale Orte und Städtetze – konkurrierende oder komplementäre Instrumente der Raumordnung? In: Informationen zur Raumentwicklung, 10/ 1996, S. 675-690
- Rösner, E./Kanders, M.: Bestandsgefährdung weiterführender Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schülerzahlen 2004/2005 und Modellrechnungen für die Schuljahre 2008/09 und 2013/14. VBE (Verband Bildung Erziehung), Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hg.). Dortmund 2005
- Rösner, E.: Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule. VBE (Verband Bildung Erziehung), Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hg.). Dortmund 2005
- Weishaupt, H.: Bildung und Region. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S.185-200
- Winkel, R.: Infrastruktur in der Stadt- und Regionalplanung. Eine Untersuchung der Einflußfaktoren und Rahmenbedingungen. Frankfurt a. M. 1989

**Michael Mammes**, Dipl.-Ing. Raumplanung, ist freier wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS NRW) in Dortmund. **Thomas Leise**, Dipl.-Ing. Raumplanung, ist als Projektentwickler bei der HOCHTIEF Projektentwicklung GmbH in Köln tätig. ■