



Leseprobe aus Niedermann, Bildungsteilhabe und Raum,
ISBN 978-3-7799-7457-4 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7457-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7457-4)

Inhalt

Vorwort	9
Danksagung	13
Einleitung	15
1 Zur Standortabhängigkeit der Bildungsteilhabe	18
1.1 Historische Perspektive der Bildungsteilhabe	19
1.2 Differenzielle Wirkung der Bildungsexpansion	26
1.3 Aktueller Forschungsstand	29
1.3.1 Fokus International	32
1.3.2 Fokus Deutschland	34
1.3.3 Fokus Österreich	48
1.3.4 Fokus Schweiz	50
1.4 Natürliche räumliche Disparitäten und Nichtdiskriminierung	56
1.5 Regionalpolitischer Bildungsföderalismus als Disparitätsquelle	61
1.6 Relevanz von kleinräumigen Analysen und Forschungsdesiderate	64
1.7 Vorläufiges Fazit und Ausblick	67
2 Zur Verortung von Bildungsteilhabe und Raum	72
2.1 (Räumliche) Bildungsteilhabe und Gerechtigkeit	72
2.2 Meritokratisches Prinzip und räumliche Bildungsteilhabe	77
2.3 Selektionsprozesse und räumliche Bildungsteilhabe	81
2.4 Raum als sichtbare Struktur der Bildungsteilhabe	83
2.4.1 Kritik am Raumverständnis in den Erziehungswissenschaften	85
2.4.2 Übersicht und Ausdifferenzierung neuerer Ansätze	87
2.4.3 Löws Raumsoziologie und weitere raumsensible Sozialtheorien	93
2.4.4 Sozialer vs. geografischer Raum und Segregationsprozesse	99
2.4.5 Bildungsräume	103
2.4.6 Ländlicher, peripherer und alpiner Raum	105
2.4.7 Zum Raumverständnis in dieser Arbeit	108
2.5 Zuweisungen als Organisationsergebnisse und als Lehrpersonenhandlungen	109

2.6	Bildungssystem – Systemanalyse	120
2.7	Methodische Herausforderungen	125
2.7.1	Bestimmung der Analyse-Ebene	129
2.7.2	Kartographische Darstellungen	133
2.7.3	Datenqualität und -verfügbarkeit	134
3	Zur Bildungsteilhabe im Kantonsvergleich	136
3.1	Realschülerin- und Realschülerperspektive im Kantonsvergleich	137
3.2	Die Illusion der Abnahme der kantonalen Bildungsunterschiede	142
3.3	Kantone unterscheiden sich auch bei den Quotenschwankungen	145
3.4	Höhere Quotenstabilität bei geringerem Realschüleranteil	151
3.5	Fazit Kantonsebene (Schulsystemebene)	152
4	Zur kleinräumigen Bildungsteilhabe	155
4.1	Methodische Herausforderungen bei kleinräumigen Analysen	158
4.2	Realschülerinnen- und Realschüler-Perspektive im Schul- und Wohnortvergleich	161
4.3	Schulen unterscheiden sich auch bei den Quotenschwankungen	168
4.4	Bildungsteilhabe und Quotenschwankungen nach Schulgrösse	173
4.5	Kleinräumige Bildungsteilhabe nach dem meritokratischen Prinzip	176
4.5.1	Die Berechnung der idealtypischen Selektion auf der Schulebene	176
4.5.2	Quotenschwankungen nach dem meritokratischen Prinzip	183
4.5.3	Bildungsteilhabe, Quotenschwankungen und Schulgrösse im meritokratischen Vergleich	190
4.5.4	Meritokratische Quotenschwankungen auf der Kantonsebene	192
4.5.5	Fazit zur Simulationsberechnung der meritokratischen räumlichen Bildungsteilhabe	194
4.6	Bildungsteilhabe als Ergebnis organisationaler Entscheidungen	196
4.6.1	Organisationale Entscheidungen bei Schülerzahlschwankungen	196
4.6.2	Klassenbildung nach Schülerzahl	201
4.6.3	Organisationale Stabilität auf der Schulebene	204
4.6.4	Fazit zu organisationalen Entscheidungen von Schulen	211
4.7	Kleinräumige Bildungsteilhabe im Kantonsvergleich	213
4.8	Zur gymnasialen Bildungsteilhabe	220
4.8.1	Gymnasiale Maturitätsquoten auf Kantons- und Bezirksebene	222
4.8.2	Untergymnasialquote auf der Schulebene	225
4.8.3	Fazit zur gymnasialen Bildungsteilhabe	230

5	Zur Erklärung räumlicher Disparitäten bei der Bildungsteilhabe	233
5.1	Rahmenmodell zur Erklärung räumlicher Disparitäten bei der Bildungsteilhabe	233
5.2	Exemplarische Prüfung ausgewählter Determinanten	243
5.2.1	Strukturelle Einflussfaktoren (systemisch-organisationale Erklärungsdimension)	244
5.2.2	Interaktionistische Einflüsse	248
5.2.3	Soziokulturelle Kontext-Einflüsse	256
5.2.4	Individuelle Leistung als Erklärung	278
6	Zur Bilanz der räumlichen Disparitäten bei der Bildungsteilhabe	296
6.1	Fazit zu den Thesen	296
6.1.1	Zur Beständigkeit der räumlichen Disparitäten bei der Bildungsteilhabe	296
6.1.2	Zur Einheitlichkeit der Schulsysteme (Disparitäten innerhalb und zwischen den Kantonen)	299
6.1.3	Zur Bildungsteilhabe im ländlich-peripheren Raum	302
6.1.4	Zu Angebotseffekten auf die Bildungsteilhabe	304
6.1.5	Zur kleinräumigen Interpretation räumlicher Disparitäten	308
6.1.6	Zu schulorganisationalen Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe	310
6.1.7	Zur Erklärung räumlicher Disparitäten bei der Bildungsteilhabe	313
6.1.8	Zur räumlichen Bildungsteilhabe nach dem meritokratischen Prinzip	317
6.2	Schlussbetrachtung und Ausblick	319
	Abkürzungsverzeichnis	327
	Tabellenverzeichnis	328
	Abbildungsverzeichnis	332
	Literatur	336
	Anhang	349

1 Zur Standortabhängigkeit der Bildungsteilhabe

Raum im geografischen Sinne ist originär bildungsinstitutionell unbefangen. Erst wenn geografischer Raum mit der durch die soziale Kulturkonstruktion entstandenen Architektur des Bildungssystems zusammengeführt wird, wird Raum zu einem integralen Bestandteil von (institutioneller) Bildung. Raum bezogen auf das Bildungssystem existiert nicht per se, sondern wird durch Verräumlichungsprozesse in der Bildungsinfrastruktur manifest (Löw, 2001). Die konkrete Ausgestaltung der institutionellen Bildungsbesiedelung ist das Ergebnis sozio-regionaler Aushandlungsprozesse (z. B. der Standort eines Bildungsangebotes). Die Logik der Verteilung der Bildungseinrichtungen folgt soziokulturellen und geografisch-räumlichen Gegebenheiten. Letztere können sich mitunter restriktiv auf den Zugang zur Bildungsinfrastruktur auswirken und haben damit selbst einen Einfluss auf die örtliche Bildungsinfrastruktur. Die konkrete, lokale Erschaffung und Erhaltung der bildungsinstitutionellen Situation aufgrund der geografischen Gegebenheiten ist als Ergebnis lokaler und regionaler Entscheidungsprozesse zu betrachten (siehe Kapitel 2.4). Für die Bildungsteilhabe vor Ort können in der Folge standortabhängige Faktoren nicht ausgeschlossen werden. Örtlich differierende Angebote und Teilhabemöglichkeiten sind aus dieser Perspektive lediglich Ergebnisse lokaler Entscheidungsprozesse. Bevor überhaupt an lokalen Bildungsangeboten partizipiert werden kann, sind bereits differenzielle Implementierungsprozesse vorausgegangen. Diese können wiederum mit den lokalen Selektionsprozessen im Zusammenhang stehen und letztlich zu räumlich disparaten Zuweisungspraxen führen (siehe Kapitel 2.5). Der geografische Raum stellt dabei nur einen Aspekt des gesamten Kontextes dar, kann sich aber auf die Bildungsteilhabe auswirken. Als Folge dieser Anordnungs- und Zuweisungsprozesse wird die Bildungsteilhabe im geografischen Raum nie einheitlich sein, nicht einmal eine flächendeckend einheitliche Versorgung (z. B. ungefähr gleichmäßige Erreichbarkeiten der Angebote) wird sich in den unterschiedlichen räumlichen Gliederungseinheiten je verwirklichen lassen. Gerade diese regionalspezifischen Gegebenheiten und die damit beobachteten räumlichen Disparitäten bei der Bildungsteilhabe sind erstens seit Längerem bekannt, erweisen sich zweitens als relativ persistent und stehen drittens im Zuge der aktuell zunehmenden und flächendeckenden Monitoring-Berichterstattung verschiedentlich sowohl im bildungspolitischen als auch im wissenschaftlichen Fokus (siehe Kapitel 1.3). Die nachfolgende Übersicht der bildungsgeografischen Historie und Entwicklung legt den Fokus auf die Bildungsteilhabe in verschiedenen Zeitabschnitten und Regionen.

1.1 Historische Perspektive der Bildungsteilhabe

Die Bedeutung des Raums im Zusammenhang mit institutioneller Bildung ist ein Thema der Bildungsforschung mit langer Tradition. In den letzten Jahrzehnten erhielt es mal mehr mal weniger Aufmerksamkeit. Bereits der Beginn des allgemeinen Schulwesens ist geprägt von regionalen Unterschieden, die sich aus Geschichte, Sozialstruktur und Schulangebot ergeben und von den kommunalen Zuständigkeiten für die Errichtung und Unterhaltung von Schulen herührt (Hansen, 1993). Ein erster Höhepunkt der datenbasierten Analyse (klein) räumlicher Disparitäten ist in den 1960er Jahren mit konkreten Ergebnissen zu relevanten Benachteiligungsdimensionen festzumachen: «Hier stossen wir auf die drei grossen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte Gruppe katholische Kinder kommen» (Dahrendorf, 1965, S. 48). Die erste grosse Wiedererwägung des Themas erfolgt dann am Ende der Bildungsexpansion (1980er und 1990er Jahre), um deren Wirkung auf die räumlichen Disparitäten zu prüfen. Schliesslich belebten mit der Jahrtausendwende die vielfach belegten sozialen Herkunftseffekte auch die räumliche Thematik, was nicht zuletzt wegen der besseren Datenlage zu einer weiteren Ausdifferenzierung führte. Der aktuelle Boom der Bildungsberichterstattung (Gehrmann, Pelzmann & Matthes, 2015) stellt ebenfalls die räumlichen Disparitäten in den Fokus, auch wenn hier der Schwerpunkt bei deskriptiven amtlichen Berichten und weniger bei empirischen Fragestellungen liegt. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die gegenwärtig bestehenden institutionellen Strukturen des Bildungssystems das Ergebnis von fast zweihundert Jahre dauernden Gestaltungsprozessen darstellen und damit Ausdruck der spezifischen sozial-historischen Verhältnisse der jeweiligen Gesellschaft sind (Sieber, 2006, S. 69). Nachfolgend werden die einzelnen Phasen in der Entwicklung des allgemeinen Schulwesens kurz ausgeführt.

Der Beginn des allgemeinen Schulwesens

In der vorindustriellen Gesellschaft erfolgte der Wissenstransfer zur nächsten Generation meist in der Familie und im Arbeitsprozess überwiegend auf Bauernhöfen und in Handwerksbetrieben. Seither ist eine zunehmende Ausdifferenzierung des Schul- und Bildungswesens sichtbar, die sich in das staatlich organisierte Bildungswesen verlagert hat. Um 1850 konnten in Preussen etwa 80 % der Bevölkerung lesen und schreiben, in Frankreich und in England 55–60 % und in Russland 5–10 %. Der Schulbesuch etablierte sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts für praktisch alle Kinder in Mitteleuropa. Als die schweizerische Eidgenossenschaft 1874 das Primarschulobligatorium in der Verfassung verankerte, war dies faktisch überall erfüllt (Jenzer, 1998, S. 46). Weiterführende Bildungsangebote blieben jedoch grösstenteils wenigen Gutgestellten vorbehalten (Hradil, 2005, S. 149 ff.). Die Bildungsteilhabe ist seit Beginn des allgemeinen Schulwesens bereits von

räumlichen Disparitäten geprägt. Dies ist auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen: Grundschulen wurden damals noch nicht flächendeckend angeboten, die nötigen Kapazitäten waren noch nicht aufgebaut oder die Schulwegdistanzen waren (zu) gross. Im Kanton Bern wurden bereits vor dem ersten Sekundarschulgesetz von 1839 erste Schulen mit höheren Ansprüchen als Privatschulen betrieben. Von Beginn an waren die Sekundarschulen nicht gleichmässig im Kanton verteilt. Die Gründungen erfolgten primär in Gegenden, in denen Handel oder handwerkliche industrielle Tätigkeiten von Bedeutung waren (Lüscher, 2016, S. 15 ff.). Marti-Müller (2007) nennt für den schweizerischen Bergkanton Graubünden für die Bildungsteilhabe hemmende Faktoren wie Armut, konfessionelle Gegensätze, die Gemeindeautonomie und die sprachliche Vielfalt. Der Schulbesuch variierte zur Mitte des 19. Jahrhunderts zwischen einzelnen Gemeinden zwischen 23 % und 60 %, wobei die Mädchen teilweise ganz vom Unterricht ausgeschlossen waren. Der Schulbeginn wurde selten genau fixiert, da Rücksicht auf die landwirtschaftlichen Arbeiten genommen werden musste. Der Schulbesuch blieb meist unregelmässig und vom guten Willen der Eltern und der Arbeit abhängig. So beurteilte der damalige Bündner Erziehungsrat 1841 das Schulwesen als «mangelhaft, kritisierte deren ungleiche Handhabung in den verschiedenen Gemeinden und formulierte insbesondere das Bedürfnis nach hinreichend guten Lehrern» (Marti-Müller, 2007, S. 15). Andernorts wurde Bildung gerade als probates Mittel gepriesen, um der Verbreitung von Armut und Kriminalität entgegenzuwirken und um den Ausbau des schulischen Angebots zu forcieren (Freytag et al., 2014; Jenzer, 1998). Beim Aufbau des allgemeinen Schulwesens scheint die Berücksichtigung von örtlichen Gegebenheiten zentral für den Schulbesuch und damit die Bildungsteilhabe, weil ein Nichteingehen auf die lokalen Bedingungen die Schulbesuchsquoten verringerte (Meusburger, 1998, S. 292). Die unterschiedliche Angebotssituation führte in aggregierten räumlichen Einheiten zu grossen Unterschieden und noch lange konnten nicht alle Kinder eine Grundschule absolvieren. Beispielsweise besuchten im Jahre 1816 in Preussen im Bundesland Sachsen bereits 80 % die Schule, während es gleichzeitig in Posen erst 20 % waren. 1855 betrug der Anteil der schulbesuchenden Kinder in der Habsburgermonarchie schon fast 100 % (Vorarlberg, Tirol, Salzburg) während es in Galizien und in der Bukowina erst rund 15 % waren¹. In Russland wurden im Jahre 1911 von 1.6 % (Provinz Fergana) bis 84.2 % (Moskau) variierende Quoten dokumentiert (Meusburger, 1998, S. 305 ff.). Diese regionalen Disparitäten der Schulbesuchsquoten lassen sich in allen europäischen Ländern für das 19. Jahrhundert und teilweise bis vor dem Ersten Weltkrieg feststellen. Auffallend ist die allgemein tiefere Schulbesuchsquote in ländlichen Gebieten. Hinweise, dass sich die Disparitäten bei der Bildungsteilhabe nicht einfach in der Stadt-Land-

1 Die Aussagekraft dieses Indikators hängt allerdings davon ab, wie genau die Zahl der schulpflichtigen Kinder von den Gemeindeverwaltungen erfasst worden sind.

Dimension erklären lassen, zeigt das Beispiel des US-Bundestaats Massachusetts im 19. Jahrhundert. Hier hatten die ländlichen Gebiete viel höhere Schulbesuchsquoten als die Städte aufgrund organisatorischer Flexibilität der Schulen auf dem Lande und der Dauer der Schuljahre (Meusbürger, 1998, S. 291).

Die gymnasiale und universitäre Bildung wurde in der Schweiz in der Folge der 1830er-Revolution gegründet und war zu Beginn noch quantitativ sehr beschränkt. Im Kanton Zürich besuchten beispielsweise im Jahr 1850 1.4% der Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium. Die Besuchsquoten entwickelten sich nur zögerlich auf 2.4% im Jahre 1910 (Rieger, 2001, S. 43). In den Städten waren die Gymnasien in den bürgerlichen Gebieten platziert und nicht in den Arbeitergebieten. Allgemein konnten die wenigen Schulneugründungen bis in die Mitte der 1990er Jahre wenig an den bestehenden Verteilungsmustern ändern (Weishaupt & Kemper, 2015). Die Folgen für die gymnasiale Bildungsteilhabe in den Städten sind bis heute sichtbar. Räumliche Disparitäten bei der Bildungsteilhabe sind folglich kein Phänomen der letzten Jahrzehnte, sondern prägen das Schulwesen seit dessen Entstehung. In der Anfangsphase beschränkte sich die Betrachtung der Bildungsteilhabe noch auf den Schulbesuch an sich und noch nicht auf die Teilhabe an den meist hierarchisch gegliederten Ausbildungsgängen.

1950/60er

Eine vergleichbare Heterogenität des schulischen Angebotes insbesondere auf der Sekundarstufe I zeigt sich in der Schweiz auch noch in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Während das Gymnasium wie eh und je auf die gelehrte Bildung ausgerichtet ist, sind in der Zwischenzeit und zeitlich äusserst unterschiedlich in den meisten Kantonen verschiedene Schulangebote mit unterschiedlichen Zielen im Anschluss an die Primarschule entstanden. Die Primaroberschule, hauptsächlich als Realschule, verfolgt das Ziel der Volksschulbildung und die Vorbereitung auf die Berufsausbildung. Die Sekundarschule berücksichtigt schliesslich die Ziele der Real- und Gymnasialstufe. Die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Schultypen variiert jedoch stark zwischen den Kantonen. Während die Oberschulen im Kanton Bern bis 1994 ein Teil der Primarschulen blieben, kam es in den 1950er im Kanton Zürich bereits zur weiteren Ausdifferenzierung aus den überfüllten Sekundarschulen, die 1940 noch 73% aller Oberstufenschüler besuchten. Neben dem Gymnasium und der Sekundarschule wurde dort zusätzlich zur Realschule eine Oberschule implementiert und damit die Sekundarstufe auf vier hierarchisierte Schultypen erweitert (Jenzer, 1998, S. 62f.). Im Kanton Graubünden war die Sekundarschule 1940 noch fakultativ und eine Ergänzung zur Primarschuloberstufe, die ab 1977 in die Realschule umgebaut wurde (Marti-Müller, 2007). Die Entstehung der hierarchisierten Schultypen auf der Oberstufe scheint räumlich und zeitlich sehr heterogen erfolgt zu sein. Die Konstanten im Schulwesen sind eher innerhalb der Kantone zu suchen. Beispielsweise ist die Schulstruktur im Kanton Aargau von 1835 mit Kindergarten, Elementarschule und Bezirks-

schulen 160 Jahren später noch erstaunlich ähnlich. Einzig die Real- und Sekundarschulen haben sich zur Elementarstufe abgegrenzt (Jenzer, 1998, S. 41 ff.). In den meisten Kantonen setzten sich die Real-, Sekundar- und Gymnasialen Schultypen mit teilweise auch differierenden Bezeichnungen durch.

Es kann nicht erstaunen, dass die drei Typen von Schulen in der Zeit ihres Bestehens ihre je eigene, unverwechselbare Schulstruktur entwickelt haben. In der Regel hatte (z.T. noch heute) jeder dieser Schultypen sein eigenes kantonales Gesetz, seinen eigenen Lehrplan, seine eigenen Lehrmittel, seine eigenen Aufsichtsorgane, seinen eigenen Lehrkörper, sein eigenes Schulhaus, sein eigenes Budget ... Und Querverbindungen irgendwelcher Art gab es kaum. Es handelte sich um ganz und gar separierte Schulen. (Jenzer, 1998, S. 67)

In den 1960er Jahren wurden die Folgen der unterschiedlichen kantonalen Entwicklungen im Schulwesen immer deutlicher sichtbar. Insbesondere wurden die beträchtlichen Nachteile für die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit einem Kantonswechsel offensichtlich. Der Ruf nach Kooperation und Koordination wurde laut. So ist die Schweiz mit ihrem Föderalismus im Schulwesen sozusagen zur Kooperation und Koordination verurteilt (Egger, 1984, S. 14 ff.). Die kantonal differierenden Angebote stehen auch mit massiven Unterschieden bei der Bildungsteilhabe im Zusammenhang. Die Übertrittsquote in die Sekundarschule betrug 1960 im Kanton Zürich 54.8% und im Kanton Bern 26.6%. Bei der Gymnasialquote sind es 2.5% in Bern, 7.5% in Basel und in vielen Kantonen wurde eine Richtlinie von 5% als sinnvoll erachtet (Lüscher, 2016, S. 62 ff.). Zumindest für die Schweiz kann die Heterogenität im Schulwesen exemplarisch belegt werden. Nach Egger (1984) ist jedoch jede globale Darstellung des historischen Schulaufbaus ungenügend und lückenhaft, wenn nicht alle 26 Schulsysteme der Kantone einzeln beschrieben werden.

In die 1960er Jahre fällt auch der Ausgangspunkt regionaler Analysen des Bildungswesens in Deutschland. Weishaupt (2018) sieht den Auslöser dafür in den grossen Unterschieden im Bildungsangebot zwischen Stadt und Land. Erst in den Jahren nach 1962 wurde auch in Westdeutschland das ländliche Volksschulangebot in ein nach Jahrgangsklassen gegliedertes System von Grund- und Hauptschulen überführt². Ab Mitte der 1960er Jahre kam dann auch auf dem Land das Angebot von Realschulen und Gymnasien hinzu. Die ersten Studien des relativen Schulbesuchs für die Länder der Bundesrepublik³ zeigen ein grosses Bildungsgefälle für die Schuljahre 1952–1960. Dabei unterscheidet sich beispielweise der

2 Im Gebiet der späteren DDR war die Konzentration des ländlichen Schulwesens bereits in der Mitte der 1950er-Jahre abgeschlossen.

3 In der Schweiz sind frühe Untersuchungen im Kanton ZH für die Jahre 1964 und 1971 vorliegend (Rieger, 2001, S. 67).

Besuch der Vollzeitschule bei den 16-jährigen zwischen 19% in Saarland und 39% in Schleswig-Holstein. Den mittleren Abschluss erreichen im Saarland 4% und in Schleswig-Holstein 24% (von Carnap & Edding, 1962, S. 15). Insgesamt sind es die Kinder vom Lande, die unterproportional an weiterführender Bildung partizipieren und aufgrund der Analysen in besonderem Masse als benachteiligt angesehen werden müssen (Fuhs, 1997, S. 185). Ferrez (1967) kommt für Frankreich zu einem vergleichbaren Ergebnis, liegen doch die Unterschiede bei den Schulbesuchsquoten in den einzelnen Departementen im Jahre 1954 zwischen 18.2% (Loir-et-Cher) und 61.4% (Seine). Auch hier ist es die ländliche Bevölkerung, die deutlich weniger an formaler Bildung partizipiert:

Jeder, der Frankreich kennt, wird sofort erkennen, dass sich die niedrigen Quoten (weniger als 25 v. H.) ausschließlich auf ländliche und landwirtschaftliche Gebiete (Agrargebiete) beziehen, Departements also, in denen die landwirtschaftlichen Arbeitskräfte einen großen Prozentsatz der gesamten arbeitenden Bevölkerung ausmachen. (Ferrez, 1967, S. 44)

Für die geringere Bildungsteilhabe und speziell für die tiefen Schulbesuchsquoten von weiterführenden Bildungsangeboten auf dem Lande wurde nach Ursachen gesucht. Ist die ländliche Bevölkerung weniger geeignet, sprich weniger begabt für die anspruchsvolleren Ausbildungsgänge? Dies würde bedeuten, dass je nach Region oder im Stadt-Land-Vergleich, die Unterschiede erbbiologisch zu erklären sind. Diese Argumentation wurde jedoch als äussert fragwürdig beurteilt (von Carnap & Edding, 1962, S. 14). Eine Studie von Aurin (1966, S. 108) hat sich der These der «Landflucht» angenommen und konnte für das badische «Bauland-Ahornwald»-Gebiet zwischen Stadt und Land keinen wesentlichen Unterschied in der Begabungsverteilung feststellen. In der Folge kann nicht von einer chronischen Abwanderung begabter, leistungsfähiger Personen in Richtung Stadt und damit von einem relativen begabungsentleerten ländlichen Raum gegangen werden. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: In Landgebieten kann mit mehr Begabung gerechnet werden, als bisher angenommen oder über die Bildungsteilhabe sichtbar wurde (S. 108). So ortete die Konferenz der OECD im Jahre 1961 ungenutzte Begabungsreserven zum überwiegenden Teil bei Bauern- und Arbeiterkindern, was sich auf die Bildungschancen auswirken würde (Halsey, 1967) und als Mittel zur Überwindung der Bildungskrise in Folge des Sputnikschocks gesehen wurde (Aurin, 1967, S. 194; Rieger, 2001; Sixt, 2010).

Geipel (1965) erbrachte den empirischen Nachweis, dass in Schulstandortgemeinden mit weiterführenden Schulangeboten die Besuchsquoten in der Regel deutlich höher liegen als in den umliegenden Gemeinden. Relevant diesbezüglich schien die Bevölkerungsdichte zu sein, wurden doch in ländlichen Gebieten mit geringerer Bevölkerungsdichte ebenfalls weniger erreichbare Schulangebote errichtet (Ferrez, 1967). Bis Mitte der 1960er fehlten im ländlichen Raum der

Bundesrepublik Angebote von Realschulen und Gymnasien (Weishaupt, 2018, S. 274). Die Folge war eine geringere Bildungsteilhabe und daraus resultierend frappante Stadt-Land-Unterschiede. Eine Veränderung der strukturellen Bedingungen wurde als wichtiger Einflussfaktor auf das Bildungsverhalten angesehen. Man erhoffte sich mit dem Standortausbau die regionalen Disparitäten bei den Übertrittsraten in höhere Schulen zu beseitigen (Meusburger, 1998, S. 292) oder die brachliegenden Begabungsreserven der ländlichen Bevölkerung auszuschöpfen (Rieger, 2001, S. 51 f.). Auch beim Hochschulangebot entstand in der Folge eine Tendenz zur Regionalisierung (Weishaupt, 2018, S. 275).

Eine weitere Ursache, die in diesem Kontext diskutiert wurde, waren die Bildungsaspirationen der ländlichen Bevölkerung. Demnach sollten weniger die Nicht-Erreichbarkeit weiterführenden Schulen oder finanzielle Hemmnisse sich in den ländlichen Gebieten auf die Bildungsbereitschaft auswirken, sondern vielmehr «zentrale (innere) Hemmnisse, die mit der spezifischen Lage und Sozialisation der Landbevölkerung in unmittelbarem Zusammenhang stehen» (Aurin, 1967, S. 233). Neben dem niedrigen sozialen Status wurde auch noch die verbreitete Armut der Landbevölkerung als Einflussfaktor diskutiert (Ferrez, 1967). In Ortschaften mit über 1 000 Einwohnern wurde der Bevölkerung insgesamt eine höhere Bildungsaspiration aufgrund eines höheren Anteils an Kindern aus sozioökonomisch höheren Schichten zugeschrieben (Aurin, 1967, S. 216). Die Stadt-Land-Unterschiede bei der Bildungsteilhabe würden damit nicht auf das jeweilige lokale Bildungsangebot zurückzuführen sein, sondern auf den «Willen der Bevölkerung» (von Carnap & Edding, 1962, S. 14).

Peisert (1967) verweist auf deutliche regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems. Mit dem Kriterium der Bildungsdichte (Anteil der 16- bis 19-jährigen, die eine Schule besuchen) zeigt er für die Bundesrepublik die räumlichen Disparitäten auf der Ebene der Länder, Regierungsbezirke, Kreise und Gemeinden auf. Bei diesen ersten kleinräumigen Analysen zeigte sich, dass die extremen Unterschiede auf der Ebene der Gemeinden und Kreise sich auf der stärker aggregierten Ebenen der Bezirke und Länder ausgleichen. Die Spannweiten der Bildungsbeteiligung nimmt folglich mit der Höhe der Gliederungsebene ab (ebd., S. 29):

- Länder 12–21 %
- Regierungsbezirke 10–21 %
- Kreise 3–48 %
- Gemeinden 0–100 %

Ein Zusammenzug von Gemeinden und Gebietseinheiten von Kreisen mit einer Bildungsdichte unter 10 % führte lediglich zu einer Übereinstimmung von 42 % der Gemeinden. Die räumliche Verteilung geringer Bildungsdichte folgt damit nicht der Logik der nächst höheren Ebene der Kreise (ebd., S. 62 f.). In der Folge

propagiert Peisert für Aussagen zur Bildungsteilhabe, kleinräumige Analysen zu berücksichtigen, verweist aber gleichzeitig auf die Gefahr irreführender Ergebnisse aufgrund von Zufälligkeiten bei zu geringer Einwohnerzahl auf Gemeindeebene (Peisert, 1967, S. 54). Geipel (1965) analysiert das Land Hessen auf Gemeindeebene, um bildungsferne Räume zu ermitteln. Dabei fokussiert er die sozialräumlichen Strukturen, um mögliche Optimierungen betreffend den Gymnasialstandorten auszuarbeiten und stösst auf eine ganze Reihe von Einflussfaktoren auf der kleinräumigen Ebene:

Der Abschreckungseffekt des Transportwiderstandes und das Vorhandensein von Mentalitätssperren, die unterschiedlichen Ansprüche der einzelnen Sozial-, Berufs-, Konfessionsgruppen und der Geschlechter an das Bildungswesen, die Abhängigkeit bildungsferner Räume von der Verbreitung wenig gegliedertes Schulsystem (einklassige Landschule), und der Einfluss von Gemeindegrössen und Erwerbsstruktur wurden deutlich. (Geipel, 1965, S. 112)

Im österreichischen Bundesland Vorarlberg zeigte eine Betrachtung der Übertrittsquoten in die gymnasiale Unterstufe für die Jahre 1971/72 enorme Disparitäten auf der Gemeindeebene. Vor allem in dünn besiedelten, verkehrstechnisch schlecht erschlossenen und wirtschaftlich zurückgebliebenen Regionen war die relative Bildungsteilhabe um das 10-fache geringer (Meusburger, 1998, S. 322). Regionale Aspekte wurden folglich nicht nur für sich allein stehend betrachtet, sondern mit weiteren Dimensionen zusammengeführt (Erreichbarkeit, Bildungsaspirationen, Bildungsinfrastruktur, Konfession, Geschlecht, Gemeindegrösse, Erwerbsstruktur etc.). Daraus liess sich als Stilfigur der Benachteiligung das «katholische Arbeitermädchen vom Lande» skizzieren (vgl. Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967). Darin ist hinsichtlich der räumlichen Disparitäten die insgesamt unterdurchschnittliche Bildungsteilhabe auf dem Lande enthalten (Ditton, 2007a, S. 21; Peisert, 1967, S. 64 ff.). Die Nachkriegshoffnung, wonach das Bildungswesen als Leistungssieb der Nation fungieren sollte, hatte sich in der Folge für die verschiedenen Benachteiligungen und damit auch für die Landkinder nicht erfüllt (Hradil, 2005, S. 157). Die Erkenntnisse aus den 1960er Jahren, dass von einem Zusammenwirken von regionalen Strukturen und individuellen Dispositionen (geprägt durch die soziale Herkunft und das soziale Umfeld) auszugehen ist, die die Bildungsentscheidungen von ländlichen Eltern beeinflusst, blieb in Forschung und Bildungspolitik jedoch weitestgehend unbeachtet (Sixt, 2010).

Zusammengefasst zeigt sich in der historischen Perspektive seit Beginn des allgemeinen Schulwesens bis in die 1950er/1960er hinein ein Bild geprägt von grosser Heterogenität bezüglich der Errichtung von Bildungsangeboten und der Bildungsteilhabe in den verschiedenen Ländern und Regionen. Erste kleinräumige Beschreibungen und allen voran Stadt-Land-Unterschiede machten sichtbar, dass auf dem Land über die verschiedenen Perioden insgesamt eine geringere

Bildungsteilhabe vorliegend ist. Bei den Ursachen für die räumlichen Disparitäten wird eine Vielzahl an Einflussfaktoren genannt. Dazu gehören Armut, Konfession, Bildungsaspirationen, Begabung, Landflucht, Agrarquote, Bevölkerungsdichte, Bildungsangebot, Erreichbarkeit, Gemeindegrösse, Schulangebot, Erwerbsstrukturen etc.

1.2 Differenzielle Wirkung der Bildungsexpansion

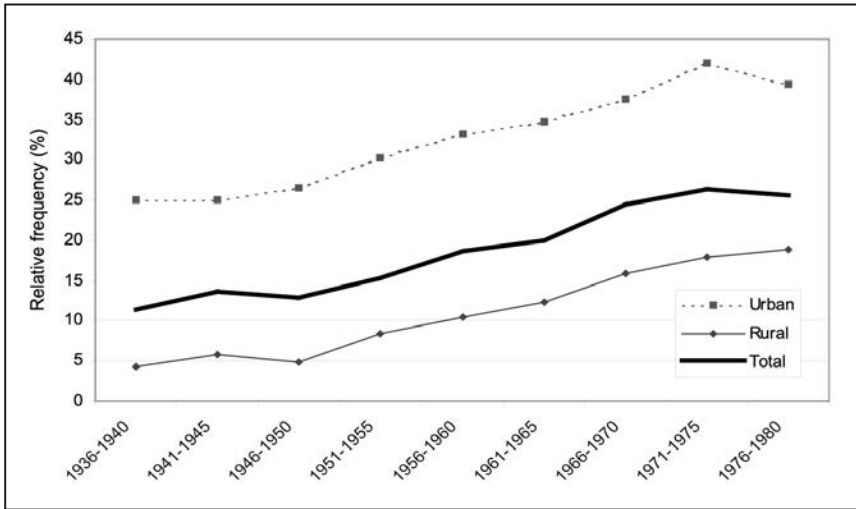
In den Forderungen der 1960er Jahre trafen ökonomische Wachstumsinteressen (Ausschöpfung von Begabungsreserven vor allem bei Mädchen und Kindern vom Lande) und sozialpolitische Gerechtigkeitsinteressen zusammen (Hradil, 2005, S. 158). Dies führte zu einer breit abgestützten Bildungsreform mit dem Ziel, die Infrastruktur der weiterführenden Bildungseinrichtungen vornehmlich, aber nicht ausschliesslich, auf dem Land auszubauen (Sixt, 2010, S. 18). Durch verschiedene Massnahmen wie Schulbusse oder Errichtung von weiterführenden Schulen und Universitäten wurden auch in ländlichen Regionen und in typischen Arbeiterregionen versucht, die Bildungsbeteiligung zu verbessern (Hradil, 2005, S. 169). Diese sogenannte Phase der Bildungsexpansion wird meist zwischen den 1950er und 1990er⁴ gesehen, wobei die reformstarken Jahre in den Bundesländern auf die 1950er und 1960er fallen. Von den 1970er bis in die 1980er ist die Reformtätigkeit eher abnehmend und in den 1990er wurden fast keine Struktur-reformen mehr durchgeführt (Helbig & Nikolai, 2015, S. 311).

Die empirischen Analysen zu den Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die räumlichen Disparitäten bei der Bildungsteilhabe fallen zwiespältig aus. Weishaupt (2018, S. 274) beobachtet, dass während der Phase der steigenden Schülerzahlen (1960–1975) in Westdeutschland die Erreichbarkeit der zum Realschulabschluss und Abitur führenden Angebote im ländlichen Raum deutlich verbessert wurde. Trotz des Schülerrückgangs blieb das Standortnetz erhalten und damit die Erreichbarkeit (S. 274). Neben der Verbesserung eines ortsnahen Schulangebots wird auch vom Abbau ökonomischer Hürden berichtet (Schulgeld, Schulkosten). Die Benachteiligungen, mit Ausnahme jener der sozialen Herkunft, sollten sich abgebaut haben (Fend, 2013, S. 126). Das Stadt-Land-Gefälle, das vor der Bildungsexpansion deutlich sichtbar war, habe sich im Laufe der Zeit verringert, so dass in den jüngsten Kohorten teilweise keine Unterschiede mehr auftreten (Henz & Maas, 1995, S. 627). Dies zeigte sich beispielsweise auch in der Schweiz⁵ am Beispiel der gymnasialen Bildungsteilhabe.

4 In der Schweiz verlief die Bildungsexpansion im internationalen Vergleich eher zögerlich (Becker & Zangger, 2013).

5 Gesamtschweizerische Analysen zu den sozial-räumlichen Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Bildungsteilhabe sind noch nicht vorliegend. Die Benachteiligung durch

Abbildung 1: Fahrstuhleffekt für die AHS-Unterstufe zwischen Stadt und Land in Österreich (Spielauer, Schwarz & Schmid, 2002, S. 15)



Betrug der Anteil der Mittelschülerinnen und Mittelschüler aus Landgemeinden im Kanton Zürich im Jahre 1900 noch 24 %, waren es 1950 34 % und 1980 bereits 65 %. In der Folge sind die Landbezirke als Ganzes gegenüber der Stadt nicht mehr benachteiligt, wenn auch zwischen den Gemeinden grosse Unterschiede bestehen, die auf die soziale Zusammensetzung der Gemeinden zurückzuführen sind und mit der strukturellen Veränderung der Agglomeration einhergehen (Rieger, 2001, S. 54). Schorb (1980, S. 813) sieht in der allgemeinen Steigerung der Gymnasialquote eine intensivere Nutzung der Bildungsmöglichkeiten durch alle sozialen Schichten, während eine Korrektur der Disparitäten nur in Grenzen eingetreten ist (S. 813). Abbildung 1 veranschaulicht, wie sich die Quoten der gymnasialen Unterstufe über die verschiedenen Kohorten sowohl im städtischen als auch im ländlichen Gebiet Österreichs im vergleichbaren Ausmass entwickelt haben. Diese Entwicklung verläuft auf dem Land vergleichbar wie in den Städten, einfach auf unterschiedlichen Niveaus, die in der Differenz fast konstant 20 Prozentpunkte betragen und damit einen Fahrstuhleffekt sichtbar machen (Spielauer et al., 2002).

Kleinräumige Analysen veranschaulichen die räumlich differierende Bildungsteilhabe eindrücklich. Auf der Ebene der Kreise im Bundesland Nord-

die soziale Herkunft ist geringer am Ende der Expansion, nimmt anschliessend jedoch wieder zu (Becker & Zangger, 2013).

rhein-Westfalen zeigt sich im Schuljahr 1987/88 folgende Spannweiten bei der Bildungsteilhabe:

- «Hauptschulquote von 13,9 % bis 44,1 %,
- Realschulquote von 11,1 % bis 35,8 %,
- Gymnasialquote von 26,1 % bis 59,8 % und
- Gesamtschulquote von 0,0 % bis 34,3 %.» (Hansen, 1993, S. 168 f.)

Diese Beispieldaten machen sichtbar, dass selbst nach der Bildungsexpansion auf den verschiedenen Ebenen erhebliche Unterschiede bestehen. Die Mehrheit der vorliegenden Arbeiten stimmt mit den Befunden überein und bestätigt damit die räumlichen Disparitäten bei der Bildungsteilhabe und deren Kontinuität nach der Bildungsexpansion (Bargel & Kuthe, 1992; Below, 2000; Bertram & Dannenbeck, 1990; Ditton, 2007b; Fickermann, Schulzeck & Weishaupt, 2004; Geissler, 2004; Gomolla & Radtke, 2007; Kramer, 1998; Kronig, 2003) – und das in den meisten westeuropäischen Ländern (Meulemann, 1995, S. 207). Selbst die Bildungsnotstandgebiete aus der Studie von Peisert von 1967 existieren in den 1990er Jahren nach wie vor – als auch im allgemeinen die negativen Effekte eines kleinen, ländlichen Wohnorts auf die Bildungschancen (Bargel & Kuthe, 1992, S. 83; Hansen, 1993; Sixt, 2010, S. 58). Es ist jedoch weniger von globalen Stadt-Land-Unterschieden auszugehen, als vielmehr von feineren regionalen Disparitäten. Die Analysen der Städte mit ihren Bezirken machen ebenfalls räumliche Disparitäten sichtbar. Beispielweise reichen in Dortmund 1982 die Quotenbandbreiten in den zwölf Stadtbezirken

- in den Hauptschulen von 7,2 % bis 38,7 %,
- in den Realschulen von 11,6 % bis 25,6 %,
- in den Gymnasien von 19,1 % bis 56,1 % und
- in den Gesamtschulen von 8,3 % bis 46,3 %.

Die Unterschiede bei der Bildungsteilhabe innerhalb der Stadtbezirke sind kaum kleiner als zwischen den Städten eines Landes oder den Ländern untereinander (Hansen, 1993, S. 170).

Die Bildungsexpansion zeichnet sich, wie bereits ausgeführt, primär durch einen Ausbau der Bildungsangebote aus. Über die Rahmenvorgaben der Länder hinaus werden dazu regionale Faktoren vermutet, die das Schulangebot lokal differenziell implementieren und aufrechterhalten (Hansen, 1993, S. 168 f.). Ein ausführlicher Vergleich auf Kreis- und Gemeindeebene zum Ende der Bildungsexpansion macht sichtbar, dass es allgemein einen Zusammenhang zwischen Gemeindegrösse und Schulangebot gibt, jedoch auch grosse Disparitäten zwischen Gemeinden gleicher Grössenordnung bestehen. Dies betrifft auch die gymnasiale Versorgungsdichte in den alten Bundesländern (Bargel & Kuthe, 1992).

Schlussgefolgert wird in die Richtung, dass sich die Bildungsexpansion differenziell und damit unterschiedlich stark auf die einzelnen regionalen Einheiten ausgewirkt hat (Böttcher, Budde & Klemm, 1988). Vereinzelt haben die Disparitäten lokal zugenommen (Bargel & Kuthe, 1992), was wiederum die teilweise widersprüchlichen Ergebnisse plausibilisieren könnte. Die lokal stark unterschiedlichen Bildungstraditionen und -angebote inklusive deren Erreichbarkeit bestimmen weiterhin die Bildungsteilhabemöglichkeiten. «Von einer Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen ist das Schulangebot – selbst innerhalb eines Landes – weit entfernt» (Hansen, 1993, S. 169). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass eine Bildungsexpansion stattgefunden hat, bei der sowohl das Individuum als auch die Gesellschaft in allen Regionen durch eine insgesamt höhere Bildungsteilhabe profitieren konnten (Fahrstuhleffekt). Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Expansion wohl kaum die regionalen Disparitäten abbauen konnte. Es könnte sogar sein, dass sich die soziale Lage der Ausgeschlossenen aufgrund der kleineren Gruppengröße durch verstärkte Diskriminierung verschlimmert hat (Hansen, 1993, S. 168). Vielleicht war es ein Trugschluss, aufgrund des geringen politischen und wissenschaftlichen Interesses und der daraus resultierenden Situation mit wenig aussagekräftigen Untersuchungen zu glauben, «das Thema sozial-regionaler Ungleichheit habe sich im Zuge der Bildungsexpansion sozusagen von selbst erledigt» (Ditton, 2007a, S. 22). «Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund der schon in den frühen Arbeiten differenziert herausgearbeiteten Unterschiede erstaunlich, sondern auch aufgrund der gesellschafts- und bildungspolitischen Relevanz sehr bedauerlich» (Ditton, 2007a, S. 21).

1.3 Aktueller Forschungsstand

Obwohl es schon in den 1960er Jahren internationale Vergleichsstudien gegeben hat, sind es die bereits vor der Jahrtausendwende einberufenen Programme, insbesondere PISA und Education at a Glance (EaG), die grosse Resonanz und bildungspolitischen Aktivismus auslösten. So gehören die Jahre nach dem PISA-Schock 2001 neben 1950er und 1960er zu den reformstärksten Jahrzehnten (Helbig & Nikolai, 2015, S. 311). PISA ist dabei eher als Katalysator der Reformen im Bildungswesen zu betrachten, um die primär wirtschaftlichen Interessen der OECD an einem effizienten Bildungssystem zu sichern (Raidt, 2011). Der neue Fokus auf die Performanz ganzer Bildungssysteme auf der Makroebene stellt damit durch internationale und subnationale Rankings Regionenvergleiche ins Zentrum des bildungs(politischen) Qualitätsdiskurses. Bildung in der räumlichen Dimension, wenn auch hauptsächlich hinsichtlich des Leistungsstandes, wurde nach der Jahrtausendwende vorübergehend zu einem Schwerpunkt in der Bildungspolitik und der Bildungsforschung. Folgen davon sind genauere Betrachtungen regionaler Unterschiede und damit alte und neue Anknüpfungs-

punkte betreffend regionaler Fragestellungen bei der Bildungsteilhabe. Die nachfolgende, nicht abschliessende Auflistung nimmt aktuelle Bezugspunkte zu räumlichen Bildungsfragen auf:

- PISA und EaG sind die zwei das internationale (und damit auch nationale) Bildungsmonitoring bestimmenden Studien. In der Folge wurde die Bildungsberichterstattung in verschiedenen Ländern, Bundesländern und Kantonen initiiert, was zum Aufbau eines eigentlichen grossflächigen Bildungsmonitorings führte und sich bis auf die Städte und Gemeinden auswirkte (Gehrmann et al., 2015, S. 342; Raidt, 2011). Damit wird der Fokus auf den Vergleich von Raumeinheiten verstärkt und kleinräumiger. International, national, regional und lokal sind neue Vergleichs- und Analyseeinheiten entstanden.
- Selbst wenn die Bildungsberichterstattung nicht in erster Linie dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn dient (zur Erklärung regionaler Disparitäten ist diese Berichterstattung wenig ergiebig), ergeben die deskriptiven Übersichten Informationen in Form von statistischen Basisdaten an der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik, Bildungsplanung und Wissenschaft und beinhalten oft wichtige Hinweise für weiterführende Analysen und deren Relevanz (Ditton, 2014).
- Die räumlich divergierende Ausstattung mit schulischer Infrastruktur und verschiedene strukturelle Aspekte des Bildungssystems geraten durch das zyklische Monitoring kontinuierlich in den Blick von Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Forschung (Berkemeyer, Hermstein & Manitius, 2015, S. 332).
- Dies wiederum führt auch zu neuen Fragestellungen wie der Wirkung eines Bildungsmonitorings oder neuer Reformen im Bildungsbereich bezüglich räumlicher Benachteiligung. Gelingt es beispielsweise den Gemeinden, mit ökonomisch günstiger Ausbildungssituation und gut gebildeter Bevölkerung ihre privilegierte Situation weiter auszubauen? Oder können eher sozial belastete Kommunen die Reformen nutzen, um effizienter zu werden, mehr Ressourcen zu generieren und dadurch Benachteiligungen zu verringern (Döbert & Weishaupt, 2017, S. 237)?
- In mehreren Ländern liegen in der Zwischenzeit Daten aus erweiterten, modernisierten amtlichen Bildungsstatistiken vor, die differenziertere, kleinräumigere und regionale Analysen erst ermöglicht (Weishaupt, 2018, S. 282). In der Schweiz werden seit 2013 individuelle Längsschnittdaten erhoben. Ab 2026 sollten dann echte Schullaufbahnen über die gesamte obligatorische Schulzeit abgebildet werden können (Bless, 2017, S. 48).
- Die steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt zu neuen Facetten in der Betrachtung des Zusammenhangs von Bildungsteilhabe und Raum. Die Wohnsegregation der Migrantinnen und Migranten ist offensichtlich und führt zu einer steigenden Beachtung regionaler Aspekte der Bildungsteilhabe (Weishaupt, 2018, S. 282).

- Weishaupt & Kemper (2015) führen die aktuell verstärkte Aufmerksamkeit für sozialregionale Ungleichheitsdimensionen auf die öffentliche Diskussion und die zunehmende Konkurrenz um attraktive Bildungsangebote zwischen Gemeinden zurück.
- Die Entstehung von Bildungsräumen als autonome Gebietseinheiten des Bildungssystems erfolgt über Konstituierungsprozesse, bei denen räumliche In- und Outgebiete definiert werden müssen. Die diesbezügliche Auseinandersetzung mit «Raum» steht noch am Anfang (Reutlinger, 2011).
- Weil die Steuerung des Gesamtsystems Bildung nur noch bedingt aus administrativen Zentraleinheiten möglich ist, gewinnen die vor Ort begründeten regionalen Bildungslandschaften an Bedeutung zur Bewältigung der zunehmenden Komplexität. Die dazu notwendigen Kompetenzen werden laufend und häufig lokal in den jeweiligen regionalen Kontexten aufgebaut. Eine neue Art datengestützter Planung ist in den Regionen angekommen und hat sich seit 2007 chronologisch entwickelt, selbst wenn es empirische Bildungsforscher nicht wundert, wenn dabei aus Zahlen nicht selbstverständlich datenbasierte Planung erfolgt (Gehrmann et al., 2015, S. 343).
- Der vielerorts gegenwärtige demographische Wandel mit den rückläufigen Schülerzahlen führt speziell (aber nicht nur) in peripheren Regionen zu aktuellen Herausforderungen der regionalen Bildungsbeteiligung. Es werden Befürchtungen geäußert, dass sich möglicherweise durch die aktuellen demographischen Verwerfungen räumliche Disparitäten bei der Bildungsteilhabe noch verschärfen könnten (Freytag, Jahnke & Kramer, 2015, S. 89).
- Durch die zunehmende Aktualität von Fragestellungen im Bildungsbereich mit räumlichem Bezug ist die Empirie und Theoriebildung zunehmend gefordert, für die an sie gestellten Herausforderungen Zugänge herauszuarbeiten, die der Komplexität mit der notwendigen Differenzierung begegnen können. Dies betrifft beispielsweise das Raumverständnis für die inhaltliche (und nicht nur pragmatische) Abgrenzung von adäquaten räumlichen Analyseeinheiten und -ebenen (Döbert & Weishaupt, 2017, S. 247).

Fragestellungen zu räumlichen Zugängen sind wohl noch nie so breit und komplex formuliert worden wie aktuell. Der Raum ist jedoch meistens eine Nebenerscheinung oder ein (eigentlich nicht unwesentlicher) Indikator für die Sichtbarmachung von Systemmerkmalen und wird hauptsächlich als eine statische Kontextvariable berücksichtigt. Die daraus entstehenden Unzulänglichkeiten werden in Kapitel 2 beschrieben.

Abschliessend werden zum aktuellen Forschungsstand der räumlichen Bildungsteilhabe aktuelle Ergebnisse aus der Bildungsforschung und der Bildungsberichterstattung mit dem Fokus auf internationale Vergleiche und auf die deutschsprachigen Länder ausgeführt. Diese Auswahl ist auf die primär in diesen Ländern vorliegende Forschungstradition zurückzuführen.