

*Bertelsmann Stiftung,
Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund,
Institut für Erziehungswissenschaft Jena (Hrsg.)*

Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit
der deutschen Schulsysteme seit 2002



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

Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz

Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit
der deutschen Schulsysteme seit 2002

Autorinnen und Autoren:

Nils Berkemeyer

Wilfried Bos

Björn Hermstein

Sonja Abendroth

Ina Semper

Unter Mitarbeit von:

Michael Kanders

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



*Der Inhalt dieser Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Die Umschlagabbildung ist ausgenommen.*

© 2017 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Nicole Hollenbach-Biele
Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld
Herstellung: Marcel Hellmund
Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke
Umschlagabbildung: Shutterstock/wavebreakmedia/
PantherMedia/Stefan Künert
Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld
ISBN 978-3-86793-761-0 (Print)
ISBN 978-3-86793-799-3 (E-Book PDF)
ISBN 978-3-86793-800-6 (E-Book EPUB)

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Vorwort	7
I Rahmenkonzept	11
1. Einleitung	11
2. Aspekte einer Theorie der Schulsystementwicklung	12
2.1 Gesellschaftliche Entwicklung durch Modernisierung	15
2.2 Die Entwicklung des Schulsystems im Spiegel der integrativen Theorie moderner Gesellschaften	17
3. Gerechtigkeitstheorien als reflexive Orientierungen im Ideenwettbewerb moderner Gesellschaften	26
4. Gerechtigkeitsdimensionen und Indikatortableau des Chancenspiegels	31
5. Methode und Darstellung	37
II Der Wandel der deutschen Schulsysteme seit 2002	49
6. Die deutschen Schulsysteme im Spiegel von Gerechtigkeits- dimensionen schulischer Bildung – Veränderungsbeschreibungen anhand zentraler Indikatoren	49
6.1 Zur Veränderung von Schulangebotsstrukturen	49
6.2 Zur Integrationskraft der deutschen Schulsysteme	53
6.3 Zur Durchlässigkeit der deutschen Schulsysteme	64
6.4 Zur Kompetenzförderung der deutschen Schulsysteme	72
6.5 Zur Zertifikatsvergabe der deutschen Schulsysteme	93
6.6 Zusammenfassung	100

III Die Schulsysteme der Länder im Fokus – Länderporträts	109
7. Einleitung	109
7.1 Baden-Württemberg	111
7.2 Bayern	125
7.3 Berlin	138
7.4 Brandenburg	151
7.5 Bremen	165
7.6 Hamburg	179
7.7 Hessen	192
7.8 Mecklenburg-Vorpommern	205
7.9 Niedersachsen	219
7.10 Nordrhein-Westfalen	232
7.11 Rheinland-Pfalz	246
7.12 Saarland	259
7.13 Sachsen	272
7.14 Sachsen-Anhalt	285
7.15 Schleswig-Holstein	299
7.16 Thüringen	313
IV Vertiefende Analyse zur Schulsystementwicklung und Diskussion ihrer indikatorenbasierten Beobachtbarkeit	327
8. Hinweise auf die Bedeutung institutionellen Wandels für die Chancengerechtigkeit von Schulsystemen: Ausgewählte Fallanalysen zum schulrechtlichen Wandel am Beispiel der sonderpädagogischen Förderung	327
9. Herausforderungen für das Schulsystemmonitoring des Chancen- spiegels – oder: Die konzeptionell-methodische Selbsterneuerung in Zeiten des modernisierenden Wandels von Schulsystemen	345
V Fazit und Ausblick: Der Wandel der deutschen Schulsysteme – zwischen dynamischer Reform und schleichender Modernisierung	359
VI Anhang	365
1. Glossar	365
2. Literatur	373
3. Tabellenverzeichnis	391
4. Abbildungsverzeichnis	423
5. Die Autorinnen und Autoren	425
6. Abstract	426

Vorwort

Chancen sind gestiegen, Risiken bleiben

Der Chancenspiegel 2017 zieht gut 15 Jahre nach dem PISA-Schock eine grundsätzlich positive Bilanz: Die Reformen der letzten Jahre zeigen Wirkung. Der Umbau von der Halbtags- zur Ganztagschule und die Abkehr von stark trennenden Schulsystemen gehen einher mit weniger Schulabbrechern, höherer Durchlässigkeit und mehr Abiturienten. Bundesweit beobachtet der Chancenspiegel bei Ganztagsausbau, Inklusion und Schulabschlüssen einen stetigen Aufwärtstrend. Ging im Schuljahr 2002/03 nur jeder zehnte Schüler ganztags zur Schule, tut dies heute jeder dritte. 2002/03 besuchte lediglich jedes achte Förderkind eine reguläre Schule, heute gilt das für ein Drittel aller Förderkinder. Und während im Jahr 2002 nur 38,2 Prozent der Schulabgänger das Recht auf ein Hochschulstudium erwarben, gelingt dies heute 52,2 Prozent. Gleichzeitig sank der Anteil der Schulabbrecher von 9,2 auf 5,8 Prozent.

Verantwortlich für diese positiven Trends sind auch Veränderungen in der Schulpolitik. Angestoßen vom Investitionsprogramm der damaligen Bundesregierung, treiben die Bundesländer seit 2002 den Ausbau der Ganztagschule voran. Seit der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 fördern alle Bundesländer das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Handicap. Zudem machen viele Länder ihre Schulsysteme durchlässiger: In fünf Bundesländern ermöglichen inzwischen mehr als 85 Prozent der Klassen an allgemeinbildenden Schulen den direkten Weg zum Abitur oder Fachabitur.

Die Chancen benachteiligter Schüler haben sich ebenfalls verbessert, bleiben aber die große Herausforderung für die Schulpolitik. Dies gilt vor allem für den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Trotz leichter Verbesserungen liegen Neuntklässler aus sozioökonomisch schwächeren Milieus mit ihrer Lesekompetenz immer noch mehr als zwei Schuljahre hinter ihren Klassenkameraden aus privilegierten Milieus zurück. Für ausländische Schüler war das Risiko eines Schulabbruchs ebenso wie für deutsche Schüler lange Zeit gesunken, doch seit

2011 haben sich die Entwicklungen entkoppelt: Während der Anteil der deutschen Schüler ohne Abschluss weiter abgenommen hat, ist der der ausländischen Schüler wieder leicht auf 12,9 Prozent gestiegen. Das ist ein Warnsignal.

Es ist eine große Herausforderung, Jugendlichen zumindest einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen, gerade wenn sie beispielsweise als Flüchtlinge erst spät ins deutsche Schulsystem einsteigen. Schüler mit Handicap sind mittlerweile besser integriert als im vergangenen Jahrzehnt: Immer mehr besuchen eine reguläre Schule. Aber die Zahl der Schüler mit Förderbedarf steigt stetig. Daher werden heute anteilig fast noch genauso viele Kinder wie im Schuljahr 2002/03 separat unterrichtet. Damals gingen 4,8 Prozent aller Schüler auf eine Förderschule, heute sind es 4,6 Prozent. Die Inklusion steigt – die Exklusion geht jedoch kaum zurück. Auch das ist ein Warnsignal und macht deutlich, dass die Zusammenführung von Regel- und Förderschulsystem noch nicht vollzogen ist.

Der Chancenspiegel attestiert allen Bundesländern, ihre Schulsysteme insgesamt leistungsstärker und chancengerechter gemacht zu haben – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau und mit unterschiedlichen Schwachstellen. Obwohl durch die heutige Vielfalt in den Klassenzimmern die Herausforderungen an Schule deutlich gestiegen sind, geht der Fahrstuhl in allen Bundesländern nach oben.

Allerdings trüben die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern das positive Bild. So schwankt der Anteil der Ganztags Schüler zwischen fast 80 Prozent in Sachsen und 15 Prozent in Bayern. In Bremen besuchen 1,5 Prozent der Schüler eine Förderschule, in Mecklenburg-Vorpommern fast sieben Prozent. Die Aussicht auf ein Ticket fürs Studium reicht von gut 62 Prozent in Hamburg bis 38 Prozent in Sachsen-Anhalt. Und in Brandenburg bleiben nur knapp vier Prozent der ausländischen Schüler ohne Abschluss, in Sachsen hingegen 27 Prozent. Beim Kompetenzerwerb in der neunten Klasse klafft ein Unterschied von mehr als drei Lernjahren zwischen Bremen und Sachsen. Ein öffentliches Schulsystem muss für vergleichbare Chancen sorgen – die im Chancenspiegel ausgewiesenen Disparitäten zeigen, dass das nicht der Fall ist.

Ein weiterer Wermutstropfen in der Zwischenbilanz: Wenn die Reformen im bisherigen Tempo weitergingen, würde es noch mindestens drei Jahrzehnte dauern, bis alle Kinder in Deutschland einen Ganztags schulplatz erhielten. Auch der Ausbau der Inklusion geht zu langsam voran. Wenn das Reformtempo also quantitativ und qualitativ nicht anzieht, wird es keine weiteren Fortschritte für die Chancen aller Schüler in Deutschland geben. Bund und Länder müssen deshalb mehr in die Schulsysteme investieren und gemeinsame Qualitätsstandards für ganztägige und inklusive Schulen vereinbaren. Ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz kann dabei helfen, eine neue Dynamik auszulösen. Denn für ein chancengerechtes Schulsystem ist noch einiges zu tun.

Mit dem vorliegenden Bericht findet der Chancenspiegel als gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) der Friedrich-Schiller-Universität Jena nach sieben Jahren einen Ab-

schluss. Der Chancenspiegel hat als ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung in dieser Zeit große Aufmerksamkeit in der allgemeinen Öffentlichkeit gefunden und die Debatte um ein chancengerechtes Schulsystem in der Fachöffentlichkeit bereichert. Und er hat das abstrakte Konzept von Chancengerechtigkeit konkretisiert, messbar und zwischen den Bundesländern vergleichbar gemacht. Die Datenlage hat sich allerdings in den vergangenen Jahren nicht wesentlich verbessert: Kompetenzvergleiche zwischen den Bundesländern in einzelnen Domänen sind beispielsweise nur alle fünf Jahre möglich. Auch erfordern die Veränderungen in der Schulstruktur der letzten Jahre einen neuen Blick auf die Chancendimensionen wie etwa die Durchlässigkeit der Schulsysteme.

Wir danken den Professoren Wilfried Bos und Nils Berkemeyer und ihren Teams dafür, dass sie mit dem Chancenspiegel Maßstäbe für das Bildungsmonitoring in Deutschland gesetzt haben. Wir danken auch den Beiräten, die den Chancenspiegel in den letzten Jahren als kritische Freunde begleitet haben, namentlich Dr. Vera Husfeld und den Professoren Rolf Becker, Thomas Rauschenbach, Knut Schwippert, Isabell van Ackeren, Horst Weishaupt und Lothar Wigger. Wir sind sicher, dass die am Chancenspiegel beteiligten Forscherinnen und Forscher, mit denen wir in den vergangenen Jahren zusammenarbeiten durften, die Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit der Schulsysteme auch weiterhin mit Herzblut und wissenschaftlichem Engagement untersuchen werden.

Die Bertelsmann Stiftung wird ihre Arbeit für bessere Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen im Bildungs- und Schulsystem in Deutschland fortsetzen. Es bleibt zu hoffen, dass auch der Reformmehrgewinn der Schulpolitiker im Interesse der Kinder und Jugendlichen in unserem Land nicht nachlässt. Denn wir sind überzeugt, dass Lernchancen Lebenschancen sind, die den Einsatz aller erfordern, die in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft Verantwortung tragen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
Bertelsmann Stiftung

Ulrich Kober
Director
»Integration und Bildung«
Bertelsmann Stiftung

Dr. Nicole Hollenbach-Biele
Senior Expert
»Integration und Bildung«
Bertelsmann Stiftung

I Rahmenkonzept

1. Einleitung

Als im Jahr 2012 der erste Chancenspiegel (Berkemeyer, Bos und Manitus 2012) als gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und später dann des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena erschien, haben wir definiert, dass es darin fast ausschließlich (von den Übergängen in die berufsbildenden Systeme abgesehen) um die Schulsysteme der Bundesländer geht und wir untersuchen wollen, »was sie in Bezug auf Chancengerechtigkeit zu leisten vermögen« (ebd.: 5). Diese Festlegung auf die Leistungsfähigkeit des gesellschaftlichen Teilsystems und damit eine funktional orientierte Betrachtung der Schule hat sich bewährt und ist für den hier vorgelegten Chancenspiegel ein außerordentlicher Gewinn, wie sich nachfolgend zeigen wird (vgl. insbesondere Kap. 2.1 und 2.2). Denn diese Fokussierung erlaubt, die in diesem Chancenspiegel angestrebte Zwischenbilanz der Entwicklung der bundesdeutschen Schulsysteme nach PISA in eine Theorie gesellschaftstheoretisch fundierter Schulsystementwicklung einzubetten, die wir auch als ökologische Theorie der Schulsystementwicklung bezeichnen können (Berkemeyer et al. 2014). Wenngleich hier nicht der Ort ist, diese Theorie in Gänze zu entfalten, sollen doch einige zentrale Eckpunkte skizziert werden, um zu zeigen, wie die wesentlichen Fragen des Chancenspiegels im Lichte dieser Theorie beantwortet werden können.

Die hier vorgelegte Zwischenbilanz der Entwicklung der bundesdeutschen Schulsysteme nach PISA basiert auf den bewährten Indikatoren des Chancenspiegels, die nun, soweit möglich, vollständig für die Schuljahre 2002/03 bis 2014/15 aufbereitet worden sind. In bekannter Weise werden diese empirischen Indikatoren in den vier Gerechtigkeitsdimensionen (Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzerwerb, Zertifikatsvergabe) der bundesdeutschen Schulsysteme zusammengefasst und in Bezug auf die obere und untere Gruppe kontrastiv gegenübergestellt und analysiert. Mit der hier vorgenommenen Beobachtung über Zeitreihendaten

rückt die Frage nach Entwicklungen in den bundesdeutschen Schulsystemen in den Vordergrund und damit zwangsläufig auch die Frage nach Ursachen für diese Entwicklungen. Auch wenn wir im Chancenspiegel sicher noch keine Kausalanalysen anbieten können, sollen doch – und darum brauchen wir eine plausible Theorie der Schulsystementwicklung – potenzielle Gründe diskutiert werden. Hierzu legen wir konkrete Teilanalysen zu möglichen erklärenden Gründen in einem eigenen Kapitel (vgl. Kap. 8) vor.

Zunächst stellen wir nachfolgend die theoretischen und methodischen Grundlagen des Chancenspiegels dar. Im Rahmen der theoretischen Überlegungen gehen wir auf die Frage sozialen Wandels, also der Entwicklung von Gesellschaft und ihren Teilsystemen ein und legen nochmals die gerechtigkeits-theoretischen Prämissen dar. Im Methodenteil erläutern wir die Grundlagen der analytischen Aufbereitung der Zeitreihendaten, die bekannten Gruppendarstellungen und weitere Details, wie beispielsweise Berechnungsgrundlagen, die für das Verständnis der hier präsentierten Daten notwendig sind.

Im Ergebnisteil stellen wir zuerst die bundesdeutschen Entwicklungen seit dem Schuljahr 2002/03 dar. Dies erfolgt entlang der bekannten Darstellung in Ländergruppen. Diese ermöglicht nicht nur Aussagen über Entwicklungstrends, sondern auch zu schauen, ob die Disparitäten zwischen den Bundesländern ab- oder zunehmen. Hieran schließen sich die »Länderporträts« an, mit denen die Entwicklungen mitsamt einigen gerechtigkeits-theoretisch informierten Einschätzungen zur Zwischenbilanz des landesspezifischen Modernisierungsprozesses ausführlich für die jeweiligen Bundesländer dargestellt werden. Den Länderporträts folgen vertiefende Analysen zur Bedeutung schulrechtlichen Wandels, zu Pfaden des Schulsystemwandels sowie einige Diskussionspunkte hinsichtlich der weiteren Aussichten eines indikatorenbasierten Schulsystemmonitorings vor dem Hintergrund institutioneller (und auch datenbezogener) Differenzen der Untersuchungsgegenstände. Den Schluss bilden das Fazit und der Ausblick.

2. Aspekte einer Theorie der Schulsystementwicklung

Wenn es in dieser Ausgabe des Chancenspiegels ganz wesentlich um die Entwicklungen der letzten gut 15 Jahre im Schulsystem geht, stellt sich automatisch die Frage, wie solche Entwicklungen und Veränderungen, aber auch Stagnationen und Stabilitäten zu deuten und zu erklären sind. Erklärungsmodelle für Entwicklungen im Schulsystem sind nicht leicht zu finden und überhaupt scheint die Frage nach der Entwicklung des Schulsystems als Ganzes an sich schon fragwürdig – nicht nur, weil es 16 Schulsysteme sind und Entwicklungen möglicherweise jeweils unterschiedlich zu erklären sind, sondern auch, weil wir es insgesamt mit einer erheblichen Komplexität innerhalb eines jeden singulären Systems zu tun haben. Entsprechend werden zumeist Ausschnitte spezifischer Entwicklungen betrachtet und nach bekannten Mustern analysiert und interpretiert.

So ist es beispielsweise auffällig, dass im »Lehrbuch der Bildungssoziologie« von Becker (2009) das Themengebiet Entwicklung, Veränderung, sozialer Wandel, Evolution etc. kaum Beachtung findet, mit Ausnahme eines Beitrags von Below (2009), in dem immerhin auf gut einer Seite mit dem Neo-Institutionalismus ein Erklärungsansatz angeboten wird. Im »Handbuch Bildungsforschung« (Tippelt und Schmidt 2010) verhält es sich ganz ähnlich; hier findet sich ebenfalls mit knappem Bezug zum Neo-Institutionalismus ein Beitrag (Kuper und Thiel 2010). Auf diese Theorieperspektive greifen unter anderem auch Helbig und Nikolai (2015) zurück, die Veränderungen in den Schulgesetzen der Bundesländer rekonstruieren. Ebenfalls institutionentheoretisch angelegt sind die vergleichsweise pragmatischen Überlegungen von Tippelt (2000). Wir werden darauf in Kapitel 8 zurückkommen, wenn wir kleinere Veränderungsanalysen exemplarisch zeigen und auch mit Veränderungen von schulrechtlichen Grundlagen in Verbindung bringen.

Eine stärker historisch ausgelegte Schulforschung (Zymek 2015) hat sich intensiver mit der Frage der »Transformation« von Schulsystemen befasst (Drewek 2001), wobei Transformation im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umbrüchen (Ende des Zweiten Weltkrieges, Ende der DDR, Wiedervereinigung etc.) zusammengedacht wird und sozialer Wandel von Systemen dann als Bearbeitung der durch Transformationen gegebenen Problemlagen betrachtet wird (Benner und Merckens 2001). Dieses Vorgehen erinnert in seiner theoretischen Anlage an sequenzielle Konzepte von »Herausforderung und Resonanz« (Challenge and Response), die zur Bearbeitung der Frage nach Bewältigungsprozessen von Akteuren und Systemen fruchtbar erscheinen (Best 2004; Sackmann und Bartl 2007). Die DFG-Forschungsgruppe »Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern« kommt dabei unter anderem zu dem Ergebnis, dass »zu den Dauerproblemen der Reform moderner Bildungssysteme daher die Frage [gehört], wie gesellschaftlich nachwachsende Ungleichheit durch schulische Bildungsgänge und ergänzende Maßnahmen – wenn schon nicht verhindert, so doch zumindest – beeinflusst und nach Möglichkeit korrigiert werden kann« (Benner und Merckens 2001: 809).

Diese Verbindung von Schulreform, Entwicklung und sozialer Ungleichheit ist nicht selbstverständlich für die Schulentwicklungsforschung (vgl. auch Dietrich, Heinrich und Thieme 2011). Man könnte hier pointiert formulieren, dass mit der Hinwendung zur Einzelschule die Frage nach der Chancengerechtigkeit invisibilisiert worden ist und auch die Forschung zur »Neuen Steuerung« eher an der Frage der Effizienz und Wirkweise Neuer Steuerung interessiert ist als daran, was diese zum Abbau sozialer Ungleichheiten beitragen kann (anders hingegen: Klemm 2014). Ein Indikator für diese Annahme kann sein, dass innerhalb der Schulentwicklungsforschung das Augenmerk häufig darauf gelegt wird, wie bestehende Problemlagen (z. B. die sogenannten Schulen in herausfordernden Lagen; Dobbeltstein und Manitius im Ersch.) durch pädagogische Entwicklungsarbeit und Steigerung einzelschulischer Lern- und Problemlösefähigkeit (van Ackeren et al. 2016) bearbeitet werden können, ohne aber nach den auf Ebene von Steuerung und Raumkonstellation (Berkemeyer, Hermstein und Manitius 2016; Emmerich 2015) identifizierbaren Faktoren zu fragen.

So lässt sich beispielsweise in der Darstellung der »Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems« von van Ackeren und Klemm (2009) eine institutionskonforme Darstellung der Funktionsweisen, der Steuerung und Qualitätsentwicklung beobachten, die Entwicklungen im Wesentlichen als zweckrationale Effekte zuständiger Akteure begreift, also die formalen Regelungsstrukturen ausbuchstabiert und diese als hauptursächlich ausweist. Man könnte dies als deskriptive Perspektive oder (weniger neutral) als affirmative Perspektive auf Veränderungen im Schulsystem bezeichnen. Damit ist auch gemeint, dass Gesellschaft und die sie konstituierenden Ordnungen nicht oder nur indirekt als Treiber der Veränderung im Schulsystem Berücksichtigung finden.

In ähnlicher Weise versteht Rahm die »Entwicklung und Gestaltung der Schule als historisch verankerte[n] Reformauftrag« (2005: 5 sowie Kap. 2). Die, im Weber'schen Sinne, Rationalisierung des Schulsystems erfolgt durch einen Transfer reformpädagogischer Wertrationalität in organisierbare Zweckrationalität. Dies wird dann als Lernprozess rekonstruiert, der innerhalb der Institution gestützt und ermöglicht wird, sodass eine fortschreitende Weiterentwicklung und Perfektionierung des Schulsystems in Aussicht gestellt wird.

Deutlich weitreichender, theoretisch umfassender und mit kritischen Anleihen, aber ironischerweise weitgehend vergessen scheint die Arbeit von Dalin (1999), der aus einer Sichtung von Veränderungstheorien einen ersten Entwurf zu einer Theorie der Schulentwicklung, man müsste wohl eher sagen der »Schulsystementwicklung« vorlegt. Darin betont er, in Abgrenzung zum gängigen Widerstandsmythos von Lehrkräften gegenüber Schulreformen (Terhart, Bennewitz und Rothland 2014), dass Innovationen vier Konfliktdimensionen haben. Es geht um Konflikte im Bereich der Werte, im Bereich der Macht, im Bereich des »Praktischen« und im Bereich des Psychologischen. Damit weitet Dalin die Perspektive auch auf kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge aus, die Einfluss auf Veränderungsprozesse haben, und betont insbesondere die konflikthafte Natur von Veränderungen, die in obigen Perspektiven kaum eine Rolle zu spielen scheint, selbst da nicht, wo auf Gewinner und Verlierer im Schulsystem rekurriert wird (van Ackeren und Klemm 2009: 123 ff.).

Es mag gute Gründe für eine Zurückhaltung bei der Erklärung von Veränderungen geben, insbesondere wenn empirisch-deskriptive Herangehensweisen gewählt werden oder aber Erklärungsansätze auf ein im Schulsystem verbranntes Paradigma der Gesellschaftsforschung, wie es eben das konflikttheoretische darstellt, zurückgreifen. Wir werden dies in einer neuen Lesart von Schimank (2015) aufgreifen und für unsere Zwecke weiterentwickeln und sehen uns somit in einer Traditionslinie mit Dalin (1999) sowie frühen Ansätzen bildungssoziologischen Denkens in Deutschland (Berkemeyer und Meißner im Ersch.; Rolff 1967, 1980).

Angesichts der insgesamt dürftigen Theorielage ist es notwendig, dem Chancenspiegel einige dieser Arbeiten sowie die sich daran anschließenden eigenen Überlegungen voranzustellen. Dabei greifen wir zunächst auf einen unlängst publizierten Theorieansatz von Schimank (2015) zurück, der es uns ermöglicht, Schule als konflikthafte Teilsystem moderner Gesellschaft zu verstehen. Von hier ausgehend,

können dann Treiber des teilsystemischen Wandels vor allem in Bezug auf die vorhandenen Institutionen erläutert werden. Abschließend werden wir die theoretischen Erläuterungen mit der bekannten Gerechtigkeitstheoretischen Position des Chancenspiegels verbinden.

2.1 Gesellschaftliche Entwicklung durch Modernisierung

Die Entwicklung des Schulsystems wird allzu häufig nur als Resultat schulsystemischer Handlungen verstanden, ohne die gesellschaftlichen Entwicklungen insgesamt in Rechnung zu stellen. Dies verwundert insofern, als dass schon lange Zweifel daran bestehen, dass das Schulsystem hinreichend autonom ist, um eigenständige Entwicklungen und somit auch einen eigenständigen Einfluss auf die Gesellschaft insgesamt zu haben (Fend 1980; Lundgreen 2003). Es ist also notwendig, Gesellschaft stärker als bislang mitzudenken, wenn man schulsystemische Entwicklungen erklären will (Berkemeyer und Meißner im Ersch.; Berkemeyer, Hermstein und Manitiis 2016; Berkemeyer 2016).

Wir werden, um diesen Anspruch einzulösen, auf den Entwurf eines »Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft« von Schimank (2015) zurückgreifen. Schimank versucht, die drei von ihm identifizierten großen soziologischen Theorierichtungen Differenzierungstheorie, Kulturtheorie und Ungleichheitstheorie zusammenzubinden. Dabei geht er davon aus, dass moderne Gesellschaften Teilsysteme ausgebildet haben, um Leistungen für die Gesellschaft bereitzustellen. So soll das Schulsystem Fähigkeiten vermitteln, um der nachwachsenden Generation eine umfassende Teilhabe an allen anderen Teilsystemen und Lebensbereichen der Gesellschaft zu ermöglichen. Dabei kommt es zu Konflikten zwischen Akteuren der unterschiedlichen Teilsysteme, da diese je unterschiedliche Anforderungen an die Leistungserbringung des Systems stellen. Diese Konflikte folgen jedoch weniger spezifischen Akteurslogiken, wie dies immer wieder behauptet wird, sondern vielmehr strukturellen Logiken, die situationsspezifisch von Akteuren bedient werden und dadurch reproduziert werden (Giddens 1988). Dies wird nicht nur in differenten Politiken, sondern auch in Programmen der jeweiligen Teilsysteme sichtbar, die immer auch als Reaktion auf Fremdreferenz, also eine Einmischung in andere Teilsysteme, zu verstehen sind.

Im Schulsystem mischen sich beispielsweise Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, religiöse Gemeinschaften, Elternvereinigungen, Stiftungen und viele weitere Akteure ein (noch immer sehr instruktiv: Friedeburg 1989; Heinemann im Ersch.), um spezifische Interessen, die sich an Ideen orientieren (kulturtheoretische Perspektive), durchzusetzen. Dabei ist die je verfügbare Macht eine hochrelevante Einflussgröße, die über Positionierungen in zentralen Organisationen und in den gesellschaftlichen Relationen, in die die Akteure eingebunden sind, sichtbar wird. Insofern sehen wir, im Unterschied zur Lesart von Mayntz (2015), durchaus auch machttheoretische (Maurer 2004) Implikationen in der Schimank'schen Gesellschaftstheorie.

Ungleichheitstheoretisch betrachtet »stellt sich die moderne Gesellschaft demgegenüber als eine Ordnung besser- und schlechtergestellter sozialer Lagen dar« (Schimank 2015: 243). Dabei lassen sich je nach Klassifikationskriterium Gruppen, Schichten, Klassen oder Milieus nach ihren jeweiligen Lebenschancen unterscheiden, die ihnen entweder zugeteilt werden (Allokation) oder die sie sich aufgrund ihrer Teilhabemöglichkeiten selbst sichern (reflexive Lebenschancen). Dynamiken entstehen dabei durch die Konflikte und Kämpfe, die sich jeweils um die Versuche entfalten, individuelle oder lagenspezifische Verbesserungen der Lebenschancen zu erzielen.

Im Schulsystem ist beispielsweise gut beobachtbar, dass es bildungsnahen Milieus offensichtlich deutlich besser gelingt, ihre Interessen gegenüber bildungsfernen Milieus durchzusetzen. Dies lässt sich nicht nur am Festhalten am Gymnasium, sondern auch an den zunehmenden Gründungen von Schulen in freier Trägerschaft beobachten. Ungleichheitstheoretisch wird das Schulsystem dann selbst als Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse erkennbar (Bourdieu und Passeron 1971; Berkemeyer, Hermstein und Manitius 2016). Dies gilt insofern, als dass sich im Kampf um Lebenschancen institutionelle Strukturen herausbilden, die eben vor allem bestimmte Milieus begünstigen, und als dass Schulsysteme selbst kaum Korrektive diesbezüglich vorweisen können. Für den Chancenspiegel ist insbesondere die Frage nach Korrekturen oder Anstrengungen durch schulsystemische Akteure relevant, um in Bezug auf die Gerechtigkeit des jeweiligen Schulsystems Aussagen treffen zu können.

Sodann sieht die kulturtheoretische Perspektive im Verständnis Schimanks (2015: 244) »die moderne Gesellschaft als Ordnung hochgradig generalisierter, gesellschaftsweit geltender evaluativer, normativer und kognitiver Orientierungen sowie dazu gehöriger Praktiken.« Zentral ist dabei die Leitvorstellung moderner Gesellschaft, dass gesellschaftliches Zusammenleben durch Fortschritt gekennzeichnet ist. Dabei wird Fortschritt mit zentralen Werten wie Rationalität, Gleichheit und Individualismus normativ zu bestimmen versucht. Insgesamt werden gesellschaftliche Bestrebungen seitens ebendieser Gesellschaft als auf Fortschritt hin ausgerichtet gedeutet. Der Glaube und die ständige Arbeit an gesellschaftlicher Modernisierung sind als ein zentrales Moment von sich reflexiv gegenüberstehenden Gesellschaften (Giddens 1996) zu begreifen.

Dieser Ansatz wird beispielsweise von Modernisierungstheorien (Zapf 2000, 1971) vertreten, die im Wesentlichen davon ausgehen, dass moderne Gesellschaften von wirtschaftlichem Wachstum und einer Rationalisierung des gesellschaftlichen Lebens, im Sinne eines kulturellen Fortschritts, geprägt sind und zu prägen sind. Zapf bezeichnet diese Annahme auch als »weitergehende Modernisierung« (Zapf 1971: 37), die aus einem Konflikt zwischen modernen Basisinstitutionen entsteht (Beck und Bonß 2001).

Schimank versucht nun, entlang von fünf Kompositionsschritten die drei Perspektiven aufeinander zu beziehen und so eine integrierte Theorie moderner Gesellschaft zu konzipieren. Dieses Vorgehen kann an dieser Stelle nicht im Detail rekonstruiert werden. Hier genügt es, die fünf von Schimank (2015: 246 ff.) formulierten

Leitsätze zusammenzufassen. Die erste und wichtigste Grundannahme besteht darin, dass moderne Gesellschaften ihre Leistungsproduktion funktional ausdifferenziert haben und die Gesellschaftsmitglieder in diese partiell inkludiert sind. Zweitens finden die funktional ausdifferenzierten Leistungsproduktionen in sogenannten Wertsphären statt, welche den jeweiligen Kämpfen um die richtige Lesart kulturellen Fortschritts unterliegen. Dadurch kommt es zwischen den Teilsystemen sowie innerhalb der Teilsysteme zu Steigerungsdynamiken. Drittens unterliegt die Gesellschaft einem durch das Wirtschaftssystem und dessen kapitalistische Struktur verursachten Ökonomisierungsdruck, dem der Wohlfahrtsstaat als funktionaler Gegenpol entgegengesetzt ist. Viertens sind die meisten Menschen in modernen funktional differenzierten Gesellschaften einer arbeitsmarktvermittelten Einkommensungleichheit unterworfen. Dies führt zu unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten, die im günstigsten Fall durch wohlfahrtsstaatliche Aktivitäten kompensatorisch reguliert werden. Fünftens gilt, dass der durch die funktionale Differenzierung entfesselten Fortschrittsidee besonders in Bezug auf Wirtschaftswachstum, Gleichheitsansprüche und Ansprüche an individuelle Lebensstandards eine Steigerungsdynamik innewohnt (vgl. auch Dörre, Lessenich und Rosa 2009; Rosa 2015).

Dieser kurzen Einführung in den gesellschaftstheoretischen Rahmenansatz nach Schimank soll nun eine Anwendung auf das Schulsystem folgen, wobei wir eher exemplarisch denn auf Vollständigkeit bedacht vorgehen werden.

2.2 Die Entwicklung des Schulsystems im Spiegel der integrativen Theorie moderner Gesellschaften

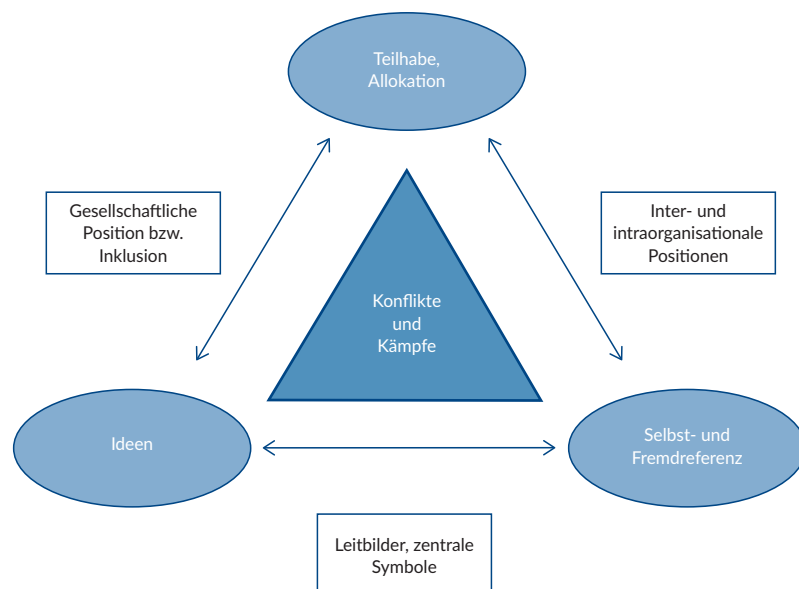
Eine Zielsetzung dieses Chancenspiegels besteht in der Nachzeichnung von Entwicklungen der bundesdeutschen Schulsysteme seit PISA 2000 im Rahmen der Methodologie seines Beobachtungsschemas. Um hierbei nicht einseitig deskriptiv zu verfahren, haben wir nach Theorieangeboten gesucht, die Entwicklungen und sozialen Wandel inhaltlich beschreiben können. Erste Ansätze finden sich etwa bei Brüsemeister und Eubel (2003), die Facetten der schulsystemischen Modernisierung unter Rückgriff auf governanceanalytische wie soziologische Kategorien vor PISA beleuchten (bzw. Texte zu diesem Themenfeld versammeln).

Aktuell hat Schimank (2015) einen Vorschlag zu einer integrativen Theorie moderner Gesellschaften vorgelegt (siehe oben), der ebenfalls modernisierungstheoretisch konzipiert ist und daher einen für uns außerordentlich fruchtbaren Ausgangspunkt bildet, nicht zuletzt, weil sein Ansatz auch unmittelbare Anknüpfungspunkte zu unseren bisherigen Überlegungen im Chancenspiegel enthält, wie etwa die differenzierungstheoretische Fokussierung auf die Leistungsproduktion von Teilsystemen. Diese hatten wir zu Beginn noch unter alleiniger Bezugnahme auf die Theorie der Schule von Fend (1980, 2006) diskutiert. Mit der Erweiterung unserer Perspektive wird es möglich, Ordnungsstrukturen, die aufgrund von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zustande kommen, zu beschreiben und zudem, auf

grund der triperspektivischen Hervorhebung der Bedeutung von Konflikten, auch eine Art Meta-Treiber sozialen Wandels in und von Schulsystemen zu identifizieren. Als Meta-Treiber soll dieser insofern konzipiert werden, als dass sich aus ihm weitere Treiber für sozialen Wandel ableiten lassen, wie sie beispielsweise von Lessenich (2012) für den Gegenstand des Sozialstaates herausgearbeitet worden sind (Funktionen, Interessen, Institutionen, Geschlechterverhältnisse, Ideen).

Gerade hierin liegt eine klare Erweiterung unseres bisherigen, zuvorderst auf Fend rekurrierenden Ansatzes. Zudem fasst die integrative Theorie moderner Gesellschaften die funktional differenzierten Gesellschaften als Fortschrittsgesellschaften. Oder anders: Modernisierung wird als Steigerung von Teilsystemzuständen verstanden, die durch das antagonistische Verhältnis von kapitalistischen und wohlfahrtsstaatlichen Kräften der Gesellschaft moderiert werden. Dabei entfalten sich Modernisierungsprozesse entlang zentraler Leitwerte der modernen Gesellschaften wie Wohlstand, Steigerung individueller Lebensverhältnisse sowie der Idee der Gleichheit der Lebensbedingungen. Da insbesondere Konflikte lange Zeit wenig in Schulentwicklungstheorien beleuchtet wurden, so auch in den aktuellen Ansätzen der Governancestudien (mit vereinzelt Ausnahmen, z.B. Brüsemeister, Preuß und Wissinger 2014; Brüsemeister 2016), soll hier vor allem auf diesen Aspekt eingegangen werden, um nachfolgend eine Heuristik schulsystemischen Wandels entlang von Konflikten und Kämpfen anzudeuten. Zentral dabei ist das Konfliktdreieck moderner Gesellschaften, das wir im Anschluss an Schimanks integrative Theorie einer modernen Gesellschaft entwickelt haben (Abb. 1).

Abbildung 1: Konfliktdreieck moderner Gesellschaften



In Anlehnung an Schimank (2015)

5. Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance unter besonderer Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Sozialtheorie, Regionalisierung, Professionalisierungsforschung.

Prof. Dr. Wilfried Bos, Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund. Professur für Bildungsforschung und Qualitätssicherung. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

Björn Hermstein, wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund. Koordination des Projekts »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Bildungssoziologie, Theorie und Empirie zur sozialen Einbettung und zum Wandel des Schulwesens unter Berücksichtigung von Gerechtigkeits- und Gesellschaftstheorie, Schulsystemmonitoring, Lehrerbildung.

Sonja Abendroth, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schulsystemmonitoring.

Ina Semper, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projekt »Chancenspiegel«. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung, Bildungstheorie, Schulentwicklungsforschung, Schulsystemmonitoring, Organisation von Schule.