

Wertediskussionen

Kommentar (Eubel)

Generalthema der drei hier unter dem Stichwort „Wertediskussionen“ versammelten Aufsätze³² ist die „Chancengleichheit“. Zu diesem Problembe- reich wird offensichtlich publiziert, weil die vormalig dominierende Aus- richtung des Bildungssystems an diesem Begriff durch das Aufkommen von Konzepten wie „Effizienz“ und „Qualität“ in Frage gestellt scheint.³³ Allem Anschein nach hat eine Umwertung der Werte begonnen und die Modernisierungen von Schule und Unterricht folgen dem neuen Muster.

Helmut Heid (Universität Regensburg) interessiert zum einen die ‚inne- re Logik‘ der Forderung nach Chancengleichheit. Außerdem fragt er nach den legitimatorischen Implikationen dieses Konzepts. Klar wird dabei vor allem, dass ‚Gleichheit‘, aber auch ‚Gerechtigkeit‘ sehr voraussetzungs- volle Konstrukte sind, die vorab gesellschaftlich definiert werden müssen. Auch wenn das Postulat der Chancengleichheit nicht dazu geeignet scheint, Ungleichheit *aufzuheben*, so doch dazu, diese „Ungleichheiten zu re- organisieren und dadurch zu ihrer Legitimation beizutragen.“

Die Argumentation von *Wulf Hopf* (Universität Göttingen) zielt in eine andere Richtung. Angesichts der Deregulierungstendenzen im aktuellen Bildungssystem fragt er danach, wie Chancengleichheit in den 1960er und 1970er Jahren konzipiert wurde, ob und gegebenenfalls welche Verände- rungen der Begriff zwischenzeitlich erfahren hat – dies von der Absicht ge- leitet, zu prüfen, ob man ihn beibehalten sollte oder nicht. Ein Fazit seiner Analyse: Es zeigt sich, dass die damalige Operationalisierung des Chan- cengleichheitsbegriffs sehr differenziert und präzise war. Hopf analysiert kritische Einwände und exemplarische Weiterentwicklungen des Chan- cengleichheitspostulats, die unternommen wurden, weil man dem Konzept vorwarf, zu eng und ungerecht zu sein, da es mehr der ‚Egalisierung‘ vor- handener Unterschiede diene, als der tatsächlichen Förderung der Individu- en, die doch alle unterschiedlich seien (so bei Andreas Flitner 1985), oder weil kritisiert wurde, dass das Recht auf Bildung nach wie vor zu stark ide- alistisch und zu wenig durch egalitäre Momente geprägt sei (so bei Jörg Schlömerkemper 1986). Er kommt zu dem Schluss, dass diese Modifikati- onen in aller Regel nicht zu einer besseren Klärung der Forderung nach „Gleichheit der Wettbewerbsbedingungen und nach Gleichheit der Bil- dungsteilhabe“ geführt haben, sondern diesen doppelten Zusammenhang

32 Vgl. jedoch auch Terhart (im Textblock „Was beinhaltet schulische Modernisie- rung?“ des vorliegenden Bandes).

33 Ganz andere Wertedimensionen, die sich zumindest nicht ohne weiteres mit „höhe- ren“ Zielen wie Chancengleichheit oder Effizienz verbinden lassen, finden sich in der Praxis des Lehrerhandelns, zum Beispiel im Zusammenhang mit Selektionsent- scheidungen bzw. der alltäglichen Beurteilungspraxis (vgl. Terhart 2001c).

eher verunklaren. Man sollte den Begriff folglich in der damals erreichten Präzision beibehalten, vor allem weil er die durchaus widersprüchlichen Effekte und unerwünschten Nebenfolgen, die sich aus der Gültigkeit des Leistungsprinzips ergeben, erklärbar macht.

Man kann vielen Verfechtern der Chancengleichheit aber den Vorwurf nicht ersparen, dass sie sich zu wenig für die Frage interessierten, ob die Orientierung an diesem Wert erfolgreich war.³⁴ Nach der derzeitigen Forschungslage muss man ganz nüchtern eingestehen, dass dieses Programm zumindest partiell gescheitert ist. Es ist nicht gelungen, sozialstrukturelle Ungleichheiten substantiell zu verringern. Das gilt in unterschiedlichem Ausmaß für die meisten Bildungssysteme (vgl. Blossfeld/Shavit 1993; von Below 2002), das gilt besonders augenfällig aber vor allem für die deutsche Schule, der durch die PISA-Studie bestätigt wurde, dass gerade im deutschen Schulsystem die Unterschiede im schulischen Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler in besonders hohem Ausmaß auf den Faktor ‚soziale Benachteiligung‘ zurückgeführt werden können (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Der Ansatzpunkt *Annemarie von der Groebens* (Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld) ist wieder ein anderer als bei Heid und Hopf. Explizit kommt der Begriff der Chancengleichheit bei ihr gar nicht vor, sondern ihre Argumentation kreist um das Schlüsselwort „Qualität“. Auf die Forderung der Modernisierer, dass zur Sicherstellung der Qualität in Schulen externe Evaluationen erforderlich seien, um ihnen Daten über den Grad der Zielerreichung zur Verfügung stellen und gegebenenfalls ‚gegensteuern‘ zu können, antwortet sie, dass das wichtigste Kriterium, an dem ‚guter‘ Unterricht bemessen werden könnte, mit der Frage zusammenhänge, „ob und wie er auf die Unterschiedlichkeit der Kinder eingeht.“ Gut wäre er vor allem dann, „wenn er den je individuellen Stand [der Schülerinnen und Schüler] prinzipiell positiv bewertet und alle Hilfen bereitstellt für ihre weitere Entwicklung.“ Sie äußert die Sorge, dass das „Neue Steuerungsmodell“, das jetzt auch in Schulen zur Anwendung kommen soll³⁵, ‚guten‘ Unterricht in ihrem Sinne geradezu verhindert, weil die Qualität, die nach ihren Vorstellungen erzeugt werden soll (optimale individuelle Förderung eines jeden Schülers) nur schwer oder überhaupt nicht nach außen kommunizierbar ist, vor allem dann, wenn die optimale Förderung *den* Schülern gilt, deren Bildungschancen schlecht sind. Also steht zu befürchten, dass der Wert ‚Chancengleichheit‘ nicht mehr hinreichend beachtet wird, weil dieser in externen Evaluationen keine Rolle spielt. Von der Groeben postuliert, dass Qualitätsmessungen der neuen Art prinzipiell ungeeignet sind,

34 Die von uns ausgewählten Autoren seien ausdrücklich von diesem Vorwurf ausgenommen!

35 Dieses „Neue Steuerungsmodell“ beruht im wesentlichen darauf, lediglich die ‚outputs‘ einer Schule zu kontrollieren und nicht wie bisher üblich über die präzise Definition der ‚inputs‘ (Festlegung der zugewiesenen Mittel, detaillierte Festlegung der Lehrpläne etc.) Qualität und Gleichheit (!) sicherzustellen.

qualitativ wertvolle Informationen über den Einzelfall zu erheben. Eine möglicherweise unbeabsichtigte Nebenfolge besteht dann darin, dass sich der Unterricht an den Anforderungen der Tests orientiert³⁶, indem er zum Beispiel Fakten oder abfragbares, ‚träges Wissen‘ eintrainiert. Genau das macht nach den Wertvorstellungen engagierter Lehrerinnen und Lehrer ‚schlechten‘ Unterricht aus und ist auch nicht unbedingt kompatibel mit den Erfordernissen einer modernen Wissensgesellschaft, für deren Erfordernisse die Modernisierer die traditionelle Schule ja gerade umkrepeln wollen.

Zwei Maximalpositionen zeichnen sich ab: Die Anhänger der „alten“ Chancengleichheit-Werte geraten in die Defensive, weil sie keine Outputdaten vorlegen können. Und Anhänger von Effizienzforderungen müssen sich ‚Wertlosigkeit‘ vorwerfen lassen, da sie ihre Outputergebnisse nicht an (gesellschaftliche) Zielfragen anbinden. Beide Positionen, diejenigen der Chancengleichheitsorientierung sowie die neue Effizienzausrichtung, bilden Realitäten gesellschaftlicher Schuldiskussionen. Das erlaubt, noch einen Schritt weiter zu gehen und zu fragen, ob die Polarität oder Unvereinbarkeit von Gleichheit und Qualität, die von vielen Diskutanten als gegeben vorausgesetzt wird, zwingend ist. Es gibt Schulsysteme, die sich beide Ziele gleichzeitig ins offizielle Programm geschrieben haben, zum Beispiel die Vereinigten Staaten.³⁷ Auch wenn es in anderen Bildungssystemen nicht unbedingt diesen explizierten Kodex geben sollte, so ist doch zu konstatieren, dass viele von ihnen erfolgreicher sind in der gleichzeitigen Verfolgung von Gleichheit *und* Qualität als die deutsche Schule (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).³⁸

36 Die Frage danach, was – und auch: von wem – gemessen werden soll, hat viele Dimensionen. Das Bildungskonzept zum Beispiel, von dem ausgehend die Testfragen der PISA-Studie entwickelt wurden, charakterisiert Messner als „konstruktiven Pragmatismus“ (vgl. seinen Text im vorliegenden Buch), eine Bildungstheorie, die im deutschen Kontext bislang keine bedeutende Rolle spielte. Benner (2002) weist auf weitere bildungstheoretische Probleme der Internationalisierung hin. Die Rolle der OECD als ‚global educational player‘ zeigt Gruber (2002). Aber auch die ‚Enteignung‘ der einzelnen Lehrperson, die nicht mehr nach *ihren* Methoden den Lernstand der Schüler erhebt, sondern diesen von außen ‚vorgesezt‘ bekommt, versehen mit Hinweisen auf lokale/regionale/nationale Standards, dürfte tiefgreifende, vermutlich auch transintentionale Wirkungen nach sich ziehen. Also gibt es genügend Anlass, die Euphorie über die plötzlich möglich scheinende Technologisierung des Schulwesens ein wenig zu dämpfen.

37 „Equality *and* excellence“ sind dort im gesellschaftlichen Diskurs um Schule kaum voneinander trennbar (vgl. Boyd hier im Buch).

38 Aus solchen Befunden könnten sich Forschungsprogramme entwickeln, in denen vertiefende Analysen über die erfolgreiche Erreichung auch anspruchsvoller und werthaltiger Bildungsziele angestellt werden. Solche Vergleichsstudien bedienten nicht nur oberflächliche Interpretationen, die den ‚Wettbewerb‘ der Bildungssysteme auf eine Art „olympische Spiele, bei denen um schulische Leistungen gerungen wird“, reduzieren (Inkeles 1979: 366; Übersetzung – d. Hg.). Diese werden aber im öffentlichen Diskurs dominieren, wenn es die anderen Stimmen nicht gibt.

Somit beinhalten die Wertediskussionen eine Chance: Sie könnten zur Klärung und Konkretisierung bildungspolitischer Vorstellungen beitragen.³⁹ Gerade die *Friktionen*, die sich aus der Konfrontation eines Begriffs wie Chancengleichheit, der auf den Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen zielt, und dem Qualitäts-Begriff ergeben, der nicht Ungleichheiten, sondern Leistungsmöglichkeiten des Bildungssystems in den Blick nimmt, die empirisch nachgewiesen werden müssen, könnten dafür genutzt werden und zu neuen Zielwerten führen. Nachzudenken wäre allerdings auch über neue Wege zu den Zielen.

HELMUT HEID

Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit

Zur gesellschaftlichen Funktion eines Legitimationsmusters

Zu den verbreitetsten Maximen bildungspolitischer Programme gehört die Forderung nach Chancengleichheit. Wie grob die Missverständnisse dieser Forderung sein können, zeigt sich beispielhaft dort, wo die Forderung nach Chancengleichheit unter Bezugnahme auf die Feststellung kritisiert wird, die Menschen seien nun einmal ungleich, und es sei völlig utopisch, daran etwas ändern zu wollen. Nicht nur der informierte, sondern auch der ambitionierte Autor der kritisierten Forderung wird diese Feststellung nicht bestreiten. Mehr noch: als kritisches Argument gegen seine Forderung ist die reklamierte Feststellung schlicht irrelevant. Denn gefordert wird nicht *Gleichheit* an sich, sondern eben *Chancengleichheit* in freilich präzisionsbedürftiger Hinsicht.

39 Annemarie von der Groeben, sie ist Lehrerin, reagiert mit ihrer Analyse der wahren Wurzeln von Schulqualität auf einen Artikel, in dem ein Vertreter der Schulverwaltung, der damalige hamburgische Staatsrat für das Schulwesen, Hermann Lange, vehement für die neue Form der Qualitätssicherung plädiert (in diesem Band auszugsweise abgedruckt im Textblock „TIMSS- und PISA-Schock“) und dabei zu dem Schluss kommt, dass ein Paradigmenwechsel unvermeidlich sei. Lange reagiert übrigens seinerseits auf von der Groeben (vgl. Lange 2000), indem er zu bedenken gibt, dass die Gefahren, die sie sieht, vor allem dann gebannt werden können, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich *aktiv* an dem anstehenden Veränderungsprozess beteiligen. Außerdem gibt er zu bedenken, dass die Methodenskepsis, die sie den neuen Evaluationsverfahren entgegenbringt, nicht schlüssig ist, weil nach seinem Dafürhalten all das, was von der Groeben als guten Unterricht bezeichnet, prinzipiell zumindest in Ansätzen evaluierbar ist (zu den differenzierten Methoden der Schulqualitätsforschung vgl. auch Fend im Textblock „Schulkultur“ dieses Bandes). Diese Kontroverse, wie übrigens auch die Diskussion Radtke – Maritzen (im Textblock „Autonomie“ dieses Buches), könnte ein anregendes Beispiel für die angesprochene Klärung und Konkretisierung sein.