

Hans-Günter Rolff

Wandel durch Schulentwicklung

Essays zu Bildungsreform
und Schulpraxis

Rolff

Wandel durch Schulentwicklung

Hans-Günter Rolff

Wandel durch Schulentwicklung

Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis

BELTZ



Dr. *Hans-Günter Rolff* ist emeritierter Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS), Gründer der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) und wissenschaftlicher Leiter des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern (hans-guenter.rolff@tu-dortmund.de). Rolff war Mitglied der Bildungskommission NRW und Vorsitzender der Dortmunder Bildungskommission.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25811-3 Print
ISBN 978-3-407-63140-4 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-407-63141-1 E-Book (E-PUB)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Verlag
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Einbandgestaltung/Umschlaggestaltung: Michael Matl
Bildnachweis: iStock © Vijay Kumar

Herstellung: Victoria Larson
Satz: publish4you, Engelskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
1. Fünf Dekaden Schulreform	8
2. Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit	19
3. Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur pädagogischen Handelns	32
4. Vom Lehren zum Lernen – Von der Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lernens	48
5. Trugschlüsse der Individualisierungspolitik	56
6. Wirksame fachliche Unterrichtsentwicklung – Konzepte und empirische Befunde	59
7. Gestaltung digitaler Lernumwelten im Schulbereich	81
8. Zielorientierung – Feedback – kooperative Unterrichtsentwicklung: Drei Treiber von Qualitätsentwicklung	86
9. Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln auf Unterricht	94
10. Auf die Lehrkräfte kommt es an – aber auch auf die Schulleitungen	98
11. Konfluente Leitung – Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung	101

12.	»Leading from Behind« – Selbst zurücktreten, damit andere vorankommen.....	109
13.	Salutogenes Leitungshandeln	117
14.	Strukturelle Führung – Begriff und Handwerkszeug.....	121
15.	Change Management: Vom geplanten zum disruptiven Wandel	138
16.	Regionale Bildungsnetzwerke als Netzwerke des Wandels	155
17.	Bildungslandschaften in der Praxis – Das Beispiel Dortmund	189
18.	Peer Reviews – Schulen lernen von Schulen.....	203
19.	Bildung in der Wissensgesellschaft	214
20.	Schlagwörter mit Schlagseite	227
21.	Fazit: Fünfzehn Leitideen für Schulentwicklung	236
	Sachregister	237

Vorwort

In den letzten Jahrzehnten habe ich fünf Sammelbände zusammengestellt:

- Soziologie der Schulreform. Weinheim/Basel (Beltz) 1980
- Schule im Wandel. Essen (Neue Deutsche Schule Verlag) 1984
- Bildung im Zeitalter der Neuen Technologien. Essen (Neue Deutsche Schule Verlag) 1988
- Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München (Juventa) 1993
- Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 2007

Der vorliegende Band mit dem Titel

- Wandel durch Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 2019
- kommt hinzu.

Alle sechs Bände umfassen Aufsätze und Vorträge von mir zu unterschiedlichen Anlässen und an unterschiedlichen Orten. Jeder behandelt Grundlagentexte und Forschungsergebnisse zur Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie, Praxisbeispiele, Konzepte und Perspektiven der Schulentwicklung sowie bildungspolitische Fragen. Das Leitthema ist durchgehend Wandel.

Wandel ist auch die Leitkategorie der hier vorgelegten Aufsatzsammlung. Wandel wird aus mehrerlei Perspektiven ausgeleuchtet: eher theoretisch aus der Perspektive der Handlungstheorie, die von einer Duplexstruktur des pädagogischen Handelns und damit auch des Wandels ausgeht, und eher praktisch aus der Perspektive des Lernens und des Unterrichts, die sich wandeln, aus der Perspektive des Leitens und Führens pädagogischer Einrichtungen und Prozesse, aus der Perspektive des Transfers pädagogischer Innovationen, des Change Managements und des disruptiven Wandels, der Perspektive einer regionalen und kommunalen Bildungsentwicklung und vorweg aus der historischen Perspektive, die 50 Jahre Bildungsreform beleuchtet und in die Zukunft der Wissensgesellschaft extrapoliert, in der sich vieles wandeln wird.

Dass es in einer Aufsatzsammlung einige Wiederholungen gibt, liegt in der Natur der Sache. Ich habe sie stehen lassen, damit die Vollständigkeit der einzelnen Beiträge erhalten bleibt, aber ich habe sie minimiert.

Hans-Günter Rolff

Dortmund, im Mai 2018

1. Fünf Dekaden Schulreform

Im Jahr 2015 hätten wir nicht nur »70 Jahre nach Kriegsende«, sondern auch Jubiläen im Bereich der Schulreform feiern können, vor allem »50 Jahre Schulreform«, aber auch »20 Jahre Bildungscommission NRW« und deren epochemachende Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW 1995). Beides ist nicht geschehen. Die »Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte« (DAPF) indes hat ihr Jubiläum, ein zehnjähriges, gefeiert. Um dieses in einen größeren Zusammenhang zu stellen, sollen im Folgenden die letzten fünfzig Jahre der Entwicklung des Bildungssystems in wenigen Strichen nachgezeichnet und dazu ein Blick auf die Entstehung und Entfaltung des Verständnisses von Schulleitung gerichtet werden. Es bieten sich dabei fünf Dekaden an.

Um 1965: Bildungskatastrophe

Wenn man einen Startpunkt für die neuere Bildungsreform sucht, stößt man unweigerlich auf die Wochenzeitungsserie und spätere Buchveröffentlichung von Georg Picht: »Die Deutsche Bildungskatastrophe« (1964). Picht ging es vor allem um die Bedeutung und die Ausweitung der Zahl der Abiturienten, die er als viel zu wenige diagnostizierte: »Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potenzial eines Volkes, und von dem geistigen Potenzial sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig« (S. 26). Er bedauerte auch nachdrücklich, dass »im Jahr 1961 nur 6,2 Prozent der Studenten einen Arbeiter zum Vater hatten« (S. 35). Er vermisste einen Planungsapparat (S. 60 f.) und schlug die Einrichtung eines Bundeswissenschaftsministeriums mit einer Planungsabteilung vor (S. 63). Das »Kardinalanliegen« für Picht war allerdings die Verdoppelung der Abiturientenzahl (S. 65 ff.). Ralf Dahrendorf erreichte mit seiner Publikation, ebenfalls zuerst in einer Wochenzeitung, dann als Buch mit dem Titel »Bildung ist Bürgerrecht (1965)« erschienen, vergleichbar große Publizität. Ihm ging es im Wesentlichen um den Abbau sozialer, geografischer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit.

Es entstanden in der Folge die Forderung nach mehr Chancengleichheit und die studentische »Aktion Bildungswerbung«, die Gesamtschul- und Ganztagschulbewegung und die Trennung der Volks- in Grund- und Hauptschule. Der Begriff des Curriculum und der Curriculumreform, bislang in Deutschland unbekannt, kam auf (Robinsohn 1967). 1966 erfolgte die Gründung des Deutschen Bildungsrats, der 1970 den »Strukturplan für das Bildungswesen« veröffentlichte, in dem es hieß: »Der Strukturplan setzt einen besonderen Akzent ..., insofern hier das Bildungswesen als Einheit betrachtet und vom Gesamtzusammenhang her eine Verbindung des Systems und der

Bildungswege vorgeschlagen wird: Einige Empfehlungen, die im Strukturplan angesprochen werden, sind von grundlegender Bedeutung; sie betreffen den Ausbau der vorschulischen Erziehung, die Gleichrangigkeit der Schullaufbahnen im Sekundarbereich, die Teilnahme aller Fünf- bis Fünfzehnjährigen an vollzeitschulischen Bildungsveranstaltungen, die Einheit von theoretischer und praktischer Bildung« (S. 28).

1965 begann das »Max-Planck-Institut für Bildungsforschung« in Berlin seine Arbeit und 1973 wurde die Arbeitsstelle, später »Institut für Schulentwicklungsforschung« in Dortmund gegründet. Die »empirische Wende« der Schulreform begann also viel früher als das Jahrzehnte später behauptet wurde, wie auch die zahlreichen wissenschaftlichen Expertisen zeigen, die vom Bildungsrat eingeholt wurden, wobei der Band »Begabung und Lernen« (Roth 1968), von Heinrich Roth herausgegeben, am Eindrucksvollsten war. Auch war Schulmanagement schon ein Thema, wie 1970 die Gründung der Zeitschrift »Schulmanagement« zeigt. Der Sozialisationsbegriff begann seine Karriere als zentrale Kategorie von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft (Rolf 1967).

Bemerkenswert ist: Schulleitung war ganz und gar kein Thema.

Um 1975: Bildungsplanung und ideologische Polarisierung

In der Folge gab es ein Jahrzehnt lang eine breite öffentliche Reformdebatte, aber kaum konkrete Reformen. Allerdings wurde ein Planungsapparat aufgebaut, der sich auf alle Ebenen der Schulpolitik erstreckte. 1972 wurde das »Bundesministerium für Forschung und Technologie« gegründet, Baden-Württemberg, Hamburg und Berlin richteten als erste Länderministerien Planungsabteilungen ein und die Kommunen wurden von etlichen Kultusministerien zur Erstellung von kommunalen Schulentwicklungsplänen aufgefordert. 1970 startete eine »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung« (BLK) mittels eines Verwaltungsabkommens. Damit entstand erstmals ein von Bund und Ländern gemeinsam getragenes Planungsgremium für den Bildungsbereich mit einer konkreten Aufgabenstellung. 1975 kam die Forschungsförderung als zusätzliche Aufgabe hinzu, sodass der Name ab 1976 in »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung« ergänzt wurde.

1973 hat die BLK einen »Bildungsgesamtplan« verabschiedet, der eine langfristige Rahmenplanung inklusive der Berechnung eines entsprechenden Finanzbedarfes enthielt. Er entwarf ein Gesamtkonzept für den Ausbau des Bildungswesens der Bundesrepublik. Er kann als Weiterentwicklung des Strukturplans des Bildungsrats angesehen werden.

Dabei gab es jedoch zwei große Probleme: Zum einen waren die in drei wesentlichen Punkten (Gesamtschule, Orientierungsstufe, Lehrerbildung) entgegengesetzten Positionen von SPD und CDU/CSU nicht zu vereinen, zum anderen wollte die BLK die Bildungsaufgaben als festen Anteil des Bruttosozialproduktes in ihren Planungen festschreiben, wogegen sich Finanzpolitiker aller Parteien in Bund und Ländern sträubten.

Im Jahre 1982 legte die BLK einen Entwurf zu einem zweiten Bildungsgesamtplan vor, der von Finanzpolitikern ebenfalls »als nicht finanzierbar« abgelehnt wurde. Die BLK verlor daraufhin die entsprechenden Zuständigkeiten und wurde 1983 deutlich verkleinert und 2006 mit der Föderalismusreform (»Kooperationsverbot«) aufgelöst.

Mit der durch den Begriff Strukturplan unvermeidlichen Strukturdebatte kam eine Ideologisierung der Schulreform in Gang, die bis heute anhält. Sie fokussierte sich auf den erst zu dieser Zeit ins Spiel gekommenen Begriff der Chancengleichheit. Chancengleichheit ist also ein Begriff der Zeitgeschichte. Er kam erst mit der Thematisierung des deutschen Bildungsnotstandes und den damit zusammenhängenden Überlegungen zur Ausschöpfung von sogenannten Begabungsreserven in die öffentliche Diskussion. Die SPD forderte »Gleiche Bildungschancen für alle«. Willy Brandt erklärte auf dem Dortmunder Parteitag von 1966: »Gleiche Chancen, nicht zuletzt gleiche Bildungschancen, und alles, was darüber hinaus zur Demokratisierung gehört ..., dazu bekenne ich mich ... mit Nachdruck.«

Obwohl Chancengleichheit später gern als »SPD-Begriff« bezeichnet wurde, verwendeten während dieser Zeit auch CDU/CSU-Politiker und eher als konservativ einzuordnende Zeitungen den Ausdruck Chancengleichheit, ohne ihn zu problematisieren.

Beispielsweise forderte die »Rheinische Post« Chancengleichheit »als Anspruch des freien Menschen auf die (gleiche) Chance« (27. 11. 1964). Das »Handelsblatt« vom 2. August 1964 schrieb: »Der Trend zur Verwirklichung der Chancengleichheit hat sich in unserem Schulwesen noch nicht durchgesetzt [...]. Wir sind rückständig, weil wir belastet sind mit allzu vielen Relikten einer ständischen Vergangenheit«; und im »Münchner Kurier« (4. 12. 1964) forderte der bayerische CSU-Kultusminister Ludwig Huber die »Chancengleichheit der Land- mit der Stadtbevölkerung« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 180).

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats von 1969 zu Schulversuchen enthielt ein ganzes Kapitel mit der Überschrift »Größere Chancengleichheit«. Die Bundesregierung veröffentlichte den »Bildungsbericht '70«, in dem es im Kapitel über »Allgemeine Grundsätze für die Reform des Bildungswesens« hieß: »Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muss durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden« (Bundesminister für Bildung 1970, S. 9). Individuelle Förderung war also auch schon ein Thema.

Chancengleichheit präsentierte sich in den sechziger Jahren als »Vokabel des guten Willens« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 180), die mit der Zustimmungsbereitschaft der verschiedensten Gruppierungen rechnen konnte. Man akzeptierte Chancengleichheit als emotional-appellatives Schlagwort, welches das Bild einer längst fälligen Bildungsreform ausdrückte, ohne mit partei-politischen Handlungen belastet zu sein.

Das änderte sich bald mit einer zunehmenden Polarisierung der großen Parteien in gesellschafts- und insbesondere bildungspolitischen Fragen. 1974 unterstellt der rheinland-pfälzische Kultusminister Bernhard Vogel (CDU) in einem Interview, dass

es bei Chancengleichheit »weniger um die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungswege, sondern um eine möglichst weitgehende Egalisierung der Ausbildung des Einzelnen« gehe: »Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance muss das Kriterium sein, an dem wir unser Bildungssystem zu messen haben.« Vogel lehnte in der Folge eine »Gleichmacherei in der Bildung« ab. Die Rede vom »Gleichheitsmythos« und »sozialistischer Gleichmacherei« kam auf. »Solchermaßen wird das in Chancengleichheit enthaltene, positiv besetzte Grundwerte-Wort Gleichheit durch die Negativ-Verzerrung zu Gleichmacherei als erzwungene und nicht »natürliche« Maßnahme interpretiert und – daraus resultierend der Terminus in seiner positiven Ausstrahlung angegriffen« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 181).

In dieses Bild passt auch, dass 1974 der hessische Kultusminister Ludwig von Friedeburg, der ein konsequenter Verfechter von mehr Chancengleichheit und von Gesamtschulen war, von der FDP als Koalitionspartei aus dem Amt gedrängt wurde.

Nachdem der Terminus Chancengleichheit als »SPD/FDP Fahnenwort« mit positiver Konnotation während der frühen und mittleren siebziger Jahre zunehmender Kritik ausgesetzt wurde, die eine parteiübergreifende Verwendung wie in den sechziger Jahren ausschloss, begann insbesondere die CDU/CSU mit der Verwendung und Verbreitung des Gegenbegriffs Chancengerechtigkeit: »Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance« hatte ja schon der damalige rheinland-pfälzische Kultusminister Vogel formuliert. In den siebziger Jahren wurde allen klar: Wer Chancengleichheit wollte, war Reformier, wer Chancengerechtigkeit wollte, war Bewahrer. Chancengerechtigkeit hatte die Funktion, Chancengleichheit wieder aus dem Spiel zu nehmen.

Bemerkenswert ist: Schulleitung wurde um mehrere Personen erweitert (in Gesamt- und Berufsschulen).

Um 1985: Bildungsexpansion ohne strukturelle Reformen

In den 80er Jahren kommt es zu einem Stillstand jeglicher großformatigen, landesweiten Bildungsreform. Wohl geht die Bildungsexpansion im Zuge von Pichts Ruf nach mehr Abiturienten weiter. Aber es ist eine Bildungsexpansion, die in erster Linie aus der Vermehrung von Gymnasien, aber auch aus einer wachsenden Zahl von Gesamtschulen und aus Berufsschulen mit Abiturzweig resultierte, – ohne grundlegende strukturelle Reformen. An Stelle dessen sprießen Modellversuche mit Bundesfinanzierung zu allen Bildungsbereichen, vor allem Projekte wie Öffnung von Schule. Das weist auf Probleme mit flächendeckendem Transfer hin: Modellversuche statt Schulreform.

Hinzu kommt 1985 das Aufgeben der Gesamtschule als ersetzende Schule: Mit der KMK-Vereinbarung zur Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse wurde die Gesamtschule zwar deutschlandweit anerkannt, aber faktisch als Bestandteil eines mehrgliedrigen Schulsystems definiert.

1989 fällt die Berliner Mauer. Das war aber kein Anlass für eine Neuorientierung der Bildungspolitik. Vereinfacht kann man sagen, es gab keine Impulse für eine grundlegende Neuorientierung der westdeutschen Bildungspolitik, sondern eine Ausweitung der westdeutschen Schulreform auf die neuen Bundesländer im Osten Deutschlands. Kern war die Einführung und Stabilisierung des Gymnasiums, Aufbau eines oder mehrerer »Glieder« neben dem Gymnasium und Betonung von Bildungspolitik als Ländersache.

Bemerkenswert ist: Das erste Schulleitungssymposium findet statt (in Bamberg).

Um 1995: Einzelschule als Gestaltungseinheit – Das »Goldene Jahrzehnt der Schulentwicklung«

Erst etliche Jahre nachdem sich Bildungsreform durch großformatige Bildungsplanung und zentral administrierte Gesamtpläne als Sackgasse erwies, bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus. Die Gesamtpläne erreichten die Schulen nicht, schon gar nicht die Klassen und den Unterricht. Letzteres versprach Schulentwicklung zu leisten.

Das Konzept der Schulentwicklung hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen entdeckt (»Die Implementation entscheidet über das Ergebnis«, – nicht die Qualität der Ziele). Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule der »Motor« von Reformmaßnahmen ist (Dalin/Rolff 1990).

Der Begriff der Implementation ist nur ungenau mit Aus- oder Durchführung zu übersetzen; er meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Die Implementationsforschung entstand in den siebziger Jahren in den USA, als große Reformprogramme der Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich wurde eine Studie der RAND-Corporation (Berman/McLaughlin 1974/75). Deren Ergebnisse lassen sich knapp zusammenfassen:

- Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrkräfte, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von »außen« bis ins Detail vorgeplant waren.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitendes als auch begleitendes Training. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien »vor Ort« war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.

- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines »gate keepers«: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der RAND-Studie auch hinsichtlich der Fortführung und Nachhaltigkeit der Reformprojekte:

- Es wurde deutlich, dass die Evaluation des Projekterfolgs im Allgemeinen keine wichtige Rolle bei Entscheidungen auf lokaler Ebene spielt, ob ein Reformvorhaben fortgeführt werden soll oder nicht.
- Es kam zum Vorschein, dass die Fortführungschancen von Reformen umso größer sind, je mehr Personal-Training durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich waren die Erfolgchancen desto größer, je stärker spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker es Mitbestimmung lokaler Projektteams gibt und je mehr der Projekt-Zuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird.

Das bedeutet insgesamt, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die zweite Quelle der Schulentwicklung entstand aus Forschungsprojekten. Denn mit der Debatte über Bildungsreform wuchs das Interesse an der Erforschung der Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen. Vor allem im angelsächsischen Raum wurden Studien durchgeführt, die ausnahmslos zu dem Ergebnis kamen, dass sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen Ebene, sondern auf der Ebene von Einzelschulen entscheidet (Miles 1998). Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der »Makropolitik« zur »Mikropolitik«. Die Schulsysteme der OECD-Länder haben über Jahre hinweg versucht, den Herausforderungen auf zentraler staatlicher Ebene zu begegnen. Allerdings waren diese Maßnahmen wenig erfolgreich, wie man den genannten Implementationsstudien entnehmen kann. Dafür gibt es vor allem vier Gründe:

- Zum einen gehen Gesamtsystem-Strategien davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Dies setzt an zentraler Stelle ein Wissen darüber voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen, die nur an den einzelnen Schulen und regionalen Subsystemen anzutreffen sind, eine Verbesserung erzielt werden kann, die für alle, zumindest für fast alle Schulen Gültigkeit besitzt. Demgegenüber zeigen die Implementationsstudien (siehe oben), dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren können. Sie werden unterschiedlich interpretiert, weil sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen.
- Zum zweiten sehen Gesamtsystem-Strategien die Lehrerinnen und Lehrer als »Konsumenten« neuer Ideen und Produkte an. Im Grunde wird die Schule als Zulieferinstitution betrachtet. Dabei ging man davon aus, dass die Schulen die Lösungen, die auf der Systemebene vorbereitet wurden, einfach übernehmen und umsetzen.

Forschungen widerlegen diese Annahme. Sie zeigen, dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren. Sie versuchen, die Innovationen den Realitäten anzupassen, wobei der »Druck von oben« nur ein Veränderungsfaktor unter anderen ist.

- Zum dritten nehmen Gesamtsystem-Strategien an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Das hat zur Voraussetzung, dass man Ziele etablieren, Mittel rational zuordnen und einen Konsens erreichen kann, der vom gesamten System getragen wird. Demgegenüber geht aus den Implementationsstudien hervor, dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind, die einer eigenen Dynamik folgen. Änderungen von Schulen sind meistens auch Änderungen der Schulkultur.
- Viertens hat die Systemtheorie auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker schon länger ahnten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.

Schulentwicklung erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wenig, aber Bildungsforscher und Lehrerfortbildner häufig.

Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als »Motor der Entwicklung«, für dessen Wirkungsweise die Schulleitung und die Lehrpersonen selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher rahmensichernde und unterstützende Funktionen ausüben.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse entstand in NRW eine Schrift, die bis heute aktuell ist: »Zukunft der Bildung– Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW 1995). Sie entwirft das Bild der selbstständigen Schule als »Haus des Lernens« (nicht des Unterrichts!). Schulentwicklung wurde nun unterstützt und finanziert, Schulentwicklungsbegleiter ausgebildet und gut entwickelte Schulen mit Preisen ausgezeichnet.

Bemerkenswert. Schulleitung wird gestärkt – Schulleitung wird zum Beruf.

Um 2005: Re-Zentralisierung

Entwicklung verläuft häufig dialektisch. Aus Bewegungen folgen Gegenbewegungen, und beides geschieht in einem Gesamtzusammenhang, einer Einheit: Die Einheit des Widerspruchs bewegt die Entwicklung. Dafür ist Chancengerechtigkeit als Gegenbegriff zu Chancengleichheit bei bleibender Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund ein Beispiel. Das gilt auch für den dominanten Trend des Jahrzehnts um 2005, der sich als Re-Zentralisierung bezeichnen lässt und als Gegenbewegung zur Selbständigkeitswerdung der Einzelschulen zu verstehen ist bei gleichen Steuerungsproblemen.

Zur Re-Zentralisierung trugen vor allem die PISA-Studien bei, die die KMK (Kultusministerkonferenz) veranlassten, bundesweite Bildungsstandards zu vereinbaren

und für alle Länder gleiche Lernstandserhebungen durchzuführen, die auf Bundes- und Länderebene ausgewertet werden. Messkriterien sind dabei vor allem fachspezifische, aber auch fachübergreifende Standards für Kompetenzen. Gleichzeitig entstanden in den Ländern Agenturen, die die Erreichung von Standards und den Erwerb von Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler anhand eines landesweit geltenden Qualitätsrahmens überprüfen (externe Evaluation durch Inspektoren). Gearbeitet wird an vielen Orten gleichzeitig an einer Verstärkung der internen Evaluation, die z. T., vor allem in den Berufsschulen, zum einzelschulischen Qualitätsmanagement ausgebaut wurde. Hier ist wiederum eine dialektische Entwicklungsdynamik zu erkennen zwischen interner und externer Evaluation, die ihre Einheit im Qualitätsmanagement sucht.

In der Schulentwicklung kamen zunehmend der Unterricht und das Schulcurriculum in den Fokus, was zentral zu entwickeln versucht wurde, aber nur dezentral in den Einzelschulen realisiert werden kann. Dabei geht es zunehmend um Fachunterricht, aber auch um allgemeine Lernkompetenzen. Das sind ebenfalls dialektische Prozesse.

Bemerkenswert ist: Aufgabenzuwachs von Schulleitung bzw. Schulleiter als Dienstvorgesetzte.

1965–2015: Bilanz nach 50 Jahren

Bilanziert man die Entwicklungen in den vergangenen 50 Jahren, so fällt vor allem auf, dass eine immense Bildungsexpansion geschehen ist mit einer Versiebenfachung der Abiturientenquote: 1965 machten 6,9 Prozent eines Altersjahrgangs das Abitur (alte Länder ohne Westberlin) und 2014 waren es bereits 46,6 Prozent eines Altersjahrgangs (alte Länder ohne Berlin. Berlin bleibt ausgeklammert, weil sich dort der Bezugsrahmen seit der Vereinigung deutlich verändert hat).

Das ist zweifellos ein großer Erfolg der Bildungspolitik und der Schulentwicklung. Hinzu kommt eine enorme Ausbreitung von Ganztagschulen. Zudem wurden das Schulcurriculum und der Unterricht weiterentwickelt, wenngleich nicht konsequent, flächendeckend und nachhaltig. Aber immerhin gibt es heute eine Vielzahl von neuen oder reformpädagogisch orientierten Unterrichtskonzepten in allen Schulformen. Es ist also eine voranschreitende Veränderung des Unterrichts festzustellen.

Hinzu kommt die bereits erwähnte Verpflichtung aller Schulen auf eine Orientierung an Kompetenzen und an Standards, wobei allerdings unklar ist, wieweit und wie sinngerecht sie von den Schulen realisiert werden.

Kritisch ist in dieser Bilanz die fast gleichgebliebene soziale Ungleichheit der Bildungschancen zu beurteilen. Im Hochschulbereich sind die Bildungschancen von Arbeiterkindern in den letzten Jahren (nach der Bologna-Vereinbarung) sogar rückläufig. Die Selbstständigkeit von Einzelschulen ist nur gering ausgeprägt.

Bemerkenswert ist: Es ist deutlich geworden, dass es (fast) keine gute Schule ohne gute Schulleitung gibt.

Zukunft: Horizontale Schulentwicklung?

Schulentwicklung ist in fast jeder Schule zum Alltag geworden, Fortbildungsinstitute wurden danach benannt. Aber es ist auch klar geworden, dass sie sich selber (weiter-) entwickeln muss.

Das geschieht auch, im Moment sogar rasant. Am Anfang war Schulentwicklung fast gleichbedeutend mit der Organisationsentwicklung einer Einzelschule. Etwas später, etwa um die Jahrtausendwende, fokussierte sich Schulentwicklung auf Unterrichtsentwicklung. In den letzten Jahren mutierte die Schulentwicklung zur Entwicklung Regionaler Schul- und Bildungslandschaften.

Die jüngste Erscheinungsform sucht noch ihren Begriff: Horizontale Schulentwicklung ist im Gespräch, aber auch »Top middle up down Management« oder auch wiederum auf Englisch und in Verwaltungssprache formuliert »district level reform« oder in der Wissenschaftssprache nach Peurach/Glazer »School Improvement Networks« genannt. Das gleiche Phänomen bezeichnet Rifkin 2014 auch als einen gesamtgesellschaftlichen Trend, der zu einer »dritten industriellen Revolution« führe, mit den Begriffen kollaboratives Gemeingut, Peer-to-Peer-Beziehung oder auch als laterale Integration im Unterschied zu vertikaler Integration.

Vieles spricht für den Begriff »Horizontale Schulentwicklung« (vgl. Brühlmann/Rolf 2015). Das ist ein bündiger Begriff; man könnte ihn umstandslos in die deutschsprachige Diskussion integrieren. Bisher (2018) findet sich unter diesem Begriff nichts in Google oder Wikipedia. Horizontale Schulentwicklung bezeichnet desungeachtet etliche bereits laufende einschlägige Schulentwicklungsaktivitäten treffend, vor allem die regionalen Netzwerke. Auch kann man die innerschulischen Aktivitäten mittlerer Führungskräfte und die Einrichtung von Steuergruppen Horizontale Schulentwicklung nennen – allerdings als innerschulische Variante derselben.

Horizontale Schulentwicklung ist weder Top-down noch Bottom-up konzipiert. Sie versucht vielmehr daraus resultierende Widersprüche im dialektischen Sinne »aufzuheben«. Es gibt dabei kein Top-down mehr, wohl aber die Sicherung der Rahmenbedingungen hinsichtlich der Lehrerbildung, des Curriculum und der Ressourcen. Und es gibt auch kein Bottom-up mehr; Schulen entwickeln sich nicht solitär, wohl aber in Netzwerkverbänden.

Plausibel für die Zukunft der Schulentwicklung ist vermutlich ein horizontaler Transfer von Erfahrungen, Projekten und Prototypen, die nicht primär Top-down und auch nicht vornehmlich Bottom-up konzipiert sind und auch nicht auf einer Kombination von beidem gründen, sondern auf unterschiedlichen Formen moderierter Gestaltung und Steuerung einer horizontalen Kooperationen beruhen, die auf freiwilliger Basis entstehen und durch Kontrakte auf Augenhöhe institutionalisiert sind.

Es existieren immer mehr flächenweite von oben geführte Reformprojekte in geografisch-gouvernemental begrenzten Bildungssystemen. Und es gibt zunehmend Einzelpersonen und Schulen, welche in ihrem lokalen Kontext meist ohne Anspruch auf

weitere Verbreitung Schulentwicklung betreiben. Beide Formen würden durch horizontale Schulentwicklung gewinnen.

Was noch wenig bekannt ist sind räumlich grundsätzlich offene Entwicklungen, welche auf eine horizontale Verbreitung angelegt sind oder sie zumindest nicht ausschließen. Bildungssystemgrenzen überschreitende horizontale Innovationen gab es in Ansätzen schon lange: Lehrmittel, das Internet, Good Practice, Schulbesuchstourismus oder Netzwerke. Meist waren oder sind auch diese Innovationen im Grunde genommen räumlich beschränkt, weil die Führung und Finanzierung irgendwo in der Bildungshierarchie angesiedelt ist. Horizontale Entwicklungen indes sind immer offene Entwicklungen, sofern sie eine solitäre Einrichtung überschreiten. Und sie sind immer räumliche Entwicklungen. Sie müssen sich finanziell und führungsmäßig von lokalen Bildungsstrukturen lösen können.

Geografisch und bildungssystemisch offene Entwicklungen im Sinne der Open-Source-Philosophie mit einem gewissen Anspruch an Verbreitung sind bisher noch selten zu sehen. Sie entstehen aktuell rund um Projekte, welche von Stiftungen mitfinanziert werden oder indem sie sich einigermaßen selbsttragend als länderübergreifende Netzwerke austauschen (u. a. Netzwerk Blick über den Zaun).

Besonders relevant für die Schulentwicklung sind die Netzwerke, die unter Einbeziehung des Staates regional durch die kommunalen Schulträger, die Jugendhilfe und die Arbeitsagenturen getragen und von zivilgesellschaftlichen Organisationen (Stiftungen, Sportbund, Handwerkskammern usw.) unterstützt werden. So entsteht auf horizontaler Ebene eine »Kapazität für Wandel«, also eine Innovationen fördernde Dreiecks-Infrastruktur zwischen »oben« und »unten«. Exemplarisch stehen dafür die »Regionalen Bildungsnetzwerke«, die als staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften mit zivilgesellschaftlicher Unterstützung den Schulen helfen, sich weiterzuentwickeln, sich mit den anderen Bildungsträgern in der Region zu vernetzen und voneinander zu lernen (vgl. Kap. 16 und 17).

In der horizontal angelegten Schulentwicklung kann eine Vision bzw. eine von möglichst allen geteilte überzeugende Idee als Antrieb wirken. Hinzu kommen immer häufiger zusätzliche Anreize, indem erfolgreiche Ideenpromotoren belohnt werden, wenn sie weitere Kolleginnen und Kollegen gewinnen können.

Bemerkenswert ist: Schulleitung wird noch anspruchsvoller werden in dem Maße, als Schulleitung die Unterrichtsentwicklung führt und in den Netzwerken nicht nur die eigene Schule leitet, sondern Teile des übergreifenden Schulsystems mitgestaltet. Dann entwickeln sich Schulleiterinnen und Schulleiter zu System Leaders.

Auch wenn vieles von der horizontalen Schulentwicklung noch in den Kinderschulen steckt, ein beachtenswerter Anfang ist jedenfalls gemacht. Darüber hinaus werden Großvorhaben höchster Komplexität die Zukunft von Schulreform und Schulentwicklung bestimmen wie der Trend zur Zweigliedrigkeit, die Beschulung von Flüchtlings- und Migrant*innenkindern, die Realisierung der Inklusion in der Sekundarstufe I. Vor allem wird sich die Schule auf die Industrie 4.0 und die Digitalisierung der globalen Wissensgesellschaft einstellen müssen.

Literatur

- Berman, P./McLaughlin, M.: Federal Programs supporting educational change. Santa Monica, Ca. (Rand) 1974.
- Bildungskommission NRW): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft– Denkschrift. Neuwied (Luchterhand) 1995.
- Brühlmann, J./Rolf, H.-G.: Journal Schulentwicklung. Bd. 19. H. 1. Innsbruck (Studienverlag) 2015
- Bundesregierung (Hrsg.): Bildungsbericht 1970. Bonn: Bundesdruckerei.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart (Klett) 1970.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg (Nannen) 1965.
- Dalin, P./Rolf, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Soest (Soester Verlagskontor) 1990.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn (Bundesdruckerei) 1970.
- Fend, H.: Gute Schulen-schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (1986) 3.
- Miles, M.B.: Finding Keys to School Change. In: Hargreaves, A. et al. Ed.): Second International Handbook of Educational Change. London (Springer) 1998.
- Peurach, D.J./Glazer, J.L.: Reconsidering replication: New Perspectives on large scale school Improvement. In: Journal of Educational Change 13 (2011) 2, S. 155–190.
- Picht, G.: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Olten (Walter Verlag) 1964.
- Rifkin, J.: Null Grenzkosten Gesellschaft. Frankfurt am Main (Campus) 2014.
- Robinson, S.B.(1967): Bildungsreform als Reform des Curriculum, Neuwied (Luchterhand) 1967.
- Rolf, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1967.
- Roth, H.: Begabung und Lernen. Stuttgart (Klett) 1968.
- Stötzel, G./Wengeler, M.: Kontroverse Begriffe: Berlin (de Gruyter) 1995.

Quelle: Rolf, H.-G./Teichert, J. (2016): Schulleitung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/Basel (Juventa)

2. Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Chancengleichheit war Ende der sechziger Jahre der zentrale Orientierungspunkt aller Reformbemühungen im Bildungsbereich. An ihr wurde jeder Vorschlag und jede Maßnahme gemessen. Das galt für die Auslese der Schüler wie für die Curriculumrevision, die ein gemeinsames Fundamentum vermitteln sollte. Das galt für Maßnahmen der Differenzierung und Durchlässigkeit der Lernorganisation wie für Anstrengungen zur Integration sowohl der Schulformen der Sekundarstufe I wie der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II. Die Dominanz des Begriffs der Chancengleichheit ist längst vorbei. Heute ist Chancengerechtigkeit die Leitkategorie.

1. Kurze Begriffsgeschichte

Die Frage liegt nahe: Was ist heute, nach 50 Jahren, von der Forderung nach Chancengleichheit zu halten? War sie von vornherein ein Missverständnis? Ist sie eingelöst und damit überholt? Ist Chancengerechtigkeit der angemessenere Begriff? Eine gründlich bedachte Antwort verlangt, dass zuerst die Begriffsgeschichte nachgezeichnet und dann aktuelle empirischen Daten durchgemustert werden.

1.1 Gerechtigkeit

Der Begriff der Gerechtigkeit ist älter als der der Gleichheit. Seine Stärke ist und bleibt: Ohne ein Bewusstsein und ein Gespür für Gerechtigkeit könnten moderne Gesellschaften nicht existieren.

Gerechtigkeit wird weltweit als Grundnorm menschlichen Zusammenlebens betrachtet; daher berufen sich in allen Staaten Gesetzgebung und Rechtsprechung auf sie. Sie ist in der Ethik, in der Rechts- und Sozialphilosophie sowie in der Moralthologie ein zentrales Thema bei der Suche nach Maßstäben und für die Bewertung sozialer Verhältnisse.

Gerechtigkeit ist ein normativer, mit einem Sollen verbundener Begriff. Mit ihm ist die Aufforderung verbunden, ungerechte Zustände in gerechte umzuwandeln. Wer gerecht sein will, hat die Pflicht gegenüber sich selbst, aber auch in der Erwartung der anderen, entsprechend zu handeln. Wenn man Gerechtigkeit als Gebot der Sittlichkeit anerkennt, trägt man einen Teil der Verantwortung dafür, dass gerechte Verhältnisse hergestellt werden.

In der Philosophie der Antike finden sich die ersten systematischen Betrachtungen

über die Gerechtigkeit bei Platon und Aristoteles. Vor allem Aristoteles traf die Unterscheidung zwischen personaler und gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Die Auffassung der personalen Gerechtigkeit war bis ins Mittelalter vorherrschend. Erst mit Beginn der Neuzeit entstanden ausgearbeitete Konzepte, Gerechtigkeit als Vertragsbeziehung zwischen Menschen zur Lösung von Konflikten zu bestimmen. Recht wird seitdem nicht mehr nur als Ausdruck einer göttlichen Ordnung aufgefasst; Gerechtigkeit erhielt die Bedeutung einer Maxime zum Ausgleich unterschiedlicher Interessen.

In der entstehenden Arbeiterbewegung konkretisierte sich dies in der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit, die so bis in die Gegenwart zum Inhalt politischer Auseinandersetzungen geworden ist.

Gegen Gerechtigkeit kann man nicht überzeugend argumentieren, wohl aber gegen den Missbrauch dieses Begriffs. Von Bildungsgerechtigkeit kann man wohl eher sprechen, nicht jedoch von Chancengerechtigkeit. Das muss im Folgenden klarer ausgeführt werden.

1.2 Gleichheit

Im Jahre 1798 erklärte die französische Nationalversammlung im Punkt 1 der von ihr verkündeten Menschen- und Bürgerrechte: »Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es.« Mit diesem Satz versuchte sie, einen politischen Schlusstrich unter eine Debatte zu setzen, die das endende Jahrhundert, das der Aufklärung, mit stetig wachsender Heftigkeit darüber geführt hatte, ob die Menschen von Gott oder – wo an diesem nicht mehr geglaubt wurde – von der Natur frei und unter sich gleich oder abhängig und ungleich geschaffen seien, und auch darüber, ob die Entwicklung von möglicherweise frei und gleich Geborenen zu Unfreien und Ungleichen gottgewollt und natürlich sei.

Seither ist Gleichheit nicht nur ein Begriff philosophischer Exkurse, sondern auch eine politische Kampfforderung, zunächst allerdings eine des Bürgertums, die dessen Anspruch legitimierte, an der Gestaltung von Gesellschaft und Staat teilzuhaben und die vor allem gegen Adel und Klerus gerichtet war. Dieses Bürgertum musste, um die eigenen Ansprüche durchzusetzen, Ungleichheit ablehnen, soweit diese auf erblich gewordenen Merkmalen wie dem der adligen Geburt beruhte. Für das Bürgertum sollte an die Stelle der durch Geburt zugefallenen sozialen Stellung eine Verteilung von Lebenschancen aufgrund individuell erbrachter Leistungen treten.

Wie sehr die Gleichheitsforderung an der Wende zum 19. Jahrhundert, dem der Industrialisierung, ein Postulat des Bürgertums war, wird bereits im Punkt 17, dem abschließenden Punkt der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 deutlich. Dort heißt es: »Da das Eigentum ein unverletzliches und geheiligtes Recht ist, kann es niemandem genommen werden ...«. In eben dem Dokument, mit dem die Verwurzelung des Prinzips der Ungleichheit in der Religion beiseite gefegt wird, erfährt das Recht auf Eigentum gleichsam eine Heiligsprechung. So dauerte es auch nicht lange, bis das sich

emanzipierende Bürgertum den Gleichheitsgedanken so eng an die individuelle Leistungsfähigkeit des Einzelnen – und diese ging oft genug mit seinen wirtschaftlichen Möglichkeiten einher – koppelte, dass im Namen dieser Gleichheit nachdrängende Angehörige vor allem aus der Gruppe der Industrie- und Landarbeiter zurückgewiesen wurden. Nun begründet das Leistungsprinzip, eben noch Grundlage bürgerlicher Gleichheitsforderung, die Ungleichheit zwischen Bürger und Arbeiter. Die Gleichheitsforderung bezog sich allerdings während des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts allein auf Männer und Jungen, nicht auf das weibliche Geschlecht.

1.3 *Chancengleichheit: Ein Begriff der Zeitgeschichte*

Erst mit der Thematisierung des deutschen Bildungsnotstandes und den damit zusammenhängenden Überlegungen zur Ausschöpfung der Begabungsreserven um 1964 kam der Ausdruck Chancengleichheit in die öffentliche Diskussion zur Bildungspolitik. Die SPD forderte »Gleiche Bildungschancen für alle«. Willy Brandt erklärte auf dem Dortmunder Parteitag von 1966: »Gleiche Chancen, nicht zuletzt gleiche Bildungschancen, und alles, was darüber hinaus zur Demokratisierung gehört ..., dazu bekenne ich mich ... mit Nachdruck.« Obwohl Chancengleichheit später gern als »SPD-Begriff« bezeichnet wird, verwendeten während dieser Zeit auch CDU/CSU-Politiker und eher als konservativ einzuordnende Zeitungen den Ausdruck Chancengleichheit ohne ihn zu problematisieren.

Beispielsweise forderte die Rheinische Post Chancengleichheit »als Anspruch des freien Menschen auf die Chance ...« (27. 11. 1964). Das Handelsblatt vom 2. August 1964 schrieb: »Der Trend zur Verwirklichung der Chancengleichheit hat sich in unserem Schulwesen noch nicht durchgesetzt [...]. Wir sind rückständig, weil wir belastet sind mit allzu vielen Relikten einer ständischen Vergangenheit«; und im Münchner Kurier (4. 12. 1964) forderte der bayerische CSU-Kultusminister Ludwig Huber die »Chancengleichheit der Land- mit der Stadtbevölkerung« (Quelle: Stötzel/Wengeler 1995, S. 180).

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats von 1969 zu Schulversuchen enthielt ein ganzes Kapitel mit der Überschrift »Größere Chancengleichheit«. Die Bundesregierung veröffentlichte den »Bildungsbericht '70«, in dem es im Kapitel über »Allgemeine Grundsätze für die Reform des Bildungswesens« hieß: »Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muss durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden« (Bundesminister für Bildung 1970, S. 9).

2. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Ein Perspektivenwechsel

Chancengleichheit präsentierte sich in den sechziger Jahren als »Vokabel des guten Willens« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 180), die mit der Zustimmungsbereitschaft der verschiedensten Gruppierungen rechnen konnte. Man akzeptierte Chancengleichheit als emotional-appellatives Schlagwort, welches das Bild einer längst fälligen Bildungsreform ausdrückte, ohne mit partei-politischen Handlungen belastet zu sein.

Das änderte sich bald mit einer zunehmenden Polarisierung der großen Parteien in gesellschafts- und insbesondere bildungspolitischen Fragen. 1974 unterstellt der rheinland-pfälzische Kultusminister Bernhard Vogel in einem Interview, dass es bei Chancengleichheit »weniger um die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungswege, sondern um eine möglichst weitgehende Egalisierung der Ausbildung des Einzelnen« gehe: »Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance muss das Kriterium sein, an dem wir unser Bildungssystem zu messen haben.« Vogel lehnte in der Folge ein »Gleichmacherei in der Bildung« ab. Die Rede vom »Gleichheitsmythos« und »sozialistischer Gleichmacherei« kam auf. »Solchermaßen wird das in Chancengleichheit enthaltene, positiv besetzte Grundwerte-Wort Gleichheit durch die Negativ-Verzerrung zu Gleichmacherei als erzwungene und nicht »natürliche« Maßnahme interpretiert und – daraus resultierend – der Terminus in seiner positiven Ausstrahlung angegriffen« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 181).

Angemerkt werden sollte an dieser Stelle, dass uns kein Autor und kein Text aus dieser Zeit bekannt ist, der völlige Chancengleichheit gefordert hätte, was in »spätkapitalistischen Gesellschaften«, wie es damals hieß, auch gar nicht möglich gewesen wäre. Damals ging es, wie es der Bildungsrat ausgedrückt hatte, um »größere« oder mehr Chancengleichheit – so wie es vor allem die skandinavischen, aber auch weitere Länder – empirisch überprüfbar – mit Erfolg ansteuerten. Außerdem wurde das Konzept Chancengleichheit bald ausdifferenziert in Gleichheit von Startchancen, Zugangschancen, Wegchancen und Ergebnischancen, was auch als Gegengewicht zu der unterstellten Vorstellung von totaler Gleichheit anzusehen ist (Wigger 2011).

Nachdem der Terminus Chancengleichheit als »SPD/FDP-Fahnenwort« mit positiver Konnotation während der frühen und mittleren siebziger Jahre zunehmender Kritik ausgesetzt wurde, die eine parteiübergreifende Verwendung wie in den sechziger Jahren ausschloss, begann insbesondere die CDU/CSU mit dem Aufbau und der Verbreitung des Gegenschlagworts Chancengerechtigkeit: »Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance« hatte ja schon der damalige rheinland-pfälzische Kultusminister Vogel formuliert. In den siebziger Jahren wurde Allen klar: Wer Chancengleichheit wollte, war Reformier, wer Chancengerechtigkeit wollte, war Bewahrer. Von einem SPD-Minister haben wir die Formulierung im Ohr »Chancengerechtigkeit ist der Tod von Chancengleichheit«. Etwas differenzierter, aber in dieselbe Richtung äußerte sich die Grundwertekommission des SPD-Parteivorstandes zu der CDU-Vokabel Chancengerechtigkeit folgendermaßen:

»Nach langen innerparteilichen Auseinandersetzungen haben nun doch jene Kräfte in der CDU den Sieg davongetragen, die den Begriff der Chancengleichheit [...] durch den Ausdruck ›Chancengerechtigkeit‹ ersetzen wollen. Dabei verfängt sich der verabschiedete Text in Widersprüchen. Einerseits wird erklärt: ›Gerechtigkeit gibt jedem die gleiche Chance‹ (GSP Ziffer 25). Wenn Sprache noch einen Sinn hat, müsste dies zur Folge haben, Gerechtigkeit als Chancengleichheit zu definieren. Stattdessen wurde als Schlussbegriff der Ausdruck ›Chancengerechtigkeit‹ gewählt, der jedem Menschen seine (!) Lebenschance geben will. Wenn aber noch nicht einmal die Erfolgsmöglichkeiten der Menschen gleichgestellt werden sollen, so ist es nicht mehr ersichtlich, welches der Maßstab für die Zuteilung der Chancen an die einzelnen Individuen sein soll [...].

Damit ist ein Begriff in das Zentrum des CDU-Grundsatzprogramms gerückt worden, der einer nach dem Motto ›Jedem das Seine‹ verfahrenen ständischen Gesellschaftsordnung Tür und Tor öffnet« (SPD 1980).

2.1 Gleichheit: Eine empirische Kategorie

Wenn man die beiden Begriffe »Gleichheit« und »Gerechtigkeit« vergleicht (Krebs 2000), liegt es nahe, Gleichheit als empirische Kategorie zu verstehen und Gerechtigkeit als philosophisch-politische Kategorie. Empirie ist insofern Grundlage für Gleichheitsaussagen, als diese einen Vergleich voraussetzt. Dieser wiederum muss an Kriterien gemessen werden, sonst wird Ungleichheit nicht sichtbar, ist ihr Ausmaß nicht zu erkennen und entwickelt sie auch kein Momentum. Das Maß von Gleichheit vor dem Hintergrund von Ungleichheit ist sozusagen nicht diskutabel. Es wird in Messzahlen ausgedrückt, die man bezweifeln, aber als solche nicht wegargumentieren kann.

2.2 Gerechtigkeit – Eine philosophisch-politologische Kategorie

Gerechtigkeit indes ist diskutabel, sie muss argumentativ begründet werden. Sie kann beschworen oder bezweifelt werden. Sie kann nicht allein durch Messzahlen begründet werden. Die Eigenarten dieser Kategorien und ihr Verhältnis zueinander kann an einem Fallbeispiel veranschaulicht werden: Die Stadt Dortmund wird durch eine vielbefahrene und breite Eisenbahnstrecke in zwei Teile getrennt, in die Südstadt und in die Nordstadt. Die Südstadt ist eine ausgeprägt bürgerliche Region mit Wohlstand, vielen höheren Schulen, einer Universität und einer Fachhochschule, Oper und Konzerthaus und mit weiteren Bildungseinrichtungen. Die Nordstadt hat zwar ein paar Gymnasien, aber sonst das alles nicht, sondern eine hohe Arbeitslosenquote, einen hohen Anteil von Einwohnern mit Migrationshintergrund, hohe Schulabbrecher- und Sitzenbleiberquoten und zudem hohe Kriminalitätsraten. Das alles ist empirisch gut belegt; die Zahlen sind belastbar, wie man im Umkreis von PISA sagt.

Die die Stadt regierende SPD hat jüngst ein Programm aufgelegt, das »Nordwärts« genannt wird und das die zwischen Süd- und Nordstadt bestehende und mit Daten gut dokumentierte Ungleichheit mindern will. Dazu sollen mehr Ressourcen und mehr Initiativen in die Nordstadt verlagert werden, damit dort die Chancen für ein gelungenes Leben steigen.

Interessant ist, wie die Bevölkerung darauf reagiert. Viele Bürger der Südstadt empfinden dieses Konzept als ungerecht, darunter auch SPD-Kommunalpolitiker, obwohl es nach der vielzitierten Gerechtigkeitskonzeption von Rawls (1979, S. 81 ff.) eine gerechte Lösung wäre, da es so kommen soll, dass Einige im Norden mehr bekommen und im Süden Niemand weniger. Zahlreiche Menschen im Süden fühlen sich vernachlässigt und fürchten, dass ihnen schließlich doch etwas genommen wird.

Vielleicht ist es in diesem Zusammenhang auch von Interesse, wie der frühere Bundeskanzler Erhard über Gerechtigkeit dachte: »Ich habe mir angewöhnt, das Wort Gerechtigkeit fast immer nur in Anführungszeichen auszusprechen, weil ich erfahren habe, dass mit keinem Wort mehr Missbrauch getrieben wird als gerade mit diesem höchsten Wert« (Erhard 1964, S. 862).

Empirie ist Grundlage für Gleichheitsaussagen, wenn diese auf Daten beruhen. Gerechtigkeit indes ist nicht rein quantitativ zu bestimmen. »Beamtenkinder haben dreimal mehr Chancen als Arbeiterkinder« kann man sagen«, »Arbeiterkinder erfahren nur 33 Prozent Gerechtigkeit« macht keinen Sinn.

3. Methodologische und methodische Überlegungen

Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sind Leerformeln, wie Topitsch (1960, S. 233 ff.) es nennt. Damit meint er Worthülsen oder Wortfassaden, die lange als belangvolle Einsichten oder sogar als fundamentale Prinzipien des Seins, Erkennens und Wertens anerkannt wurden, zum Teil noch heute, gerade weil und insofern sie keinen näher angegebenen Sach- oder Normgehalt besitzen. Der Rechtsphilosoph Kelsen formulierte noch drastischer: »Die Bestimmung der absoluten Werte im Allgemeinen und die Definition der Gerechtigkeit im Besonderen ... erweisen sich als völlig leere Formeln, durch die jede beliebige gesellschaftlich Ordnung als gerecht gerechtfertigt werden kann« (Kelsen 1975, S. 18).

Topitsch nennt Werte wie Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit allerdings dann erst Leerformeln, wenn sie auf Erklärungen und Konkretisierungen verzichten. Das war in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre auch der Fall. Deshalb konnten ihnen auch alle zustimmen. Erst wenn man fragt, wie Ungleichheit faktisch entsteht und sich sogar reproduziert oder wie bei formaler, sogar gesetzlich garantierter Chancengleichheit und gleicher mit Tests gemessener Intelligenz trotzdem Ungleichheit entsteht, werden die leeren Formeln gefüllt. Für eine solche »Füllung« scheint uns die folgende Erklärung der Reproduktion von Ungleichheit durch einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses in den sechziger Jahren auch heute noch aktuell zu sein: