



Gesellschaft Chancengleichheit e.V.

Potsdamer Kongress

Chancengleichheit
und
Schulentwicklung

Dokumentation der Beiträge
zum Forum III

Potsdam, im Januar 2002

Der Potsdamer Kongress

Die GESELLSCHAFT CHANCENGLEICHHEIT e.V., eine gemeinnützige Vereinigung von Persönlichkeiten aus Politik, Wissenschaft und Publizistik, hat vom 11. bis 13. November 1999 in Potsdam einen bundesweiten Kongress zur Bildungs- und Geschlechterpolitik unter dem Motto „Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert“ veranstaltet. Daran haben rund 200 Expertinnen und Experten aus ganz Deutschland teilgenommen.

Der Kongress stand unter der Fragestellung, wie sich „Innovation“ und „soziale Gerechtigkeit“ als Leitbegriffe für eine Modernisierung von Staat und Gesellschaft mit der zentralen Forderung des Grundgesetzes nach Chancengleichheit verknüpfen lassen. Die Kongressthematik wurde auf drei Plenumsitzungen und in sechs Foren diskutiert:

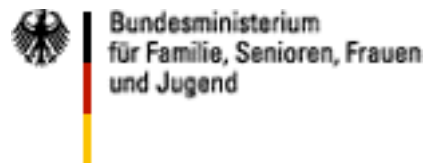
- *Chancengleichheit der Geschlechter in Bildung und Beruf*
- *Chancengleichheit und berufliche Bildung*
- *Chancengleichheit und Schulentwicklung*
- *Chancengleichheit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen*
- *Chancengleichheit und Weiterbildung*
- *Chancengleichheit und Multimedia*

Die Diskussionsergebnisse der Konferenz mündeten ein in die „Potsdamer Erklärung zur Chancengleichheit“. Die Erklärung und die Berichte aus den Foren wurden im Internet publiziert unter

www.chancengleichheit.org

und können auch als Einzelveröffentlichungen bestellt werden bei der Gesellschaft Chancengleichheit e.V., Schiffbauerdamm 40, 10117 Berlin, Fax: 030-22487484, Mail: chancengleichheit@t-online.de (vgl. letzte Seite).

Der Potsdamer Kongress wurde gefördert bzw. unterstützt durch die Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und den zweiwochendienst.



Forum III

Chancengleichheit und Schule

Leitung: **Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland**,
Universität Hamburg,

Dr. Dieter Wunder,

ehemaliger Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Einführung:

Chancengleichheit und Schule

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg

Round-Table 1:

Rahmenbedingungen schulischer Arbeit:

Ein gesellschaftspolitischer Blick auf das Konzept der Chancengleichheit

Stefanie Wahl, Institut für Wirtschaft und Gesellschaft, Bonn

Die Realität der Chancenungleichheit

Prof. Dr. Peter Hübner, Freie Universität Berlin*

Chancengleichheit von Anfang an -

Der Bildungsauftrag des Kinder- und Jugendhilfegesetzes

Norbert Hocke, stellvertretender Vorsitzender der GEW

Round Table 2:

Auslese und Förderung - Förderung statt Aussonderung:

Was kann Gender-Mainstreaming für den Schulbereich heißen?

Sonja A. Schreiner, Niedersächsisches Kultusministerium

Migrantenkinder 2000:

Ausgangslage für eine Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, Technische Universität Berlin

Round Table 3:

Wege zur Überwindung von Benachteiligungen -

Chancengleichheit, Individualisierung und Leistungsorientierung:

Thesen zu den

Möglichkeiten der Gesamtschule

Ingrid Wenzler, Vorsitzende der GGG, Duisburg

Individualisierung, Leistungsorientierung und Chancengleichheit

Sybille Volkholz, Senatorin a.D., Berlin

Anmerkung:

*) schriftlicher Beitrag wurde nicht zur Verfügung gestellt



Friederike U. Einig Chancengleichheit und Schule -

Bericht aus dem Forum III

Bereits in ihrem Grundsatzpapier zogen die Hamburger Universitätsprofessorin **Hannelore Faulstich-Wieland** und Diskussionsleiter **Dieter Wunder** Bilanz:

Die soziale wie gesellschaftliche Lücke zwischen „ganz unten“ und „ganz oben“ sei trotz der Bildungsexpansion mit Beginn der 60er Jahre immer größer geworden. Die Gesamtschule, die das Ziel verfolgt hatte, jedem Jugendlichen in Beruf und Gesellschaft gleiche Chancen zu ermöglichen, habe ihr Vorhaben nur mangelhaft erreicht. Grund: Die Gesamtschule konnte bis heute das konservative dreigliedrige Schulsystem nicht ablösen, so Hannelore Faulstich-Wieland pessimistisch. Weiter kritisierte sie die bildungspolitischen Folgen der Wiedervereinigung. Anstatt sinnvolle Ansätze der Polytechnischen Oberschule für die Schulstruktur in Gesamtdeutschland weiterzuentwickeln, hätten die Wessis den Osis ihr System von Schule aufoktroziert. Außerdem würde in den Schulen die Multikulturalität der Gesellschaft noch viel zu wenig genutzt, was aber ein gesamtdeutsches Problem sei. Trotz aller Kritik schloss die Hamburger Professorin eine Realisierung von mehr Chancengleichheit in der Schule nicht aus. Entscheidend sei dafür die Früherziehung, da Kinder bereits in den ersten Lebensjahren grundlegende Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten entwickelten. Sie forderte ebenfalls den Ganztagsbetrieb der Schulen, wie es in anderen europäischen Ländern längst üblich ist. „Damit sind nicht nur berufstätige Eltern entlastet, sondern die Lehrer könnten endlich auch neue Ansätze probieren, wie veränderte Lernformen und eine verstärkte Berufsorientierung. Beides zusammen muss Teil schulischer Bildung sein“, fordert sie.

„Die Chancengleichheit ist bis heute nicht erreicht worden, weil sie nicht erreicht werden

kann“, war die engagierte Gegenposition von **Stefanie Wahl**, Institut für Wirtschaft und Gesellschaft Bonn. Jedes Individuum einer Gesellschaft unterscheide sich in seinen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen von seinen Mitmenschen. Wie soll es unter diesen Umständen eine Chancengleichheit, eine Gleichheit für alle geben?

Entscheidend für den positiven Entwicklungsprozess eines Kindes sei der Versuch der Schulen, die Unterschiede und Fähigkeiten des Einzelnen aufzudecken und zu fördern. Sie plädierte daher für ein vielfältigeres, differenzierteres und flexibleres Schulsystem. Im Berufsleben seien heute Vielfalt, Kreativität, Kommunikation und Teamarbeit gefragt. Die Schulen von heute müssten die Jugendlichen darauf vorbereiten. Wichtig sei dabei

auch, dass die Lehrkräfte die sozialen Aspekte, wie die Eigeninitiative und die Persönlichkeitsbildung der SchülerInnen förderten, um sie auch in sozialer Hinsicht, für die Anforderungen im Beruf fit zu machen.

Als Fazit steht sie für das dreigliedrige Schulsystem, weil es den unterschiedlichen

Begabungen der Schüler entspricht, erklärte Stefanie Wahl. Allerdings räumte sie ein, dass es hinreichend modernisiert werden müsse, beispielsweise durch mehr Autonomie für die Schulen und durch eine generelle Abschaffung der Verbeamtung von Lehrkräften. Die „extreme Businesshaltung“ der engagierten Mitarbeiterin des IWS/Bonn sorgte im Plenum für einige Aufruhr. Es wurde kritisiert, das Individuum werde von der Wirtschaftsvertreterin lediglich als Verwerter betrachtet, als Mensch, der fertig gestellt werden muss, um im Berufsleben funktionieren zu können. Wo bleibe in ihrem Entwurf der junge Mensch als Zivilperson? Natürlich sei die Zivilperson pädagogisch ebenso förderungswürdig, war ihre Position.

Norbert Hocke, der in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft den Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit leitet, warf die Frage auf, warum in Deutschland anders als im

Mit dem Ganztagsbetrieb der Schulen sind nicht nur berufstätige Eltern entlastet; die Lehrer könnten endlich auch neue Ansätze, wie veränderte Lernformen und eine verstärkte Berufsorientierung erproben.

europäischen Ausland, die Bildung erst bei den ABC-Schützen beginne. 1990/1991 wurde der Bildungsauftrag des Kindergartens im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgeschrieben. Trotz gesetzlicher Verankerung wird in Deutschland bis heute nicht der Versuch unternommen, den Kindergarten näher an die anderen Bildungseinrichtungen anzugliedern, und die Zeit vor dem ersten Schultag für das Kind zu nutzen.

„Wenn Chancengleichheit zum zentralen Konzept einer Bildungspolitik werden soll, dann müssen die frühen Kindheitsjahre mit in dieses Konzept einbezogen werden, ansonsten droht dieses Konzept zu scheitern“, mahnt Hocke. Das Recht zur Entwicklung einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit wird im KJHG allen Kindern zugestanden. Damit ist also auf rechtlicher Seite der Weg zur Chancengleichheit ab dem frühen Kindesalter geebnet.

Doch in der Praxis sieht das anders aus: Obwohl jedes Kind einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz habe, werde dieser Rechtsanspruch über die Kita-Gebühren in Wirklichkeit außer Kraft gesetzt. Ausländische Eltern können ihre Kinder häufig nicht in Kindergärten anmelden, weil die Kosten einfach zu hoch sind. Kindergärten und ähnliche Tageseinrichtungen müssen als Bildungseinrichtungen für Kinder kostenfrei angelegt werden, so Hockes Bilanz.

Die Sozialwissenschaftlerin und Referentin im niedersächsischen Kultusministerium **Sonja A. Schreiner** sprach das Dilemma der Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen in Schulen an. Als Mitarbeiterin des Referats zur Förderung der Mädchen in Schule und Beruf und damit Expertin auf dem Gebiet der Gleichberechtigung gab sie zu bedenken, dass jeder Mensch Alltagstheorien über seine Erwartungen von Mädchen und Jungen habe. Das sei häufig ein Problem für Lehrkräfte, die Jungen und Mädchen neutral und gleichberechtigt benoten müssen. Dies erfordere, dass die eigene Erwartungshaltung immer wieder aufgearbeitet und reflektiert werde. Eine unreflektierte Haltung könnte andernfalls einengend wirken und sich negativ auf die Erziehung auswirken.

Lebhaft diskutiert wurde im Plenum der Sinn der sogenannten „Kopfnoten“ (Bewertung von Ordnung, Benehmen, Fleiß etc.), die einige Bundesländer künftig einführen wollen. Mädchen

schnitten bei der Bewertung von Benehmen, Fleiß usw. immer besser ab als Jungen. „Das ist halt so“, gab Referentin Schreiner zu. Was sich im Zeugnis gut macht, muss aber für das berufliche Leben nicht gut sein. Denn die Arbeitgeber legen auf diese Verhaltensweisen nicht so viel Wert und schon gar nicht bei jungen Frauen, klärte die Referentin das Publikum auf. Viel wichtiger sei für die Arbeitgeber die soziale Kompetenz der SchulabgängerInnen im Hinblick auf Kreativität, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit etc., was aber über die Kopfnoten gar nicht beurteilt würde; diese seien praktisch irrelevant.

Ingrid Wenzler konnte dazu aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz berichten. Als Schulleiterin einer Düsseldorfer Gesamtschule kommt sie täglich hautnah mit den Problemen in Kontakt, die zwischen den jugendlichen Schülern herrschen. Stolz

berichtete sie, dass die Schülerinnen ihrer Gesamtschule keine braven und angepassten Mädchen seien: „Sie verlassen unsere Gesamtschule als selbstbewusste junge Frauen.“ Das führt sie auf die vermehrten Anstrengungen zurück, die

im Bereich der Gleichstellungsarbeit in ihrer Schule unternommen werden. In manchen Kursen und Arbeitsgruppen wollen und dürfen die Mädchen unter sich bleiben. Soweit das organisatorisch möglich sei, versuche sie diesen Wünschen nachzukommen. Häufig werde auch in Absprache mit den Schülerinnen probiert, die Jungen zu integrieren. „Klappt die Zusammenarbeit - dann ist das prima. Wenn es nicht funktioniert, müssen wir eben nach anderen Lösungen suchen“, erklärte die Schulleiterin. Wichtig sei, dass sie zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Schülern aus verschiedenen ethnischen Gruppen immer als unparteiische Person vermittele.

Als Beispiel erzählte sie von einer Ausstellung in ihrer Schule zu dem brisanten Thema „Jugoslawien“. An ihrer Schule sind Angehörige verschiedener jugoslawischer Volksgruppen. Um die Ausstellung nicht durch Gewaltaktionen zu gefährden, habe sie ihren Schülern aus Ex-Jugoslawien zugehört. „Jeder hat mir seine Geschichte erzählt“, sagte sie zufrieden. Damit wäre die Ausstellung gerettet worden, sie sei von jedem Schüler und jeder Schülerin akzeptiert worden. Die Düsseldorfer Schulleiterin sieht in der Gesamtschule eine gute Alternative zum hierarchisch aufgebauten dreigliedrigen Schulsystem, sie biete zudem aus-

„Schülerinnen der Gesamtschule sind keine braven und angepassten Mädchen: Sie verlassen die Gesamtschule als selbstbewusste junge Frauen.“

ländischen Kindern als einzige Schulform reelle Aufstiegschancen: „Chancengleichheit durch eine Schule für alle Kinder.“

Der Erziehungswissenschaftler **Ulf Preuss-Lausitz** vertiefte das Thema Migrantenkinder und Chancengleichheit. „Der Anteil der kriminellen und der politisch abseits stehenden Jugendlichen ist inakzeptabel hoch“, berichtete er anhand von Statistiken. In Deutschland machen lediglich 8 - 10 % der Migrantenkinder das Abitur. Die Sonderschulen dagegen besuchen doppelt so viele Ausländer wie es dem Bevölkerungsanteil nach eigentlich sein sollte. Das deutsche Schul- und Ausbildungssystem könne sich mit seinem herkömmlichen deutschen Personal, Curriculum und Profil kaum mit Migrantenkindern auseinandersetzen. Positiv bewertet er das neue Staatsbürgerrecht, das allen Migrantenkindern, die in der Bundesrepublik geboren werden, zu Deutschen macht und ihnen selbst die Entscheidung überlässt, ob sie es bleiben wollen oder nicht: „Damit wird beispielsweise eine ‚Mehmet-Lösung‘, bei der unliebsame Bürger einfach abgeschoben werden, rechtlich unmöglich gemacht.“ Sehr konkrete Forderungen, stellte er an eine für Migranten förderliche Schule und Schulpolitik, vom Einbezug der Herkunftssprache der Migrantenkinder in Vor- und Grundschule über Deutschunterricht für ausländische Eltern, mehrsprachige Beschriftungen im gesamten Schulkomplex und die kreative Förderung der Jugendlichen durch ausländische Künstler, Geschäftsleute oder Sportler an den Schulen. Eine gute Idee. Eine Berliner Hauptschule hat durch ein solches Projekt überaus positive Lernerfolge bei den SchülerInnen verbuchen können.

Wer dazu beitragen will, dass die Nachteile von Bildungschancen aufgrund sozialer Herkunft verringert werden, muss die pädagogische Arbeits-

weise der Schule und ihre Wirkungsweise sehr viel genauer betrachten, forderte **Sybille Volkholz**, Senatorin a.D. Wissenschaftliche Studien belegten, dass nicht die Schulform entscheidend für die Leistung der SchülerInnen ist, sondern allein die Qualität der einzelnen Schule. Notwendig sei es, sich zusammensetzen und die Standards und Fähigkeiten abzusprechen, die in den Klassenstufen gelernt und verfügbar sein sollten: „Erst danach kann beraten werden, wie die Schulen, die bei ihren SchülerInnen diese Leistungen nicht erreichen, gezielt unterstützt werden können.“ Dafür sei „mehr Transparenz der Schulen vonnöten, das heißt auch, sich den kritischen Fragen der Öffentlichkeit und den Eltern stellen.“ Erst dann ließen sich Schlussfolgerungen ziehen, wie eine positive Entwicklung der einzelnen Schule gefördert und sinnvolle Hilfen gestaltet werden könnten.

Die Gesamtschule stellt eine positive Alternative zum traditionellen Schulsystem dar, war die Meinung der meisten ZuhörerInnen am Ende des anstrengenden und arbeitsintensiven Tages. Sie bietet die besten Möglichkeiten, Chancengleichheit bei allen Jugendlichen gleichermaßen zu verwirklichen. Über eines waren sich alle Anwesenden einig: Die Schule muss flexibler und differenzierter werden, um schneller auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen reagieren zu können. Damit aber sinnvolle Reformen an den Schulen durchgeführt werden

Die Gesamtschule stellt eine positive Alternative zum traditionellen Schulsystem dar. Sie bietet die besten Möglichkeiten, Chancengleichheit bei allen Jugendlichen gleichermaßen zu verwirklichen.

können, müssen sich die Schulen selbst in mehr Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit üben. Einigkeit bestand auch, dass die Früherziehung der Kinder wesentlichen Einfluss auf die Förderung der Chancengleichheit in der Gesellschaft hat. Deshalb, so die Forderung, soll jedes in Deutschland lebende Kind die wirkliche Möglichkeit bekomme, einen Kindergarten zu besuchen.



Hannelore Faulstich-Wieland Einführung und Thesen: Chancengleichheit und Schule

Seit den Bildungsreformen der 60er Jahre haben sich grundlegende Veränderungen im Bildungssystem ergeben, die durchaus als eine Erfolgsbilanz gelesen werden können:

nen:

Für den schulischen Bereich sind hier insbesondere hervorzuheben:

- der enorme Anstieg der höheren Qualifikationen,
- die curricularen Reformen wie z.B. die stärkere Berücksichtigung arbeitsweltorientierter Inhalte (Arbeitslehre, Berufsorientierung, Betriebspraktika usw.),
- die Aufwertung moderner Fremdsprachen, usw.

Man kann sagen: Immer mehr junge Menschen verlassen die Schulen mit immer besserer Vorbereitung auf den Eintritt ins Berufsleben. Insofern könnte man zufrieden sein mit der schulischen Bildungsreform. Richtet man den Fokus auf die mit der Bildungsreform angestrebte Chancengleichheit, so muss man die Erfolgsbilanz allerdings stark einschränken: Der gesellschaftliche Wandel seit den 80er Jahren hat die ungelösten Probleme der Chancenungleichheit im Bildungswesen verschärft. Dies gilt für alle vier uns besonders interessierenden Aspekte:

- Soziale Ungleichheit,
- Ost-West-Verhältnis,
- Geschlechterfragen und
- Zuwanderungsprobleme.

Die Bildungsexpansion seit den 60er Jahren hat die soziale Ungleichheit des Bildungssystems nicht wesentlich verändern können. Zwar haben alle sozialen Klassen von der Expansion profitiert; die Ungleichheit zwischen „ganz unten“ und „ganz oben“ ist jedoch eher größer geworden, während

dazwischen vieles in Bewegung gekommen ist. Die Gesamtschule als die Schule, die angetreten war, Chancengleichheit zu realisieren, ist zu einer vierten Schulform geworden, statt die Dreigliedrigkeit abzulösen. In Folge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten hat die westdeutsche Schulstruktur auch die ostdeutsche bestimmt, anstatt sinnvolle Ansätze z.B. von Berufsorientierung aufzugreifen.

Die Geschlechterfrage hat im schulischen Bereich die deutlichste Veränderung erfahren: Junge Frauen sind im allgemeinbildenden Schulsystem mittlerweile nicht mehr benachteiligt, vielmehr sind sie zu höheren Anteilen an höherer Bildung beteiligt und gehören zu größeren Anteilen zu den Erfolgreicheren (weniger Zurückstellungen, weniger Sitzen bleiben, weniger Sonderschulbesuch, bessere Abschlüsse). Nach wie vor allerdings sind sie im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich unterrepräsentiert, was sich auch auf die Berufswahl auswirkt.

Die Multikulturalität der Gesellschaft wird im schulischen Bereich überwiegend noch als Problem, statt als Chance gesehen. Kinder von Zuwanderern (Arbeitsmigranten, Asylbewerber, Russlanddeutsche) haben kulturell-ethnisch wie sozial besondere Nachteile.

Im pädagogischen Umgang und in den vermittelten Inhalten finden sich noch weitgehend geschlechterhierarchische Strukturen. Berufsorientierung, die Lebensplanungen für beide Geschlechter so bearbeitet, dass Arbeit nicht auf Erwerbsarbeit beschränkt bleibt, Familienarbeit auch als Aufgabenbereich für junge Männer und Karriere auch als Perspektive für junge Frauen ins Blickfeld gerückt wird, fehlt vor allem im gymnasialen Bereich. Noch immer werden die pädagogischen Probleme von Jungen im schulischen Bereich zu wenig gezielt bearbeitet, und noch immer wird das Selbstbewusstsein von Mädchen zu wenig gestärkt. Bei den Lehrkräften finden wir sowohl in der Hierarchie der Schulformen als auch bei den Schulfächern und insbesondere im Verhältnis von Lehrenden und Leitenden Ungleichgewichte: Je jünger die Kinder, je weniger angesehen die Schulform, um so mehr Lehrerinnen arbeiten dort; im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sind Lehrerinnen immer noch

eher die Ausnahme; ihr Anteil an den Schulleitungen ist nach wie vor niedrig.

Die Multikulturalität der Gesellschaft wird im schulischen Bereich überwiegend noch als Problem, statt als Chance gesehen. So wird bisher weder die Multilingualität der Schülerschaft genutzt, noch sind Konzepte für die Vermittlung von Englisch als lingua franca breit realisiert. Kinder von Zuwanderern (Arbeitsmigranten, Asylbewerber, Russlanddeutsche) haben kulturell-ethnisch wie sozial besondere Nachteile. Bisher ist es nicht gelungen, zur Überwindung dieser Nachteile überzeugende Konzepte zu entwickeln.

Im Forum III wurden diese Fragen genauer bearbeitet, indem neben Analysen auch Strategien und Forderungen formuliert wurden. Am Schluss des Tages wurden Empfehlungen zusammengetragen, auf welchen Wegen Chancengleichheit und Gerechtigkeit an der Schwelle zum 21. Jahrhundert erreicht werden können. Sechs Grundsätze lassen sich dafür benennen:

I.

Früherziehung ist entscheidend:

Der Elementarbereich wird noch zu sehr als Aufbewahrungsort verstanden. Da insbesondere die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit in den ersten Lebensjahren entwickelt wird, muss es darum gehen, die Kindergartenzeit als Bildungszeit zu nutzen. Um dies zu realisieren, sind sowohl eine verbesserte Ausbildung der Erzieherinnen wie die Bereitstellung von geeigneten, d.h. auch gut ausgestatteten Kindertagesstätten notwendig.

2.

Fördern statt Auslesen:

Gute Schulen sind solche, bei denen zwei Kriterien zusammen kommen, nämlich einmal hohe Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern, zum anderen zugleich ein geringer Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Auslese. Förderung muss sich, um dies zu erreichen, auf die individuelle Förderung beziehen. Grundsatz muss die Förderung aller Schülerinnen und Schüler sein. Sozialen Lernprozessen und Integrationsfragen muss ein hoher Stellenwert zukommen.

3.

Stärke durch Vielfalt:

Ein Paradigmenwechsel vom Streben nach größtmöglicher Homogenität hin zu „welcoming and drawing strength from diversity“ ist ein zentrales Ziel. Unser Bildungssystem setzt zu großen Teilen noch auf Homogenisierung: Altersjahrgänge sind das Strukturprinzip, Lehrpläne vereinheitlichen die Curricula, drei verschiedene Schultypen in der Sekundarstufe I separieren, um Heterogenität zu verringern. Heterogenität und Vielfalt erscheint in den pädagogischen Diskussionen vor allem als ein zu bewältigendes Problem, weit weniger als eine Herausforderung, mit der positive Chancen verbunden sind. Auf allen Ebenen würde die Wertschätzung von Heterogenität bedeuten, beim jeweils anderen von Kompetenzen auszugehen, die in gemeinsames Lernen eingebracht werden – und nicht von Defiziten, die Lehrende mehr oder weniger erfolgreich aufzufüllen hätten.

4.

Ganztagsbetrieb bei gleichzeitiger Öffnung von Schule:

Lernarrangements, die Vielfalt ermöglichen, benötigen mehr Zeit, allerdings nicht mehr 45-Minuten-Einheiten. Ganztagschulen entlasten nicht nur erwerbstätige Eltern, sie ermöglichen auch die Realisierung neuer Ansätze wie z. B. veränderter Lernformen und einer verstärkten Berufsorientierung in allen Schulen. Die Verschiedenheit der beruflichen Möglichkeiten, aber auch ihre Verflechtung mit außerberuflichen Lebensperspektiven, beides kennen zu lernen sollte Teil schulischer Bildung sein.

5.

Soziale Brennpunkte:

Für soziale Brennpunkte ist eine spezifische Strategie der Stadtteilentwicklung, bei der Jugendhilfe eine wichtige Rolle spielt, notwendig. Schulen in solchen Stadtteilen bedürfen einer besonders guten Ausstattung.

Ein Paradigmenwechsel vom Streben nach größtmöglicher Homogenität hin zu „welcoming and drawing strength from diversity“ ist ein zentrales Ziel. Unser Bildungssystem setzt zu großen Teilen noch auf Homogenisierung: Altersjahrgänge sind das Strukturprinzip, Lehrpläne vereinheitlichen die Curricula, drei verschiedene Schultypen in der Sekundarstufe I separieren, um Heterogenität zu verringern.

6.

Berufliche Bildung:

Wege der beruflichen Bildung sind so auszugestalten, dass sie einen eigenständigen, dem Abitur vergleichbaren Zugang zur Hochschule vermitteln können. Eine Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, für die Kollegschulen gangbare Wege aufweisen, bleibt das Ziel solcher Bemühungen.

Insgesamt heißt das: Schulen der Zukunft müssen als „Häuser des Lernens“ gestaltet werden. Neben den genannten Zielperspektiven, die zugleich Strategien angeben wie Ganztagsbetrieb, Öffnung von Schule, Berufsorientierung, gehören organi-

satorische Formen dazu, die Fördern und Vielfalt zulassen. Die Gliederung großer Schulen in kleine eigene Einheiten sind ein wesentliches Mittel zur Verbesserung.

Die Stärkung der Einzelschule in den Entscheidungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Explizierung von Schulprogrammen und -profilen und der Gewährleistung ihrer internen wie externen Evaluation wären Wege, um Stärke durch Vielfalt zu ermöglichen. Das Ziel Chancengleichheit ist in Schulprogramme aufzunehmen, d. h. es muss für die jeweilige Schule in operationalisierbare Maßnahmen überführt werden.



Stefanie Wahl

Ein gesellschaftspolitischer Blick auf das Konzept der Chancengleichheit

Ist Chancengleichheit ein realistisches Konzept?

Trotz erheblicher Anstrengungen des Bildungssystems ist

bisher das Ziel der Chancengleichheit nicht erreicht worden. Warum? Weil es nicht erreicht werden kann. Es wird immer begabte und weniger begabte, motivierte und weniger motivierte, kontaktfreudige und weniger kontaktfreudige, naturwissenschaftlich und geisteswissenschaftlich orientierte, intellektuell und praktisch begabte Schüler - und Lehrer - geben. Die Chancen dieser unterschiedlichen Schüler in den jeweiligen Bereichen werden nie gleich sein.

Allerdings können gewisse Unterschiede abgebaut bzw. gewisse Schwächen durch die Schule kompensiert werden. Dazu gehört, sich zunächst der Unterschiede bewusst zu werden und ihre Ursachen aufzudecken (z.B. individuelle Veranlagung und Neigungen, Geschlecht, Familien- oder Einkommenssituation, Nationalität u.a.m.). Dazu gehört auch, dem Einzelnen positive Neigungen und Begabungen bewusst zu machen bzw. zu fördern. Und dazu gehört schließlich, dem Einzelnen entsprechend seiner Begabung gleichwertige Zugangschancen zu Bildung zu ermöglichen.

Daraus folgt zwangsläufig: Das Schulsystem muss differenziert und vielfältig sein, um fruchtbare Unterschiede zu fördern, aber auch um entsprechende Nachteile kompensieren zu können. Nur durch Differenzierung und Vielfalt kann die Schule dem Individuum, seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden (auf welche Art und Weise und in welcher Form muss diskutiert werden). Die Fiktion, alle seien gleich, führt zu Ungerechtigkeit. Leistungsschwache werden über-, Leistungsstarke unterfordert. Zudem werden Wissens- und Könnensressourcen vergeudet.

Nur durch Differenzierung und Vielfalt kann die Schule dem Individuum, seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden. Die Fiktion, alle seien gleich, führt zu Ungerechtigkeit.

Worauf müssen wir uns im Bereich der Erwerbsarbeit künftig vorbereiten?

Der Befund u.a. auch von der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen lautet: Aufgrund tiefgreifender Veränderungen von Produktions- und Beschäftigungsbedingungen (Globalisierung, Rationalisierung) geht die arbeitnehmerzentrierte, erwerbsarbeitsorientierte Industriegesellschaft, in der Arbeitgeber und Staat für Erwerbseinkommen und Daseinsvorsorge zuständig sind, ihrem Ende entgegen. Sie wird abgelöst durch eine unternehmerische Wissensgesellschaft, in der der Einzelne immer stärker zum Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft wird, unabhängig davon, ob er abhängig beschäftigt oder selbstständig ist. Was heißt das konkret?

Ein immer größerer Teil der Wertschöpfung wird bereits heute von Wissen und Kapital erbracht. Die Wirtschaft wird immer wissens- und kapitalintensiver und

immer arbeitskräftesparender, insbesondere im Bereich standardisierbarer, hoch produktiver und damit gut bezahlter Tätigkeiten. Wissen wird menschengebunden, aber auch zunehmend menschenungebunden eingesetzt: In kleinen schwarzen Kästchen, die in menschenleeren Fabrikhallen Autos produzieren. Folglich geht die Arbeitskräftenachfrage in besonders attraktiven Bereichen der Volkswirtschaft zurück. Die Erträge der Wertschöpfung fließen zunehmend an Wissen und Kapital und abnehmend an Erwerbsarbeit, d.h. die Arbeitnehmer. Die Folge ist wachsende Einkommensungleichheit - auch innerhalb der Arbeitnehmerschaft.

Diese Trends werden künftig anhalten. Anhalten werden auch die Veränderungen bei der Qualität der Erwerbsarbeit. Diese wird zügig weniger standardisiert und stabil. Wie in der Vergangenheit werden auch in Zukunft dauerhafte, arbeits- und sozialrechtlich abgesicherte Vollzeitverhältnisse zunehmend durch so genannte Nicht-Normarbeitsverhältnisse wie Teilzeit, geringfügige Beschäftigung u.ä. ersetzt. Nicht zuletzt durch

die technischen und organisatorischen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien wird in Zukunft Erwerbsarbeit abnehmend in festgefügt Strukturen, und vermehrt in wechselnden Projektgruppen und Teams erbracht. Sie wird dadurch vielfältiger, diversifizierter und örtlich ungebundener. Gearbeitet wird künftig zunehmend in hierarchisch schwach gegliederten Gruppen, in denen der Einzelne immer häufiger selbst bestimmt, wann und wie er arbeitet. Viele Erwerbspersonen werden im Laufe ihres Erwerbslebens zwischen Phasen abhängiger Beschäftigung und Phasen selbständiger Tätigkeit sowie Phasen der Erwerbslosigkeit pendeln oder nebeneinander mehrere abhängige Tätigkeiten bzw. abhängige und selbständige Tätigkeiten ausüben.

Mit zunehmender betriebsungebundener Projektarbeit auf individueller Vertragsbasis werden auch die Erwerbseinkommen variabler und unregelmäßiger. Die Entlohnung wird sich weniger an der Anwesenheit im Betrieb und mehr an den Arbeitsergebnissen orientieren. Auch dadurch entfernt sich die Erwerbsarbeit immer mehr von der klassischen Lohn- und Betriebsarbeit. Damit verringert sich ihre integrative gesellschaftliche Kraft.

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen im Bereich regulärer Erwerbsarbeit wird die arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitische Bedeutung von Tätigkeiten außerhalb von Erwerbsarbeit zunehmen. Nicht zuletzt, weil aufgrund des qualitativen Wandels der Erwerbsarbeit die Grenzen zwischen Erwerbsarbeit und Tätigkeiten jenseits der Erwerbsarbeit fließender werden. Flache Hierarchien, dezentrale Strukturen und Projektbezogenheit kennzeichnen nicht nur viele nicht-marktfähige und unentgeltliche Tätigkeiten, sondern eben auch zunehmend die Erwerbsarbeit. Mit der Annäherung bestimmter entgeltlicher an unentgeltliche Tätigkeiten gewinnen auch die im Letzteren vermittelten Qualifikationen, Kompetenzen und Prägungen an Bedeutung. Erfolgreiches Agieren im Rahmen nicht-marktfähiger Projekte dürfte künftig die Chancen auf Beschäftigung im Bereich regulärer Erwerbsarbeit verbessern. Gemeinwohlorientierte Projekte könnten damit in Zukunft verstärkt als Sprungbrett für Pro-

fessionalisierung und Beschäftigung dienen. Dadurch nimmt die gesellschaftliche Zentrierung um die Erwerbsarbeit ab. Folglich entsteht Freiraum für neue Formen der Sinngebung und Identitätsfindung.

Frauen sind auf viele der skizzierten qualitativen Veränderungen der Erwerbsarbeit mindestens ebenso gut, möglicherweise sogar besser vorbereitet als Männer. Hierarchiefreies Arbeiten, das Ausüben mehrerer Tätigkeiten gleichzeitig, Eigeninitiative und selbständiges Arbeiten ist Frauen nicht unbekannt. Projektorientiertes Arbeiten dürfte darüber hinaus ihren Bestrebungen, Familie und Erwerbsarbeit zu vereinbaren, durchaus entgegenkommen (natürlich auch Männern!).

Welche Anforderungen werden künftig an die Qualifikation der Erwerbstätigen bzw. der Tätigen gestellt?

Sie werden immer differenzierter und komplexer. In einer Wissensgesellschaft ist es essenziell, ständig neues Wissen zu akquirieren und sich entwerteten Wissens zu entledigen. Folglich müssen Lernprozesse beschleunigt, verbreitert und perpetuiert werden. Fest steht, dass Ausbildungsplatzbewerber ohne Schulabschluss deutlich geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Und gering qualifizierte Arbeitskräfte sind überdurchschnittlich arbeitslos. Aber eine berufliche Qualifikation schützt nicht immer vor Arbeitslosigkeit. So ist die Arbeitslosigkeit von Frauen mit männertypischem Studium höher als bei Frauen mit frauentypischem Studium! Ein Teil der Erwerbstätigen muss immer höher qualifiziert werden, um

die immer leistungsfähigeren Maschinen entwickeln, reparieren und bedienen zu können. Sie benötigen überdurchschnittliche Fähigkeiten in den unterschiedlichsten Gebieten. Um diese Menschen entbrennt ein immer schärferer globaler Wettbewerb.

In der rasch alternden deutschen bzw. europäischen Gesellschaft wird daneben die Nachfrage nach Arbeitskräften zunehmen, die arbeitsintensive perso-

nenbezogene, d.h. niedrig produktive und damit vergleichsweise gering bezahlte Dienste erbringen. Diese Personen müssen vor allem über die Fähigkeit der Fürsorge, praktischen Verstand, Ausdauer

Der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen zufolge muss die Schule - differenziert nach natürlichen Begabungen - die Persönlichkeit formieren, eine gründliche Allgemeinbildung gewährleisten und auf Arbeitswelt, Erwerbsleben, Existenzsicherung sowie die Lösung komplexer Zukunftsaufgaben vorbereiten.

er und Verantwortungsbewusstsein verfügen. Eine besonders hohe formale Qualifikation benötigen sie nicht unbedingt - dafür aber hohe soziale Kompetenz. In diesem Bereich besteht grundsätzlich keine Arbeitskräftknappheit. Allerdings müssen im Bereich personenbezogener Dienste zunächst bestehende Kosten- und mentale Hemmnisse überwunden werden, um den wachsenden Bedarf befriedigen und das beschäftigungspolitische Potenzial dieser Dienste erschließen zu können. Inwieweit bei letzterem der Bildungsbereich einen Beitrag leisten kann, ist zu diskutieren. Dazwischen ist der große Bereich von formal gut bis durchschnittlich qualifizierten Menschen zu sehen, die über ausreichende Kompetenz im sozialen und Medienbereich, Eigeninitiative und hohe Einsatzbereitschaft verfügen müssen, um künftig ihre Existenz in eigener Regie sichern zu können.

Was sind die Schlussfolgerungen für Schulsystem und Schulbildung?

Der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen zufolge muss die Schule - entsprechend der natürlichen Begabungen - die Persönlichkeit formieren, eine gründliche Allgemeinbildung gewährleisten und auf Arbeitswelt, Erwerbsleben, Existenzsicherung sowie die Lösung komplexer Zukunftsaufgaben vorbereiten. Dabei müssen gezielt Eigenschaften wie Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft entwickelt werden. Hierzu gehört auch die Vermittlung der Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen. Darüber hinaus müssen Team- und Kommunikationsfähigkeit gestärkt werden. Um sein Leben selbstverantwortlich gestalten zu können, braucht der Einzelne eine Allgemeinbildung, die ihn urteilsfähig werden lässt. Hierzu gehört die Beherrschung elementarer Kulturtechniken, insbesondere mindestens einer, besser zweier Fremdsprachen, was auch die Erschließung bzw. Förde-

Allgemeinbildung ist Voraussetzung für die Fähigkeit, weiter zu lernen. Sie ist darüber hinaus wichtiges Instrument zum Aufbau einer kulturellen Identität, die unabhängig ist vom Status im Erwerbsleben und damit ein Vehikel zur Integration von jungen Zuwanderern.

rung dieses Potenzials bei zugewanderten Jugendlichen bedeutet. Allgemeinbildung ist Voraussetzung für die Fähigkeit, weiter zu lernen. Sie ist darüber hinaus wichtiges Instrument zum Aufbau einer kulturellen Identität, die unabhängig ist vom Status im Erwerbsleben und damit ein Vehikel zur Integration von jungen Zuwanderern. Zur Allgemeinbildung gehört schließlich auch die Kenntnis elementarer wirtschaftlicher Zusammenhänge.

Entscheidend für die Vorbereitung auf die unternehmerische Wissensgesellschaft ist, Fähigkeiten und Orientierungen zu entwickeln und zu wecken, die aus der Arbeitnehmer-Haltung herausführen. Den Kindern müssen Fähigkeiten und Orientierungen vermittelt werden, die sie zu Initiatoren von neuen Ideen, Dienstleistungen und Netzwerken machen. Wichtig ist, dass sie später ihre Tätigkeiten selbst erfinden, schaffen und sichern können. Hierbei kann frühzeitiges Einüben helfen.

Gute Ansätze hierfür bieten Schüler-Unternehmungs-Programme und Wettbewerbe (Young Enterprise Europe - YEE; Wettbewerb um bestes Miniunternehmen mit europaweit 90.000 Schülern). All dies kann in einem vielgliedrigen, profilierten Schulsystem mit höchst unterschiedlichen Bildungsgängen, in Ganztags- oder Vormittagschulen, mit unterschiedlichsten Schwerpunkten geschehen. Entscheidend für die Gewährleistung von

mehr Vielfalt ist mehr Autonomie für die einzelne Schule bei der Verwendung ihrer finanziellen Mittel, der Auswahl von Schülern und Lehrern, der Gestaltung des Unterrichts.

Auch die Lehrer müssen sich verändern. Um unternehmerische Verhaltensweisen vermitteln zu können, müssen sie sich selbst unternehmerischer verhalten. Damit ist die Verbeamtung der Lehrer nicht mehr plausibel. Sie sollte abgeschafft werden.



Norbert Hocke

Chancengleichheit von Anfang an

Der Bildungsauftrag des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)

„Kinder fragen uns nicht, um Antworten zu hören, sondern um Instrumente zu bekommen, die das eigene Forschen erweitern.“

(Vorschulpädagogik in Reggio Emilia / klein & groß, Heft 5/97, Seite 10)

I.

„Die Zukunft lernt im Kindergarten“ - Tagungsmotto des Verbandes katholischer Tageseinrichtungen für Kinder. Vor fast 30 Jahren hat der Deutsche Bildungsrat den Kindergarten als Teil des Bildungswesens anerkannt. In der DDR war der Kindergarten ohnehin Teil des Bildungswesens. 1990/1991 wurde der Bildungsauftrag des Kindergartens im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgeschrieben.

Trotz dieser gesetzlichen Verankerung hat es von Seiten der Politik keine echten Bemühungen gegeben, die Tageseinrichtungen für Kinder enger an das Bildungswesen anzugliedern. „Der Schatz der frühen Kindheit verkommt in dieser Republik.“ Mit diesem Satz beschreibt Donata Elsenbroich, Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstitutes, mit drastischen Worten die Ignoranz gegenüber den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Pädagogik der frühen Kindheit. Die gegenwärtige Diskussion um eine Bildungsreform nimmt die Erkenntnisse der frühkindlichen Pädagogik und deren Zusammenhänge für die Bildungsprozesse von Kindern nicht zur Kenntnis! Deutschland geht als einziges europäisches Land weiter nach dem alten Vorbild: Der Ernst des Lebens beginnt mit dem ersten Schultag.

„Kindheit ist die Zeit der Bildung in einem umfassenden Sinne, denn es geht nicht nur darum, die grundlegenden Kulturtechniken zu lernen und das Wissen zu übernehmen, das Menschen als künftige Berufstätige und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens benötigen, sondern auch darum, sein Leben als Partner in vielerlei Beziehung zu anderen führen zu können, als Mitglied eines wirtschaftenden Haushalts, als Konsument und Gestalter seiner Freizeit, als jemand der sich in mancherlei Notlagen zu helfen weiß, als jemand der anderen rät und sie unterstützt, der fremde Kulturen achtet, der sich im Zusammenhang der Natur erlebt, der weiter zu lernen vermag und sich seine wichtigsten Fragen nicht abhandeln lässt, der sich freuen kann, der klug zu urteilen versucht und Schmerz und Unglück nicht verdrängt ... Alle Einrichtungen, die Kinder aufnehmen, haben Teil an diesen Bildungsprozessen, auch ohne dass sie zur Schule werden oder wie eine Schule arbeiten, weil sie sehr viel mehr als die notwendigerweise systematisch vorgehende Schule an der ursprünglichen Neugier und den Lebenssituationen der Kinder anzuknüpfen vermögen.“

(10. Kinder- und Jugendbericht)

Wenn Chancengleichheit zum zentralen Konzept einer Bildungspolitik werden soll, dann müssen die Jahre der frühen Kindheit mit in dieses

Konzept einbezogen werden, ansonsten droht dieses Konzept - hierfür gibt es genügend wissenschaftliche Untersuchungen - zu scheitern!

II.

Mit dem § 1 richtet sich das KJHG an **alle** Kinder - nicht nur an deutsche und nicht nur an benachteiligte - und bietet insofern bereits in seinen Leitparagrafen Handlungsmöglichkeiten, um gezielt Antworten auf die Geschlechterfragen und die Multikulturalität zu geben:

„(1): Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlicher und gemeinschaftsfähiger Persönlichkeit.

(3): Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,

2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,

3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,

4. dazu beitragen, dass positive Lebensbedingungen für Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt erhalten oder geschaffen werden.“

Die erste Funktion dieses Gesetzes und somit der Kinder- und Jugendhilfe ist unmittelbar die Herstellung von Chancengleichheit. Es richtet sich nicht an eine bestimmte Gruppe von Menschen, sondern bietet allen Kindern das Recht zur Entwicklung einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit an. Im § 9 (3) KJHG wird auf die **unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen** hingewiesen, dass diese zu berücksichtigen seien, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern seien. Damit wird bereits in frühen Jahren verdeutlicht, dass die Schaffung von gleichen Lebenslagen die grundsätzliche Voraussetzung für die Gleichberechtigung und somit auch Chancen-

Die definierte Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder wird von der Politik zu sehr auf den Betreuungsaspekt reduziert und verpasst damit Chancen zur Förderung gleicher Lebensgrundlagen von Kindern zu gewährleisten.

gleichheit von Mädchen und Jungen ist. Spätestens seit dem 6. Jugendbericht wird die Jugendhilfe aufgefordert, ihre eigene Diskriminierung im Verhältnis Mädchen-Jungen durch eigene Arbeitsansätze abzubauen, Die Jugendhilfe hat unbeachtet durch die anderen Institutionen, speziell der Institution Schule, in den letzten Jahren hervorragende Beispiele neuer konzeptioneller Arbeit begonnen.

In diesem Zusammenhang kommen gerade den **Kinder- und Jugendberichten (§ 84 KJHG), den Jugendhilfeausschüssen auf kommunaler und Landesebene (§ 71 KJHG) sowie den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, den Jugendämtern, den Landesjugendämtern (§§ 69/70 KJHG)** besondere Bedeutung zu. Auch aus diesen Gründen wird es unerlässlich sein, die Überlegungen des Bundesrates im Strukturlockerungsgesetz nach Verlagerung bzw. Abschaffung der Landesjugendämter deutlichst zu widersprechen. Gleiche Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen sind dann nicht mehr gewährt, wenn man der Kommune vor Ort dieses alleine überlässt.

III.

Neben der grundsätzlichen Aussage des KJHG im § 1 als Rechtsgrundlage für alle Kinder und Jugendlichen Persönlichkeitsbildung und -erziehung zu fördern, wird dieser Grundgedanke in einigen zentralen Paragraphen ausgestaltet: **§ 8 - Beteiligung von Kinder und Jugendlichen.** Hier geht es um die Partizipation der Betroffenen - ein entscheidender Ansatz, um dem persönlichen Recht Geltung zu verschaffen. Der § 8 versucht

in zentraler Bedeutung, die Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen zu stellen.

§ 13 (1) KJHG-Jugend/ Sozialarbeit: Junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf

Unterstützung angewiesen sind, sollten im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern. Hiermit wendet sich die Jugendsozialarbeit in Abgrenzung zur Jugendarbeit, welche sich an alle Kinder und Jugendliche richtet, an solche jungen Menschen, die

in „erhöhtem Maß auf Unterstützung angewiesen sind, also mehr als durchschnittlicher Förderungs- und Vermittlungsbemühungen in Ausbildung, Beruf und sozialer Integration bedürfen.“ Gerade hier sind in den letzten Jahren Konzepte der Mädchensozialarbeit entwickelt worden. Aus meiner Sicht müsste gerade in diesem Zusammenhang eine viel stärkere Kenntnis und Zusammenarbeit in Hinblick zwischen Schule und Jugendhilfe erfolgen.

Von weiterer grundsätzlicher Bedeutung für die Vermittlung oder Umsetzung der Chancengleichheit ist der **§ 22 KJHG - Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen** - anzusehen.

Im Absatz 2 dieses Paragraphen wird ausdrücklich darauf hingewiesen: die „Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes.“ Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Die definierte Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder wird von der Politik zu sehr auf den Betreuungsaspekt reduziert und verpasst damit Chancen zur Förderung gleicher Lebensgrundlagen von Kindern zu gewährleisten. Dieser Aspekt wird umso dramatischer je höher die Kosten für einen Tagesstättenplatz steigen. Es ist bereits heute festzustellen, dass, obwohl ein Rechtsanspruch im Gesetz verankert ist, über die Kitagebühren dieser de facto außer Kraft gesetzt wird. Gerade in sozialen Brennpunkten wird sichtbar, dass ausländische Eltern ihre Kinder aufgrund der Kosten nicht in einer Einrichtung anmelden. Von daher müssen alle Initiativen darauf gerichtet sein, die Tageseinrichtung für Kinder als Bildungseinrichtung für Kinder kostenfrei zu gestalten, um somit in den elementaren Lebensjahren - als Voraussetzung der Chancengleichheit - den kostenfreien Besuch einer Tageseinrichtung zu gewährleisten.

Die §§ 27-36 KJHG - Hilfen zur Erziehung - stellen eine weitere Grundlage dar, Kindern gleiche Lebenschancen zu verschaffen und soziale Benachteiligungen abzubauen.

„Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfen zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes

oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet oder notwendig ist.“

Absatz 3 umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundene therapeutische Leistungen. Sie soll bei Bedarf **Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 (2) KJHG** einschließen. Das Wohl des Minderjährigen steht bei diesem Paragraphen im Vordergrund. Der Gesetzgeber geht hier von individuellen Rechtsansprüchen aus. Diese werden durch die Erziehungsberechtigten beantragt und unter Mitwirkung unterschiedlicher Professionen zu einem Hilfeplan für das Kind zusammengefasst. Welche Formen der Hilfe dann gewährt werden, muss dieser Hilfeplan ergeben. Hier besteht die Möglichkeit von der sozialen Gruppenarbeit über die Einzelfallhilfe bis hin zu einer Heimeinweisung.

IV.

Um der Beliebigkeit der Anwendung solch eines Gesetzes vorzubeugen, hat der Gesetzgeber in **§ 80 KJHG - Jugendhilfeplanung** - ein grundlegendes, wie es heute Neudeutsch heißt, Steuerungselement eingebaut. Die Jugendhilfeplanung verpflichtet Träger der öffentlichen Jugendhilfe

*„1. den Bestand an Einrichtungsdiensten festzustellen,
2. den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln und
3. die zur Befriedigung des Bedarfs notwendige Vorhaben rechtzeitig und ausreichend zu planen; dabei ist Vorsorge zu treffen, dass auch ein unvorhergesehener Bedarf befriedigt werden kann.“*

Im Weiteren wird beschrieben, dass die Kontakte der Familie im sozialen Umfeld zu erhalten und zu pflegen sein müssen, ein möglichst wirksames und vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot zu gewährleisten ist, junge Menschen

in Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen besonders gefördert werden und Mütter Aufgaben in der Familie und der Erwerbstätigkeit besser miteinander vereinbaren können. Dieses wurde im 8. Kinder- und Jugendbericht als partizipations- und prozessorientierte Jugendhilfeplanung beschrieben. Die Standards sollen sich sozialräumlich und lebensweltorientiert umsetzen lassen. Der Stellenwert dieser Planung wird sehr hoch angesiedelt. Es wird von einer kommunalrechtlichen Verfehlung ausgegangen, wenn kein entsprechendes Konzept vorgelegt wird.

V.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz bietet Handlungsmöglichkeiten, um gezielt im Bereich der Geschlechterfrage und der Multikulturalität Benachteiligungen abzubauen. Dies kann aber nur gelingen, wenn eine grundlegende Änderung der Sichtweisen über die institutionalisierte Erziehung und Bildung beginnt. Eine Abschottung der einzelnen Institutionen darf es auf Dauer im Interesse der Kinder und Jugendlichen nicht länger geben. Das KJHG beschreibt im § 81 Ansätze der Zusammenarbeit.

Sonja A. Schreiner

Was kann Gender-Mainstreaming für den Schulbereich heißen?



**Zur Einstimmung
eine dpa-Mel-
dung vom April
diesen Jahres:**

*„Der Anteil von
Mädchen an höheren*

Schulen nimmt beständig zu. Unter den Abiturienten sind inzwischen mehr Mädchen als Jungen. Von den 327.600 Schülern, die im vergangenen Schuljahr die Hochschul- oder Fachhochschulreife erwarben, waren 52,4 % weiblich. In den neuen Bundesländern lag ihr Anteil sogar bei 59,1 %... Für einige Experten stellt sich daher bereits die Frage, ob die junge Weiblichkeit möglicherweise intelligenter ist als ihre männlichen Altersgenossen. Diese Frage beschäftigt zum Beispiel auch den SPD-Abgeordneten des Düsseldorfer Landtages, Hans Kern. In einer Kleinen Anfrage ‚Sind Mädchen intelligenter als Jungen‘ brachte er die Landesregierung in Erklärungsnotstand.“

Im Rückblick auf noch nicht 100 Jahre, seitdem Mädchen in Deutschland zum Gymnasium und dann zur Universität zugelassen wurden, stehen diese Zahlen zum Bildungsstand der Mädchen für eine Erfolgsgeschichte. Der Schulerfolg der Mädchen hat sich gewissermaßen als unbeabsichtigte Nebenwirkung der Demokratisierung der Bildungsbeteiligung eingestellt. Schlägt nun die Stunde der Jungen? Was wurde an ihnen versäumt?

Die Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage“ (Hamburg 1997) bestätigt differenziert, statistisch signifikant, die allgemeine Überlegenheit der Mädchen hinsichtlich der über Testergebnisse ermittelten Schulleistung. Aber es gibt dabei einen Schönheitsfehler: der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und beruflichem Erfolg, den die Alltagstheorie unterstellt, ist im Falle der Mädchen brüchig. Sie können diese Erfolge nicht entsprechend beruflich, gar karrierefördernd nutzen, denn der Arbeitsmarkt ist noch weitgehend ge-

schlechtsspezifisch, ja geschlechtshierarchisch zu Lasten der (jungen) Frauen aufgeteilt, und dies hat Rückwirkungen auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung beider Geschlechter.

Und damit bin ich beim zweiten Teil der erwähnten dpa-Meldung: *„Was die Mädchen - möglicherweise - den Jungen an Intelligenz voraushaben, könnten die Jungen durch ihr offensichtlich stärker ausgeprägtes Selbstbewusstsein wieder wett machen. Der Glaube an die eigene Kompetenz und Fähigkeit zur Lösung einer bestimmten Aufgabe kann im höchsten Grade motivierend sein, selbst wenn er nicht fundiert ist, schreiben Wissenschaftler im Fachjournal ‘Child Development’“.*

**Zu Begriff und Verständnis von
„Gender-Mainstreaming“:**

Wir wissen heute sehr viel mehr darüber, was die Schule mit Mädchen und Jungen „macht“, als in den 80er Jahren, dennoch sind Befunde wie die zitierten immer wieder Anlass für öffentliche Diskussionen. Die „reflexive Koedukation“, also ein bewusstes Umgehen mit der Geschlechterdifferenz, hat in den meisten Schulen noch nicht Einzug gehalten und schon ist von einem neuen Ansatz die Rede, dem „Gender-Main-

streaming“.

Gender-Mainstreaming als gleichstellungspolitische Strategie bedeutet, die Geschlechterperspektive von **vornherein** und als **strukturierendes** Prinzip in alle politischen Konzepte und in alle Phasen von Entscheidungsprozessen zu integrieren. Gleichstellungspolitik ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern wird im Rahmen etablierter Politikfelder betrieben.

Der wichtige Unterschied zu bisherigen Politikansätzen besteht darin, dass die Gleichberechtigungsperspektive „von oben“, „von Anfang an“ und „überall“ zur Geltung kommt und dass beide Geschlechter gleichermaßen in den Blick genom-

Gleichstellungspolitik ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern wird im Rahmen etablierter Politikfelder betrieben. Der wichtige Unterschied zu bisherigen Politikansätzen besteht darin, dass die Gleichberechtigungsperspektive „von oben“, „von Anfang an“ und „überall“ zur Geltung kommt und dass beide Geschlechter gleichermaßen in den Blick genommen werden.

men werden. Es geht darum „*die Unterschiede zwischen den Lebensverhältnissen, den Situationen und Bedürfnissen von Frauen und Männern systematisch ... zu berücksichtigen*“ (EU-Kom. 96/67).

Kann dieser Ansatz fruchtbar für den Schulbereich gemacht werden? Ich meine ja, denn der vorgeschlagene Perspektivwechsel führt nicht nur hinaus über den generellen Defizit-Verdacht bezogen auf die Mädchen, der die Frauenpolitik der 70er und auch noch 80er Jahre prägte, er hypostasiert auch nicht augenscheinliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern als **solche**, sondern er fasst das Geschlechterverhältnis als **Beziehungsgefüge** ins Auge und wird damit anschlussfähig an neuere theoretische Diskussionen in der Frauenforschung (Hagemann-White 1998).

Ausgehend davon, dass das weibliche und das männliche Geschlecht eine zentrale Ordnungskategorie unserer sozialen Wahrnehmung ist, fungieren Weiblichkeit und Männlichkeit gewissermaßen als „Platzanweiser“ im sozialen und symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit. Wir alle finden uns in diesem System wieder, im sozialen Rollenspiel platzieren wir unser Gegenüber auf dieser Bühne entsprechend unseren Erwartungen und dem manifestierten Verhalten. Eine Berichterstattergruppe des Europarates erklärt hierzu, dass die Probleme nicht darin bestünden, dass es Unterschiede gäbe, sondern dass sie mit einer hierarchischen Rangordnung verbunden seien und die Gefahr bestehe, **dass alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen an der männlichen Norm gemessen würden** (Europarat 1998: 17). In unserem Sprachgebrauch finden wir viele Spuren, so, wenn etwa von der „Feminisierung des Lehrerberufs“ gesprochen wird, nicht aber z. B. von der „Maskulinisierung von Pflegeberufen“ (früher rein weiblich).

Will sie beiden Geschlechtern gerecht werden, muss die Schule diese Normierungen unterlaufen. Der Europarat formuliert: Bildung „muss für ein Gegengewicht gegen die bestehenden geschlechtsspezifischen Hierarchien sorgen“. Im pädagogischen Prozess kommt es darauf an, die Alltagstheorien über erwartetes Verhalten von Mädchen und Jungen zu reflektieren, denn auf der Ebene der individuellen Persönlichkeitsmerkmale sind

die Grenzen zwischen den beiden Geschlechtern fließend. Mädchen und Jungen zeigen in verschiedenen Situationen mehr oder weniger typisch „männliche“ bzw. „weibliche“ Verhaltensweisen. Das lässt sich beispielsweise im Vergleich des Verhaltens in geschlechtshomogenen zu dem in -heterogenen Gruppen beobachten (Schütze 1993).

Erziehungsziel müsste sein, Mädchen wie Jungen dabei zu unterstützen, ihre „männlichen“ wie „weiblichen“ Anteile in je individueller Mischung zu entwickeln. Die EU-Kommission spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die allgemeine und berufliche Bildung dadurch zur Chancengleichheit beitragen können, „dass das Bewusstsein der beteiligten Akteure für alles geschärft wird, was mit der Ausweitung der Wahlmöglichkeiten zu tun hat“. Konkret würde eine konsequente Umsetzung des Gender-Mainstreaming im Schulwesen bedeuten, dass sämtliche Strukturvorgaben und sämtliche typischen pädagogischen Prozesse daraufhin untersucht werden müssen, inwieweit dort einengende Zuschreibungen für das eine wie das andere Geschlecht regelhaft angelegt sind.

Zum gegenwärtigen Stand:

Die grundsätzlichen Ausführungen zum Gender-Mainstreaming sollen nun in einigen Punkten konkretisiert, auch problematisiert werden. „*Es bleibt auszubuchstabieren, was es denn konkret bedeutet, wenn die Schule Geschlechtsunterschiede als eines der vielen Differenzierungserfordernisse nimmt, die ihre Arbeit bestimmen*“ schließt Achim Leschinsky die Einleitung zu dem Themenheft, mit dem die Zeitschrift für Pädagogik sich 1992 erstmalig in die Debatte um die Koedukation

einschaltete.

Geschlechtsunterschiede:

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz problematisieren Meyer und Seidenspinner (1998), ob Geschlechtsunterschiede für die heutigen Jugendlichen überhaupt noch besonders identitätsstiftend seien und nicht vielmehr die Zukunft der Arbeit, ihr künftiger Platz im Erwerbsleben die entscheidende Orientierung ausmache.

Faulstich-Wieland (1998) vermutet, dass die „Dramatisierung“ der Unterschiede möglicherweise gerade das Gegenteil des Gewünschten zur Folge haben könnte, weil **Kenntlichmachen** von Un-

Wo Gruppenbindungen ins Wanken geraten und soziale Milieus ihre kulturelle Prägekraft einbüßen, gewinnt das Geschlecht unabhängig von der sexuellen Orientierung als Medium der Selbstdarstellung Bedeutung, und das gilt auch für die Schule.

terschieden heißen kann: **Festlegung** auf bestimmte Geschlechtseigenschaften, so dass am Ende die Hierarchie der Geschlechter erneut ins Bewusstsein gehoben statt eingeebnet würde.

Gewiss sind Geschlechtsunterschiede nicht immer nur als Problem wahrzunehmen bzw. zu behandeln (es gibt auch höchst angenehme Seiten derselben!). Jedenfalls ist der Umgang mit ihnen gerade im Lebenslauf - nicht statisch. Im Unterschied zu Meyer und Seidenspinner behauptete ich aber: Wo Gruppenbindungen ins Wanken geraten und soziale Milieus ihre kulturelle Prägekraft einbüßen, gewinnt das Geschlecht unabhängig von der sexuellen Orientierung als Medium der Selbstdarstellung Bedeutung, und das gilt auch für die Schule. Hier treffen wir auf junge Frauen und junge Männer bzw. Mädchen und Jungen, die vor allem in der Pubertät sich aufs Heftigste und auf manchmal ungewöhnliche Weise als solche „inszenieren“ und dabei wahrgenommen werden wollen. Es spricht in der Tat vieles dafür, nicht zu dramatisieren;

z. B. kann es sinnvoll sein, gelegentlich den RollenspielerInnen die Bühne zu entziehen und Mädchen und Jungen mit ihresgleichen ins Verhältnis zu setzen, sprich, geschlechtshomogene Gruppen zu bilden. Je mehr dies selbstverständlicher Bestandteil des Schulalltags ist (siehe Laborschule Bielefeld), desto weniger entstehen die oben beschriebenen Wirkungen, nämlich die Festigung von Stereotypen.

Differenzierungserfordernisse:

Bis in die 50er, 60er Jahre wurde die Geschlechterdifferenz in der Schule institutionell abgebildet. Die Bildungsreform führte Koedukation auch im höheren Schulwesen ein, dabei schienen pädagogische Differenzierungen überflüssig, die Aufmerksamkeit galt damals den sozialen Unterschieden (die nach wie vor aktuell sind). „*Ich bemühe mich, vom Geschlecht weitgehend abzusehen*“, äußert sich ein Mathematiklehrer in einem Unterrichtsbesuch (Schefer-Vietor 1990). Neutralität, Objektivität als Garanten für Gerechtigkeit stehen im Selbstkonzept vieler Lehrkräfte obenan. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird grundsätzlich nicht mehr bestritten, dass Unterschiede im Leistungsvermögen, im Interessenspektrum und in den Haltungen gegenüber Schu-

le und Lernen sich auch entlang der Konstrukte männlich/weiblich aufklären lassen. Es ist deswegen unverstänlich, dass viele Studien oder statistische Analysen auf die Erschließung dieser Differenz noch immer verzichten. Die Wissens-Basis für sinnvolle Differenzierungen könnte noch viel mehr verbreitert werden, wenn beispielsweise alle nationalen wie internationalen Vergleichsuntersuchungen konsequent ihr Material auch entlang der Geschlechterkategorie auswerten und präsentieren würden.

Wenn die professionelle Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im fachlichen wie

sozialen Lernfeld den Kern der pädagogischen Kompetenz ausmacht, dann müssen die Interessen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler **auch** entlang von Geschlechterdifferenzen in den Blick genommen werden – aber eben nicht ausschließlich: die Kunst besteht genau in der sensiblen Wahrnehmung der Unterschiede als Teil eines Beziehungsgefüges, ohne endgültige Fest-

Wenn die professionelle Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im fachlichen wie sozialen Lernfeld den Kern der pädagogischen Kompetenz ausmacht, dann müssen die Interessen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auch entlang von Geschlechterdifferenzen in den Blick genommen werden.

legungen zu treffen.

Beide Geschlechter zu berücksichtigen heißt konkret, dass nicht nur Verhalten und Lernerfolge der Jungen als Norm gesetzt, sondern die Bedingungen dafür analysiert werden, weshalb z. B. viele Jungen in sprachlichen Fächern unterhalb ihrer Möglichkeiten bleiben oder weshalb sie so viel häufiger in der Schule mit Verhaltensproblemen auffallen. Öffentlich diskutiert wird dagegen das mangelnde Engagement von Mädchen für Naturwissenschaften und Technik, als lägen hier spezifische Defizite vor. Bei Mädchen wie bei Jungen sind diese Interessenprofile im Zusammenhang mit einengenden Geschlechterstereotypen zu erklären, die den Mädchen „das Soziale“ und den Jungen „die Technik“ zuweisen.

Ausbuchstabieren:

Am Anfang steht die Analyse der Handlungsfelder im Hinblick auf systematische Benachteiligungen des einen oder anderen Geschlechts – und dies müssen Schulbehörden und Schulleitungen zu ihrer eigenen Aufgabe machen. Frauen- oder Gleichstellungsbeauftragte unterstützen sie in dieser Funktion. Zu denken ist an die curriculare, die Ebene des Schullebens und der Unterrichts-

organisation, die ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln der Interaktion.

Dank vieler Modellversuche und theoretischer Studien hat sich das Wissen über den manifesten und den heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung in der Schule deutlich vermehrt. Inzwischen ist z. B. unbestritten, dass eine phasenweise Trennung der Geschlechter positive Auswirkungen auf Motivation und Leistung vor allem bei Mädchen haben kann; gleichzeitig zeigen die Modellversuche, dass die Trennung im Unterricht nur eine Form der Differenzierung mit begrenzter Wirksamkeit ist, weil das Geschlechterverhältnis dadurch nicht aufgehoben wird.

Es ist aber auch deutlich geworden, dass der Erwerb der Geschlechterrolle, das „doing gender“ nicht nur für Mädchen gilt, sondern auch für Jungen. Solange das Männliche stillschweigende Norm war, konnte diese Erkenntnis nicht reifen.

An einem aktuellen Beispiel, das zur Zeit bildungspolitische Schlagzeilen macht, soll skizziert werden, auf welche Felder Gender-Mainstreaming als bildungspolitischen Strategie sich erstrecken müsste. Es geht um die sog. **Kopfnoten**, die Bewertung des Sozial- und des Arbeitsverhaltens. Es ist überraschend, dass außer Hannelore Faulstich Wieland, die hierzu eine Glosse in der E & W Niedersachsen 11/99 verfasst hat, bisher niemand auf die Idee gekommen ist, dass hier ein Tummelplatz zur Verstärkung von Geschlechterstereotypen aufgemacht wird. Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Arbeitsstile und zeigen sich in ihrem Sozialverhalten natürlich auch als Mädchen und Jungen, ebenso, wie die Wahrnehmung durch andere nicht geschlechtsneutral sein kann. Und daher kann auch die Bewertung nicht „neutral“ bzw. „objektiv“ sein. Eine verantwortungsvolle, valide Bewertung setzt voraus, dass der Blick der Lehrkräfte für rollentypische Stärken und Schwächen geschärft wäre und dass die Bewertungsmaßstäbe hinsichtlich ihres Geschlechter„bias“ geprüft würden. Selbstverständlich ist auch von kulturellen bzw. schichtspezifischen „blinden Flecken“ auszugehen. Bei den modernen Kopfnoten sollen nicht mehr Fleiß und Betragen gewertet werden (dabei schnitten schon immer die Mädchen besser ab), sondern solche Dimensionen wie

- „Leistungsbereitschaft und Mitarbeit“,
- „Ziel- und Ergebnisorientierung“,
- „Hilfsbereitschaft“,
- „Übernehmen von Verantwortung“ oder
- „Mitgestaltung des Gemeinschaftslebens“.

BildungsministerInnen, welche die Einführung von Kopfnoten befürworten, argumentieren mit der auch für künftige Arbeitgeber hilfreichen Information. Es ist stark zu vermuten, dass auch bei dieser Modernisierung der Kopfnoten die Mädchen besser bewertet werden, jedenfalls im fraglichen Alter in der Sek I. Die Pointe ist: Das nützt ihnen nicht eben viel, denn die meisten Betriebe bevorzugen als Auszubildende junge Männer, vor allem in Ostdeutschland, weshalb hier auch so viel mehr Mädchen länger auf Gymnasien gehen.

Um den Bogen zum Anfang zu schlagen: Wollte man die Kopfnoten in einem Geschlechterstereotyp abbauenden pädagogischen Sinne vergeben, so müssten für die Bewertung von Mädchen Dimensionen eingeführt werden wie Selbstvertrauen, während

Jungen lernen müssten, die metakognitive Eigenschaft der „realistischen Selbsteinschätzung“ zu trainieren. Wie immer die Sinnhaftigkeit von Kopfnoten eingeschätzt wird - im Sinne des Gender-Mainstreaming wäre es, eine Erprobungsphase vor die Einführung zu schalten und zu untersuchen, ob und welche unterscheidbaren „Mädchen-“ respektive „Jungenprofile“ deutlich werden.

Wollte man die Kopfnoten in einem Geschlechterstereotyp abbauenden pädagogischen Sinne verstehen, so müssten für die Bewertung von Mädchen Dimensionen eingeführt werden wie Selbstvertrauen, während Jungen lernen müssten, die metakognitive Eigenschaft der „realistischen Selbsteinschätzung“ zu trainieren.

Literatur:

EU – Mitteilung der Kommission vom 21. 2. 1996: Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft (=KOM 96/67)

Europarat, Mai 1998: Berichterstattegruppe für Gleichberechtigung von Frauen und Männern (= GREG 98)

Faulstich-Wieland, Hannelore: Reflexive Koedukation zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlechterdifferenzen. In: Mädchen sind besser – Jungen auch. Senator für Schule, Jugend und Sport, Berlin 1998

Hagemann-White, Carol: Subjekt, Geschlecht, Differenz. In: Wyberspace – Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft, Bielefeld 1998

Lehmann, R.; Peck, Rainer u. M. von Rüdiger Gänsfuß: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. In: Behörde f. Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt f. Schule, Hamburg 1997

Leschinsky, Achim: Koedukation – Zur Einführung in den Thementeil. Z.f. Päd., 38. Jg. 1992, 1, S. 24 ff

Meyer, Dorit / Seidenspinner, Gerlinde: Mädchenarbeit – Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. In: AGJ, Einheit der Jugendhilfe, Bonn 1998

Schefer-Vietor, Gustava: Suchbewegungen nicht-geschlechtstypisierenden Lernens in der Schule. In: DDD, 1. Beiheft 1990

Schütze, Yvonne: Geschlechtsrollen - zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters. Z.f. Päd., 39. Jg. 1993, 4, S. 551 ff.



Ulf Preuss-Lausitz Migrantenkinder 2000: Ausgangslage für eine Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem

Mehr Chancengleichheit für die Kinder der Zuwanderer der letzten Jahrzehnte

ist nicht nur eine Aufgabe der Schulpolitik, sondern greift weit in die Entwicklung der Gesamtgesellschaft hinein. Sie ist zugleich eine Frage nach dem Abbau „ausländer“feindlicher Haltungen der Bevölkerung, vor allem in großen Teilen Ostdeutschlands. Die Verbesserung der Bildungschancen von Migrantenkindern stärkt damit zugleich die gesamte Zivilgesellschaft. Ich will zuerst die Lage der Migrantenkinder innerhalb des Bildungssystems beschreiben und daraus 15 konkrete Möglichkeiten vorschlagen, wie Verbesserung von Chancengleichheit umgesetzt werden kann. Auf Belege verzichte ich hier, weil sie an anderer Stelle nachlesbar sind¹.

■ Migrantenkinder haben im Bildungssystem die Position eingenommen, die die deutschen Arbeiterkinder vor 40 Jahren hatten: **Viele scheitern**, wenige sind erfolgreich aufgestiegen. (20 % erhalten **k e i n e n** Hauptschulabschluss, weniger als 10 % erreichen das Abitur.) Die Differenz zwischen Jungen und Mädchen ist hierbei übrigens gering.

■ **Migrantenkinder scheitern** auch überdurchschnittlich in der **zivilgesellschaftlichen Sozialisation**: Der Anteil der kriminellen und der politisch abseits stehenden Jugendlichen ist unakzeptabel hoch.

■ Grund ist erstens das zu geringe „**kulturelle Kapital**“ und eine **unterentwickelte Offenheit vieler Familien** innerhalb einer auf Wissen, Zivilgesellschaft und Offenheit beruhenden „Risiko-gesellschaft“. Der erfolgreiche moderne Sozialcharakter - u.a.

- * Unsicherheiten auszuhalten,
- * unterschiedliche Lebensstile zu akzeptieren,
- * Differenzen innerhalb der Familie nicht hie-

rarchisch, sondern verhandelnd auszutarieren,

- * das Individuum als „Planungsbüro für das eigene Leben“ anzusehen usw. -

wird nicht zureichend sozialisiert.

■ Grund ist zweitens ein Schul- und Ausbildungssystem, das mit herkömmlichem deutschen Personal, Curriculum und Profil **nicht anschlussfähig** an die familiäre Sozialisation ist. Der „Mittelschichtcharakter“ der Schule ist zudem noch ein deutschzentristischer Charakter und benachteiligt so doppelt Arbeiterkinder (und Kinder von Landarbeitern) aus anderen Herkunftsländern.

■ Grund ist drittens der bisherige **Ausschluss der Migranten-Jugendlichen und -Erwachsenen aus dem öffentlichen Leben**. Die Gesellschaft ist bislang selbst nicht anschlussfähig an die Existenzprobleme der Migranten.

■ Anschlussfähig heißt nicht, sich anzupassen an vermeintliche ethnische Kulturen. Es heißt, sich offensiv und mit klugen kooperativen Strategien in eine Auseinandersetzung zu begeben.

■ **Bildungspolitik allein kann nicht** Schulversagen und zivilgesellschaftliches Versagen überwinden. Dazu gehören Arbeitsmarktpolitik, Ausbildungspolitik,

Jugendpolitik, Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit, Wohnungspolitik, Stadtplanung, Kulturpolitik usw.

■ Das **neue Staatsbürgerrecht** ab dem Jahr 2000 ist ein seit Jahrzehnten dringend nötiger grundsätzlicher Schritt: Alle hier geborenen Migrantenkinder sind Deutsche, und es hängt nur von ihnen ab, ob sie es (nach 23 Jahren) bleiben wollen. Die „Mehmet-Lösung“ ist nicht mehr möglich. Das bedeutet, dass der gesamten Politik die Abschiebungs- und Aussperrungs-Straf-Wünsche versperrt sind. Nicht nur die Schule, aber auch sie, muss sich nun „endgültig“ auf eine ethnisch gemischte Gesellschaft einlassen. Das ist keine

Migrantenkinder haben im Bildungssystem die Position eingenommen, die die deutschen Arbeiterkinder vor 40 Jahren hatten: Viele scheitern, wenige sind erfolgreiche Aufsteiger.

Garantie für richtige Wege: Das Beispiel Frankreich zeigt es.

■ Ohne die **Einbeziehung der Einwanderer-Organisationen und erfolgreicher einzelner Migranten** in sozialpolitische, kulturelle, arbeitsmarktbezogene und bildungspolitische Projekte sind alle Maßnahmen rein fürsorglich und zum Scheitern verurteilt.

■ Die Einbeziehung aller Seiten macht Sinn, wenn alle sich auf ein **Grundverständnis der Zivilgesellschaft Europas verständigen**: Kulturelle Vielfalt einerseits, Ausbau der demokratischen Möglichkeiten Einzelner andererseits und drittens soziale und individuelle Sicherheit. Es muss eine **gemeinsame Gesprächs- und Verabredungsebene** entwickelt werden. Sie sollte die Grundlage sein, auf der nichthierarchische Differenzen - zwischen Gruppen, aber auch zwischen Einzelnen „innerhalb“ dieser Gruppen - als demokratische Pluralität die Grundlage der modernen Zivilgesellschaft darstellen.

Aus dieser Beschreibung der Ausgangslage leite ich **15 Forderungen** an eine für Migrantenkinder förderliche Schule und Schulpolitik ab:

1.

Einbeziehung der Herkunftssprachen in Vorschule und Grundschule: zweisprachige Kompetenzen deutscher Lehrer (Anreize), zweisprachige Alphabetisierung; Zusatzkurse im Erwerb der Schrift in Herkunftssprachen.

2.

Vermeidung aller Sonderklassen für Migrantenkinder. Sie sind weder lerneffektiv (schon gar nicht im Erwerb der deutschen Verkehrssprache) noch überwinden sie die partielle Ghettoisierung der Schülerinnen und Schüler.

3.

Beendigung der Möglichkeit, Migranten in Sonderschulen für Lernbehinderte abzuschieben. Da deren Anteil doppelt so groß ist, wie es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht, dient die Abschiebung vieler Migrantenkinder in Sonderschulen nur der Erleichterung der abschiebenden Schule, nicht den betroffenen Kindern selbst. Die sonderpädagogischen Lehrerstellen sollten in allgemeine Schulen überführt werden, wo sie effektiver eingesetzt werden können.

4.

Ausweitung der Einbeziehung von Lehrern aus zentralen Herkunftsländern, gleiche Finanzierung (ggf. Änderung des Besoldungsrechts oder Sonderregelungen), Einsatz auch im normalen Unterricht als Fachlehrer; Werbung unter Migranten-Abiturienten für Lehramt. Bislang wird die Ressource erfolgreicher Migrantenkinder zu wenig offensiv eingeworben. So wie wir mehr Polizisten, Jugendarbeiter, Fernsehmoderatoren usw. anderer Herkunft brauchen, so brauchen wir - zur Verbesserung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Akzeptanz - mehr Lehrerinnen und Lehrer verschiedener ethnischer Herkunft aus der 2. und 3. Generation.

5.

Einbeziehung von Künstlern, Geschäftsleuten, Sportlern, sozialen Aktivisten in Vereinen aus Herkunftsgruppen in extracurriculare Angebote („KIDS“, Künstler in die Schule u.a.).

6.

Erfolgreichen Migrantenjugendlichen/Jung erwachsenen (Selbständige, Dienstleister, Künstler, Akademiker, Handwerker usw.) die Möglichkeit bieten, in

regelmäßigen Veranstaltungen im Unterricht und bei großen Schulereignissen den Kindern konkrete Perspektiven zu zeigen, auch unter dem Aspekt der Einschätzung erfolgreicher Schulkarrieren.

7.

Einführung mehrsprachiger Beschriftungen im gesamten Schulkomplex, und zwar nicht nur in deutsch/türkisch und nicht nur im Sekretariat. (Das können die jeweiligen Schülerinnen und Schüler selbst als ihr Projekt bestimmt originell realisieren.)

8.

Mehrperspektivisches Curriculum systematisch entwickeln und erproben. (Einrichtungen von Kommissionen analog der deutsch-polnischen Schulbuchkommission), in Geschichte, Literatur, Kunst, Sprachen, warum nicht auch im Sport, in Mathematik, in Naturwissenschaften?

9.

Deutsch-Lern-Kurse für Eltern/Mütter von Migrantenkindern am Vormittag mit gleichzeitiger Sicherung der Betreuung ihrer kleineren Kinder anbieten. (Gute Erfahrungen aus Berlin liegen hier vor und sollten empirisch ausgewertet werden.)

In das Schulprogramm ist jedes Jahr ein realistischer Punkt aufzunehmen, der die schulische und ggf. soziale Verbesserung der Migrantenkinder betrifft.

10.

Vereinbarungen mit den Migranten-Vereinen usw. über Kooperationsprojekte, für die das **Schulhaus am Nachmittag** genutzt wird.

11.

Angebote von **Nachhilfekursen** und anderen AGs für Schülerinnen und Schüler durch qualifizierte Migrantenjugendliche/-Studierende in den Schulen sozialer Brennpunkte.

12.

Ausstellungsmöglichkeiten in der Schule für die Darstellung der **Kunst von Migranten** und von Veranstaltungen der Kultur-Vereine schaffen.

13.

Im **Schulprogramm** jedes Jahr einen – realisierbaren – Punkt aufnehmen, der die schulische und ggf. soziale Verbesserung der Migrantenkinder betrifft.

14.

Im jährlichen **Rechenschaftsbericht** der Schule die Erfolge und Misserfolge selbstkritisch aufarbeiten und Schlüsse für die künftige Arbeit ziehen (Evaluation).

15.

Regionale Auswertungskonferenz etwa alle zwei Jahre, zusammen mit den Migrantenvereinen, den Jugendämtern, ggf. wo vorhanden den Stadtteilkonferenzen o.ä.

Das ist keine systematische Liste von Vorschlägen, sondern ein Feld von nicht vollständigen Anregungen, die sich jedoch auf die unterrichtliche und soziale Stärkung der Migrantenkinder und zugleich auf die Erhöhung der Akzeptanz von „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“² in einer zukunftsfähigen und sozial gerechteren Zivilgesellschaft im 21. Jahrhundert richtet.

Fußnoten:

¹ **Preuss-Lausitz, Ulf:** Bildungsprozesse von Migrantenkindern zwischen Modernisierung und Entfremdung. In: Die Deutsche Schule, H. 1/2000

² **Preuss-Lausitz, Ulf:** Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993.



Ingrid Wenzler Thesen zu den Möglichkeiten der Gesamtschule

These 1:

Keine Schule, kein wie auch immer strukturiertes Schulsystem, kann die vorhandenen Benachteiligungen von Kindern im Schulsystem überwin-

den, kann Chancengleichheit herstellen, wenn dies nicht das Ziel der Gesellschaft und Politik insgesamt ist.

Ein Beleg dafür ist das Schulsystem der USA. Es ist zwar als einheitliches Schulsystem organisiert. Durch die kommunale Zuständigkeit für die Schulen haben die extremen ökonomischen Unterschiede der Schulträger massive Auswirkungen auf die Bildungschancen der Kinder. Die regionale finanzielle Ungleichheit verhindert Chancengleichheit.

Dagegen berichtet Fend aus der ehemaligen Sowjetunion mit ihrem einheitlichen Schulsystem: „So erschiene in der Sowjetunion eine Opposition gegen die bestmögliche Förderung der Hochbegabten ebenso unverständlich wie die Perspektive, dass Hochbegabung ein natürliches Anrecht auf zukünftige Privilegien enthält. Die Sozialpflichtigkeit von Hochbegabung scheint hier ideologisch und institutionell verankert.“ (Qualität im Bildungswesen 1998: 35) Er weist hier explizit auf die Untrennbarkeit von Zielen der Schule und der Gesellschaft hin.

In Deutschland ist selbst die Möglichkeit der Erforschung der „schichtspezifischen Selektion“ in den Schulen geschwunden: Seit 1991 werden entsprechende Sozialdaten im Mikrozensus nicht mehr erhoben, so dass sich in der Sekundarstufe I der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung nicht mehr erheben lässt. (Böttcher/ Klemm 1995: 223) Auch der Umgang mit dem Hauptschulanteil der TIMSS-Ergebnisse ist ein Indiz für das abwesende gesellschaftliche Interesse an der Förderung Aller: die sehr schlechten Ergebnisse scheinen niemandem ein Problem zu sein. Jedenfalls ist nirgends eine öffentliche

Eine Gesamtschule, wie sie sich die GGG vorstellt, ist in keinem Bundesland realisiert: als ersetzende Schule an Stelle der Mehrgliedrigkeit.

Debatte erkennbar, deren Ziel es ist, diese Schüler und Schülerinnen verstärkt zu fördern.

These 2:

Ziel der GGG bleibt die eine Schule für *alle* Kinder. Diese Schule macht es sich zum Ziel, alle Kinder *gemeinsam* und *individuell* optimal und *vielseitig* zu fördern:

- Jungen und Mädchen,
- Kinder mit Deutsch und mit anderen Sprachen als Muttersprache,
- unabhängig von den Begrenzungen und Erschwernissen des Elternhauses,
- ob körperlich, geistig oder im Verhalten beeinträchtigt oder nicht.

Diese die Trennung der Schulformen überwindende Gesamtschule muss im Fall ihrer Einführung eine ihr entsprechende Pädagogik und Didaktik entwickeln - natürlich im Zusammenwirken mit den Universitäten, der Lehreraus- und -weiterbildung, und durch produktive Nutzung ausländischer Erfahrungen. Diese Gesamtschule ist aber gegenwärtig in keinem Bundesland realisiert. Ansprüche, die an sie zu richten sind, können keinesfalls von der Gesamtschule als konkurrierender Schulform neben der Mehrgliedrigkeit des übrigen Schulwesens erwartet werden.

These 3:

Unsere heutige Gesamtschule muss unter in vieler Hinsicht uneigentlichen Bedingungen arbeiten:

- gegen den vorherrschenden Zeitgeist der Konkurrenz und des *rat race*,
- ohne die Möglichkeit, ihre Binnenstruktur gemäß ihren Bildungszielen selbst zu gestalten,
- ohne spezifisch ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen und
- mit Erwartungen an sie, die sinnvoll nur an die ersetzende Gesamtschule zu richten sind.

Doch erinnert die gegenwärtige integrierte Gesamtschule daran, doch hält diese Gesamtschule Idee und Anspruch aufrecht, dass die Einteilung von Kindern in hierarchisch geordnete Schulformen im so frühen Kindesalter schlecht ist und überwunden werden sollte. Selbst unter diesen schwierigen Bedingungen haben die bestehenden Gesamtschulen viel vorzuweisen, was Chancengleichheit erhöht:

Soziale Ungleichheit:

Soziale Selektion findet nicht primär in der Schule statt, sondern vorher, beim Prozess der Auslese in die Schule hinein (Tenorth 1994: 146). An dieser Nahtstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe I müsste sie also bekämpft werden. Daher ist auch verständlich, dass es quantitativ keine großen Veränderungen der sozialen Ungleichheit in der Schule seit den 60er Jahren gegeben hat. In der Gesamtschule beobachten wir, dass

- mehr Kinder aus bildungsfernen Schichten in höheren Leistungsniveaus lernen,
- viele Abiturienten und Abiturientinnen die Ersten in ihrer Familie sind,
- der Anteil der Schulversager niedriger ist als im Durchschnitt der anderen Schulformen und
- der Anteil der höheren Schulabschlüsse durchschnittlich höher ist als im Schnitt der Schulformen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Dissertation von Sabine Brendel: Fast alle Grundschullehrerinnen, die aus Arbeiterfamilien im Ruhrgebiet stammten, kamen über die Gesamtschule an die Hochschulen.

Mädchen:

Bei Mädchen ist die schulformspezifische Auslese besonders eklatant: Der Anteil lernstarker und sozial kompetenter **Mädchen in den Gesamtschulen** ist vergleichsweise gering. Sind sie auf der Gesamtschule, so ist dies ein besonders günstiges Entwicklungsfeld für ihr Selbstbewusstsein und ihre Lernresultate. Dagegen finden sich viele Mädchen mit schwierigen Biographien an Gesamtschulen. Sie stellen hohe Anforderungen an die pädagogische Arbeit, auf die in vielen Gesamtschulen individuell und

Die Gesamtschule ist die wichtigste Aufstiegsinstitution für junge ausländische Mitbürger.

Gesamtschulen antworten mit vielfältigen Förderkonzepten auf die pädagogischen Herausforderungen ihrer SchülerInnen.

durch Entwicklung neuer Konzepte geantwortet wird. So ist die reflexive Koedukation in vielen Gesamtschulen entwickelt und - mit ganz unterschiedlichen Ergebnissen - selbst evaluiert. Überdurchschnittlich viele Gesamtschulen beteiligen sich in NRW an Förderprogrammen zur Mädchenförderung (Berufswahl, Selbstverteidigung, Räume, weibliche Identität und Lebensplanung). Nicht zufällig wurde an diesen Schulen auch die

Notwendigkeit gezielter Förderung der Jungen sichtbar und angepackt.

Kinder anderer Muttersprache:

Der Anteil von Kindern mit anderer Muttersprache ist an Gesamtschulen durchschnittlich recht hoch, oft über dem Bevölkerungsdurchschnitt. Schulisch (und schulkulturell) unproblematisch sind ausländische Mittel- und Oberschichtkinder. Besondere Herausforderungen stellen ausländische Kinder aus bildungsfernen Schichten dar. Es handelt sich hier also auch in erster Linie um ein soziales, weniger um ein nationales Problem. Gesamtschulen reagieren in vielfältiger Weise, um die Bildungsmöglichkeiten dieser Kinder zu verbessern - mit guten Ergebnissen, wie in der Schrift „Schule in Berlin“ der Arbeitsgruppe der SPD-Kommission „Berliner Bildungsdialog“ (1999:11) vermerkt wird: „Die Gesamtschule ist die wichtigste Aufstiegsinstitution für junge ausländische Mitbürger.“

Förmliche Angebote in den Gesamtschulen sind: Türkisch als Wahlpflichtbereich (z. B. an Stelle der 2. Fremdsprache) und vielfach muttersprachlicher Unterricht. In vielen Gesamtschulen gehört ein/e türkischer Lehrer/Lehrerin selbstverständlich zum Kollegium. Der Förderung der deutschen Sprache wird erhebliche Aufmerksamkeit gewidmet. So entstand über Erfahrungslernen sehr viel Wissen über Sprachlernprozesse bei Migrantenkindern.

Kinder mit Behinderungen:

Ungefragt füge ich die Gruppe der Kinder mit Behinderungen der Beschreibung hinzu. Das größte Handicap im Bereich des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen sind die materiellen Bedingungen der Klassengröße und der Lehrertzu-

weisung, teilweise auch die bauliche und sächliche Ausstattung der Schule. In NRW gibt es mehr Anträge von Gesamtschulen auf zieldifferenten gemeinsamen Unterricht als haushaltsrechtlich genehmigt werden können. Das Interesse ist groß. Es gibt in einer wachsenden Zahl von Gesamtschulen zielgleichen gemeinsamen Unterricht, trotz großer Klassen (28).

Natürlich sind auch noch große Ängste vor der Einführung gemeinsamen Unterrichts vorhanden, insbesondere vor der befürchteten Überforderung. Dies prägt manchmal die öffentliche Wahrnehmung stärker als die nicht genehmigten Anträge von Schulen auf Integration behinderter Kinder mit zieldifferentem Lernen. Vorliegende Erfahrungen bestätigen die positiven Auswirkungen gemeinsamen Unterrichts auf alle Kinder.

These 4:

Entsprechend diesem Selbstverständnis als Schule der Chancengleichheit und der akzeptierten Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen orientieren sich Lehrer und Lehrerinnen an Gesamtschulen an einem erweiterten Bildungsbegriff, der sich nicht auf Fachwissensvermittlung reduziert. Er ist Voraussetzung für die geschilderten Leistungen und wurde weitgehend autodidaktisch zu einer Praxis entwickelt, deren Grundlage und Ziel die aktuell weitest mögliche Überwindung vielfältiger Benachteiligungen ist, übrigens ohne Benachteiligung der lernstarken und „guten“ Schüler und Schülerinnen.

Schlussfolgerungen:

Die deutlichste Grenze für die Verwirklichung von mehr Chancengleichheit in der Schule ist die hierarchisch gegliederte Struktur des Schulwesens.

Diese Grenze ist unüberwindbar. Die Gesamtschule erinnert schon durch ihre bloße Existenz daran, dass es Alternativen zur Hierarchisierung von Kindern und der frühen Festlegung ihrer Lebenschancen gibt. Gegenwärtig sehen sich aber viele Gesamtschulen vor einem unlösbaren Dilemma: So gut sie dem selbst gestellten Förderanspruch für möglichst viele Kinder gerecht werden, so wenig trägt das im Konkurrenzsystem der Schulen zur erhöhten Wertschätzung der Gesamtschule bei.

Wer mehr Chancengleichheit im Bildungssystem erreichen will, muss für die Einführung der Gesamtschule als der einen Schule für alle - die nicht im KMK-Zwangskorsett eingeschnürt bliebe - eintreten.

Literatur:

Böttcher, W. und K. Klemm: Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Juventa Verlag. Weinheim/München, 1995.

Brendel, S.: Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiografien und Sozialisationsbedingungen von Frauen aus der Arbeiterschicht. Juventa Verlag, Weinheim und München 1998.

Verlag, Weinheim und München 1998.

Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa Verlag, Weinheim/München, 1998.

Kommission 'Berliner Bildungsdialog': Schule in Berlin. Systemmerkmale-Problemzonen-Handlungsbedarf. Bericht der Arbeitsgruppe von J. Baumert u.a. SPD Fraktion. Berlin, 1999.

Tenorth, H-E.: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 1994.

Gesamtschulen stehen vor einem Dilemma: So gut sie dem selbst gestellten Förderanspruch für möglichst viele Kinder gerecht werden, so wenig trägt das im Konkurrenzsystem der Schulen zur erhöhten Wertschätzung der Gesamtschule bei.



Sybille Volkholz Individualisierung, Leistungsorientierung und Chancengleichheit

Mit dem Paradigma der „Chancengleichheit“ ist eine bildungspolitische Reformphase in der Bundesrepublik Deutschland verbunden, die

wesentlich von quantitativen Formen geprägt war.

Die Bildungsbeteiligung hat sich seit den 60er Jahren erheblich erhöht, der Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen und die Zahl der Schulabschlüsse sind erheblich gestiegen. Die Zahl der AbiturientInnen hat sich in den letzten dreißig Jahren verdreifacht. Die Zahl derjenigen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, ist im vergleichbaren Zeitraum gesunken. Mit ca. 10% (30% bei Kindern von Migranten in Berlin) ist sie allerdings immer noch nicht akzeptabel.

Die Orientierung an „Chancengleichheit“ hat den pädagogischen Grundsatz, dass alle Kinder in der gleichen Zeit das Gleiche zu lernen haben, nicht reformiert. Der Umgang mit Heterogenität und Individualität ist nicht genügend in das Blickfeld geraten. Die unterschiedlichen Zugangschancen zu Bildung aufgrund sozio-kultureller Faktoren sind heute differenzierter zu untersuchen. So haben Kinder von Migranten erheblich schlechtere Chancen, gute Schulabschlüsse zu erreichen, auch Kinder von Alleinerziehenden.

Bildung erhält zunehmendes Gewicht bei der Zuteilung von Lebenschancen. Jugendliche stehen auf dem Arbeitsmarkt heute unter einem erheblichen Konkurrenzdruck, auch deshalb wird stärker nach den Leistungen gefragt. Eltern sind zunehmend kritischer und sie wollen genauer hinschauen können, was die einzelne Schule für ihre Kinder anbietet. Die Öffentlichkeit will angesichts des hohen Ressourcenverbrauchs und auch der Zeit, die Jugendliche in Bildungseinrichtungen verbringen, Rechenschaft darüber, was in den Einrichtungen erreicht wird. Mit dem Verweis auf die

einheitlich geltenden Rahmenpläne ist die Wissensbegier von Eltern nicht zu befriedigen, denn jeder weiß, dass diese keine Garantie für entsprechende Leistungen bei SchülerInnen sind.

Studien über Leistungsvergleiche von SchülerInnen haben auf der Suche nach Antworten darauf zur Zeit Hochkonjunktur. Die dritte internationale Studie über die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von 14jährigen (TIMSS), die Studie über Bildungsverläufe Jugendlicher (BIJU), das Programm for International Student Assessment (PISA) oder „Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik“ (QUASUM), sind anspruchsvolle Projekte, die Antworten auf die Fragen finden wollen: Was leisten unsere Schulen, was können eigentlich SchülerInnen nach etlichen Jahren Schulbesuch?

Der Zugang zu Abschlüssen und weiterführenden Bildungseinrichtungen, auch den Hochschulen ist vielfältiger geworden. Die Diskussion der Abnehmer (Wirtschaft und Hochschulen) über die

Aussagekraft von Abschlüssen nimmt zu. Die immer wiederkehrenden Klagen der Abnehmerseite - seien es die der Hochschulen oder der Wirtschaft - über mangelnde Fähigkeiten von Auszubildenden oder Studierenden können nicht nur abgewehrt werden. Es muss zumindest gefragt und

untersucht werden, ob ihre Klagen einen realen Kern haben. Eine größere Transparenz ist deshalb vonnöten. Wenn die Vergabe von Berechtigungen weiterhin bei der Schule liegen soll, muss die Validität der Abschlüsse verbessert werden.

Die Schule und die an ihr Beteiligten müssen sich die Sichtweise auf Ergebnisse nicht nur gefallen lassen, sie müssen ihre eigene Orientierung verändern. Die pädagogische Arbeit orientiert sich daran, was mit dem Unterricht vermittelt wird, an der Wissensweitergabe. Die Instrumente der Wirksamkeitskontrolle reichen nicht über die Klassenarbeit hinaus.

Die Öffentlichkeit will angesichts des hohen Ressourcenverbrauchs und auch der Zeit, die Jugendliche in Bildungseinrichtungen verbringen, Rechenschaft darüber, was in den Einrichtungen erreicht wird.

Natürlich liegt die Gefahr nahe, dass mit den Untersuchungen über Leistungsvergleiche abfragbares Wissen überbewertet wird. Dies hängt aber davon ab, wie von den Akteuren in Bildungseinrichtungen und wie bildungspolitisch auf die zunehmende Forderung nach Transparenz reagiert wird. Der Vergleich von Leistungen darf nicht bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen stehen bleiben. Es gibt Methoden, auch so genannte Schlüsselqualifikationen zu erfassen. Ebenso kann die Bereitschaft zum sozialen Engagement Gegenstand von Schuluntersuchungen sein. Wie gestaltet eine Schule ihr Schulleben, was wird außerhalb des Unterrichts für SchülerInnen angeboten?

Das englische System der Schulinspektion macht ausdrücklich die Schumatmosphäre zum Gegenstand der Bewertung von Schulen. Es geht bei den Untersuchungen auch nicht darum, die schlichte Tatsache festzustellen, dass Schulen höchst unterschiedliche Ergebnisse je nach Einzugsgebiet und Zusammensetzung der Schülerschaft erzielen können. Für diese banale Erkenntnis bräuchte man in der Tat kein Geld auszugeben.

Gute Untersuchungen berücksichtigen die Eingangsvoraussetzungen der Schüler und messen die schulischen Ergebnisse an den daraus abgeleiteten Erwartungshorizonten. Man kann also sehr wohl Aussagen dazu erhalten, was die einzelne Schule aus ihren SchülerInnen herausholt. Die Hamburger Untersuchung über „Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen“ hat dies geleistet. Sie belegt nicht nur, dass Schulen mit unterschiedlicher Sozialstruktur unterschiedliche Schülerleistungen aufweisen, sie belegt auch, dass Schulen mit ähnlicher Sozialstruktur höchst unterschiedliche Ergebnisse bei ihren SchülerInnen bewirken.

Die TIMSS-Studie weist ausdrücklich darauf hin, dass im internationalen Vergleich nicht die Schulform als Faktor entscheidend ist für die schulischen Leistungen, nicht das Türschild der Schule, sondern die Qualität der einzelnen Schule. Und diese bestimmt sich offensichtlich durch andere Faktoren. Welche diese aber sind, darüber gibt es viele Vermutungen und wenig Klarheit, geschweige denn Konsens.

Wer den Auftrag der Schule ernst nimmt, dazu beizutragen, dass Nachteile von Bildungschancen

aufgrund sozialer Herkunft verringert werden, muss sich diesen Fragestellungen intensiv widmen. Offensichtlich muss man sich die Wirkungsweise des Unterrichts, die pädagogische Arbeitsweise der Schule sehr viel genauer ansehen. Es wird sich dann sehr wohl zeigen, dass die vermeintlich privilegierten Schulen in den eher gutbürgerlichen Bezirken durchaus nicht per se pädagogisch optimal arbeiten und manche Kreuzberger Kiezschule ihre SchülerInnen fördert, so gut sie kann.

Dies würde zu einer anderen Diskussion über das, was die Schule leisten soll, führen und Ansätze für eine qualitative Weiterentwicklung der Schule liefern. Wir brauchen die Verständigung über Standards, was in den Fächern in den verschiedenen Klassenstufen gelernt werden und was an Fähigkeit verfügbar sein sollte. Dann kann gezielt darüber beraten werden, wie Schulen, die bei ihren SchülerInnen diese Leistungen nicht erreichen, gezielt unterstützt werden können. Die Forderung nach mehr Chancengleichheit kann dadurch mit mehr Substanz versehen werden.

Die Schule hat nicht nur die Aufgabe, fachliche Leistungen zu erzielen. „Die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären“ (v. Hentig) erfordert mehr. Es erfordert, Kinder in ihrer

Entwicklung zu selbstbewussten Persönlichkeiten zu unterstützen, die Schule zum Lern- und Lebensort zu machen, die von einem Klima gegenseitiger Achtung und Förderung getragen ist. Wie dies gestaltet wird, darüber braucht es mehr Transparenz nach außen.

Dies setzt allerdings von allen Beteiligten die Bereitschaft voraus, Fragen von Eltern und der Öffentlichkeit zu zulassen und sich hierbei in die Karten gucken zu lassen. Das nennt man Evaluationskultur. Oberstes Kriterium für die Vergleiche ist die Frage, was für die Entwicklung der Schule, der einzelnen Schule, den Unterricht gelernt werden kann und wie die Hilfen für die Schulentwicklung aussehen. Es geht nicht um das schlichte Sammeln von Daten, sondern um die Nutzung von Informationen für die qualitative Verbesserung der Schulen.

Die „empirische Wende“ der Erziehungswissenschaft und der Schulforschung kann einen entscheidenden Schritt zur Schulentwicklung und zum besseren pädagogischen Nutzen für Schülerinnen und Schüler bedeuten.

Kinder müssen in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten Persönlichkeiten unterstützt, die Schule zum Lern- und Lebensort gemacht werden, die von einem Klima gegenseitiger Achtung und Förderung getragen ist.

Bestellcoupon

(bitte senden an:)

Gesellschaft
Chancengleichheit e.V.
Schiffbauerdamm 40
R 1208
10117 Berlin
Fax: 030-22487484
Mail:
chancengleichheit@
t-online.de

Konto:
Sparkasse Bonn
Nr. 8551244
BLZ 38050000

- Ich bestelle hiermit alle Tagungsbände zum Potsdamer Kongress 1999 der Gesellschaft Chancengleichheit e.V. zum Gesamtpreis von 30 EUR (einschließlich Versandkosten).

Hinweis: Bei Zahlung einer Spende an die Gesellschaft (siehe unten) in Höhe von mindestens 100 EUR erhalten Sie die Potsdamer Erklärung und alle u.g. Tagungsbände gedruckt und als CD (als PDF-Dateien) unentgeltlich zugeschickt.

- Ich bestelle hiermit folgende einzelne Tagungsbände:

- ___ Exemplar (e) der Potsdamer Erklärung der Gesellschaft Chancengleichheit zum Einzelbezugspreis von 5,00 EUR
- ___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum I (Chancengleichheit der Geschlechter in Bildung und Beruf), 36 S., Einzelpreis: 5,00 EUR
- ___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum II (Chancengleichheit und berufliche Bildung), 34 S., Einzelpreis 5,00 EUR
- ___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum III (Chancengleichheit und Schulentwicklung), 30 S., Einzelpreis 5,00 EUR
- ___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum IV (Chancengleichheit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen), 61 S., Einzelpreis 8 EUR
- ___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum V (Chancengleichheit und Weiterbildung), 35 S., Einzelpreis 5,00 EUR
- ___ Exemplar(e) des Berichtsbandes zum Forum VI (Chancengleichheit und Multimedia), 52 S., Einzelpreis 7,00 EUR

(Alle Einzelbände einschließlich Versandkosten; Zusendung erfolgt nach Eingang des Betrages auf dem nebenstehenden Konto)

- Ich möchte die Chancengleichheits-Kampagne unterstützen und spende hierfür einmalig einen Betrag in Höhe von

EUR _____

- Nach Eingang des Betrags auf dem nebenstehenden Konto der Gesellschaft Chancengleichheit e.V. erhalte ich eine (steuerlich absetzbare) Spendenquittung und bei Zahlung von mindestens 100 EUR zusätzlich unentgeltlich die o.g. Tagungsbände, gedruckt und als CD

- Ich möchte Mitglied der Gesellschaft Chancengleichheit e.V. werden und bitte um Übersendung der notwendigen Unterlagen

Name, Vorname _____

Beruf/Institution* _____

Anschrift _____

Telefon _____ Telefax _____

eMail-Adresse _____

Datum, Unterschrift _____

*optional

© Herausgeberin: Gesellschaft Chancengleichheit e.V.
Holger H. Lührig (V.i.S.d.P.)
Schiffbauerdamm 40/1208, 10117 Berlin
eMail: Chancengleichheit@t-online.de
im Internet unter: www.chancengleichheit.org