

Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht

Bonn : BLK 2000, 104 S. - (Materialien des Forum Bildung; 6)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn : BLK 2000, 104 S. - (Materialien des Forum Bildung; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2973

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Förderung von Chancengleichheit
Vorläufige Empfehlungen
und Expertenbericht**



Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung



Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-127
Fax (0228) 5402-170
oder (01888) 5402-127
info@forumbildung.de
koch@forumbildung.de

C:\Eigene Dateien\Forum Bildung\Datenbank
IB\chancen-empf.doc

15. Februar 2001

Förderung von Chancengleichheit

Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung

Das Forum Bildung hat auf der Grundlage des Berichts der Expertengruppe die nachfolgenden Vorläufigen Empfehlungen zur Förderung von Chancengleichheit erarbeitet. Diese Empfehlungen bündeln vorliegende Vorstellungen zur Förderung von Chancengleichheit mit dem Ziel, zu einer breiten Umsetzung positiver Erfahrungen beizutragen. Die Handlungsfelder dieser Empfehlungen bedürfen einer weiteren Konkretisierung zu umsetzbaren Maßnahmen. Prioritäten für die Umsetzung sind insbesondere nach den Kriterien Wirksamkeit, fachliche Umsetzbarkeit und politische Machbarkeit zu setzen.

Die Vorläufigen Empfehlungen werden in einen breiten öffentlichen Dialog eingebracht. Am Ende des Diskussionsprozesses werden die Empfehlungen überarbeitet und in Gesamtempfehlungen zusammengefasst.

Präambel

Die Folgen von Chancenungleichheit in Bildung und Ausbildung sind heute erheblich einschneidender als vor 30 Jahren. Lebenschancen werden zunehmend durch den Grad von Bildung und Qualifizierung bestimmt.

Das Bildungssystem hat die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund und ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, Bildungsangebote wahrnehmen können, die ihren Interes-

sen und Fähigkeiten entsprechen. Förderung von Chancengleichheit bedeutet insbesondere die Überwindung von Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilnahme an Bildung und einer optimalen Förderung entgegenstehen. Die Verwirklichung von Chancengleichheit muss sich gleichermaßen auf Persönlichkeitsbildung, auf Teilhabe an der Gesellschaft sowie auf den Zugang zum Arbeitsmarkt beziehen. Sie erschließt Potentiale für die Gesellschaft und ist ein konstitutives Element der Demokratie.

Das Forum Bildung hat sich bei seinen Empfehlungen zur Überwindung von Barrieren, die der Verwirklichung von Chancengleichheit entgegenstehen, auf besondere Schwerpunkte und auf Schnittflächen zwischen Bildungsbereichen konzentriert. Dieses Vorgehen führt dazu, dass nicht alle Bildungsbereiche in gleichem Maße angesprochen werden. Auch weiterführende Schulen und Hochschulen, die in den vorläufigen Empfehlungen in geringem Maße unmittelbar angesprochen werden, müssen beispielsweise noch stärker zur Verwirklichung von Chancengleichheit beitragen.

Das Forum sieht über diese Empfehlungen hinaus Vertiefungsbedarf zu Faktoren für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sowie zum Spannungsfeld zwischen spezifischer Förderung und Integration von Behinderten. Fragen der zielgruppengerechten Ausgestaltung der Weiterbildung werden Gegenstand der vorläufigen Empfehlungen zum Themenschwerpunkt "Lernen, ein Leben lang" sein.

Die Verwirklichung von Chancengleichheit setzt nach Auffassung des Forum Bildung eine intensive Verbindung von Bildungspolitik mit Jugend-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik sowie mit Gleichstellungspolitik voraus. Fördermaßnahmen sind mit der zu fördernden Person, mit Eltern und gegebenenfalls mit Institutionen außerhalb der Bildungseinrichtung abzustimmen.

I. Zugang zu Bildung

Bildungspolitik muss verstärkte Anstrengungen unternehmen, um Barrieren auf allen Ebenen beim Zugang zu Bildung und damit zu Lebenschancen zu überwinden.

Handlungsfelder:

- Verbesserung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund; dies gilt insbesondere für Grund-, Haupt- und Sonderschulen;
- verstärkte Einbeziehung und Beratung von Eltern durch Kindertageseinrichtungen, Schulen und außerschulischen Einrichtungen, insbesondere in benachteiligten Stadtteilen und Regionen;

- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten, Schulen und Einrichtungen der Berufsausbildung mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere der Jugendhilfe;
- Verstärkung der Werbung für Bildung und Qualifizierung sowie der Information über Fördermöglichkeiten.

Adressaten:

Länder, Kommunen, Träger der Jugendhilfe

Begründung:

Dem Anspruch des demokratischen Rechtsstaates, jedem Menschen unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, steht auch heute noch ein nach sozialen Schichten unterschiedlicher Zugang zu Bildung und damit zu Lebenschancen entgegen. Umfassende bundesweite Daten stehen nicht zur Verfügung. Aber insbesondere lokale Beispiele machen deutlich, dass vor allem Kinder aus Familien in schwieriger wirtschaftlicher und sozialer Lage besonders unterstützt werden müssen, um Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung abzubauen. Beispielsweise besuchen in einem Stadtteil von Essen, in dem 48 % der unter 18-Jährigen aus Familien stammen, die Sozialhilfe erhalten, nur knapp 8 % eines Jahrgangs ein Gymnasium. Demgegenüber gehen in Stadtteilen, in denen nur 5 % der unter 18-Jährigen aus Familien kommen, die Sozialhilfe empfangen, zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler zum Gymnasium. Diese Diskrepanzen beim Zugang zu Bildung setzen sich beim Schulabschluss, bei der Einmündung in Berufsbildung, beim Berufsabschluss sowie beim Zugang zur Hochschule und zur Weiterbildung fort.

Die Bedingungen für die individuelle Förderung an Hauptschulen werden zunehmend schwerer. Hier kommt es zu einer Konzentration von Kindern und Jugendlichen (vor allem Jungen), deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind, die in sozial und wirtschaftlich schwacher Lage aufwachsen und die proportional sehr stark aus Migrantenfamilien kommen.

II. Individuelle Förderung

Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den frühzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen. Sie muss möglichst früh einsetzen, damit alle Kinder ihre Interessen und Fähigkeiten entwickeln können.

Handlungsfelder:

- Ausbau von Diagnostik und qualifizierter Beratung, beispielsweise des Schulpsychologischen Dienstes;
- Entwicklung einer Pädagogik der individuellen Förderung, die zugleich Freude am Lernen und an Leistung vermittelt;
- Unterstützung der Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen zu "lernenden Organisationen";
- bessere Vorbereitung des in der Bildung tätigen Personals auf eine optimale individuelle Förderung;
- Verstärkung des Angebots von Ganztagschulen;
- Schaffung von inhaltlichen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für eine bessere individuelle Förderung, insbesondere im Elementar - und Primarbereich.

Adressaten:

Bund, Länder, Kommunen, Bildungseinrichtungen

Begründung:

Das Bildungssystem hat einen entscheidenden Beitrag dazu zu leisten, dass sich alle Menschen nach ihren Fähigkeiten entwickeln können. Dies liegt im Interesse des Einzelnen wie der Gesellschaft. Bildung hat dabei in gleichem Maße den Auftrag, Benachteiligungen zu vermeiden und Begabungen rechtzeitig zu erkennen und zu fördern. Individuelle Förderung ist hierfür eine entscheidende Voraussetzung.

Individuelle Förderung muss bereits dort ansetzen, wo früh wichtige Weichen für die Bildungschancen der Kinder gesetzt werden, beispielsweise in Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule, aber auch im sozialen und kulturellen Umfeld.

Dem Grundsatz der frühen individuellen Förderung widerspricht es, dass Deutschland bei den Ausgaben für die Grundschulen erheblich unter dem OECD-Schnitt, in der Sekundarstufe II aber erheblich über dem OECD-Schnitt liegt. Länder wie Österreich, Dänemark, Norwegen, Schweden, Schweiz und USA wenden mindestens 50 % mehr pro Schülerinnen und Schüler in den ersten Schuljahren auf.

III. Gleichstellung von Frauen und Männern

Die Gleichstellung von Männern und Frauen muss durchgängiges Leitprinzip von Bildungspolitik werden. Dazu gehört die Stärkung des Bewusstseins insbesondere auch auf Leitungsebene über die Problematik ungleicher Teilhabe von Frauen und Männern – sowohl Lernender wie auch Lehrender – an den verschie-

denen Bildungsbereichen und Bildungsstufen. Traditionelle Rollenorientierungen der Geschlechter müssen in Kindertageseinrichtungen, Schule, beruflicher Bildung, Hochschule und Weiterbildung durch gezielte Maßnahmen überwunden werden.

Handlungsfelder:

- Abbau von geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen in Kindertageseinrichtungen, Schule, beruflicher Bildung, Hochschule und Weiterbildung, beispielsweise durch
 - Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen in Kindertageseinrichtungen und Grundschule, des Zutrauens in eigene Stärke, Durchsetzungskraft und Kompetenz, stärkere Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen beim Lernen naturwissenschaftlicher/ingenieurwissenschaftlicher und mathematischer Inhalte;
 - Gezielte Förderung von Jungen, beispielsweise in den Bereichen soziale Kompetenz und Empathie;
 - Maßnahmen zur Erweiterung des Berufsspektrums für junge Frauen und junge Männer und des Studienwahlverhaltens, insbesondere durch frühzeitige Berufsorientierung unter Einbeziehung der Bundesanstalt für Arbeit;
 - Stärkung des Interesses junger Frauen für Lehrämter in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und junger Männer für den Beruf des Erziehers und Grundschullehrers;
 - Vermittlung von Orientierungskonzepten, die die berufliche, sowie die private und familiäre Lebensplanung beider Geschlechter berücksichtigen;
- Veränderung der Ausbildung der in der Bildung tätigen Personen unter der Sicht der Gleichstellung von Frauen und Männer;
- Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung von Gleichstellungsansätzen;
- verstärkte Förderung der Übernahme von Führungspositionen durch Frauen; besondere Förderung von Frauen in wissenschaftlichen Laufbahnen nach der Promotion.

Adressaten:

Bund, Länder, Kommunen in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich

Begründung:

Obwohl Frauen erfolgreicher als Männer an Bildung und schulischer Qualifikation teilnehmen, setzt sich das nicht in entsprechende zukunftsorientierte berufliche Qualifizierungen und Karrieren um. Die schulische Förderung von Mädchen wirkt nicht der Einengung des inhaltlichen Spektrums von Kurs-, Berufs- und Studienwahlen entgegen. Vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind Frauen deutlich unterrepräsentiert.

Bei den Lehrenden und Erziehenden findet sich ein klares Gefälle: In Kindertageseinrichtungen ist der männliche Erzieher die absolute Ausnahme. Im Grundschulbereich ist das Lehrpersonal überwiegend weiblich. Schulen werden überwiegend von Männern geleitet. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer werden eher von Männern unterrichtet.

Traditionelle Rollenorientierungen von Männern und Frauen werden in Kindergarten und Schule, aber auch in der Berufsausbildung und an Hochschulen noch oft unbewusst weitergegeben, wenngleich diese Orientierungen in den Lebensplänen der Jugendlichen erst nach der Beendigung der Bildungsphase manifest werden. Im Erwerbsleben und vor allem in beruflichen Karrieren sind Frauen noch immer strukturell benachteiligt.

Alle Maßnahmen sind auf ihre potentielle Wirkung für beide Geschlechter zu überprüfen und nur dann zu realisieren, wenn sie zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen. Dieser Grundsatz (Gender Mainstreaming) ist als durchgängiges Leitprinzip in allen Maßnahmen und Programmen, in allen Bildungsbereichen und auf allen Bildungsstufen zu berücksichtigen. Gender Mainstreaming muss zu einer deutlichen Erweiterung der Sichtweisen, insbesondere beim Leitungs- und Führungspersonal, aber auch bei den Lernenden selbst, führen. Es muss durchgängig geprüft werden, inwieweit Maßnahmen und politische Strategien die Situation von Frauen und Männern verändern. Für die Verwirklichung dieses Ansatzes ist es erforderlich, das Wissen über die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Bildungsbereich breit verfügbar zu machen. Dazu gehört vor allem die Sensibilität für inhaltliche und sozialisationsbedingte Stereotype und Rollenzuweisungen, die in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Betrieben und Hochschulen zu finden sind.

IV. Förderung von Migrantinnen und Migranten

Die Integration und Förderung von Migrantinnen und Migranten muss zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden. Bildung muss Offenheit und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen fördern. Andere Kulturen und Sprachen sind als Bereicherung und Chance für ausländische und deutsche Kinder zu verstehen. Das deutsche Bildungssystem muss aber auch sicherstellen, dass

alle Migrantinnen und Migranten ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben können.

Handlungsfelder:

- Verstärkung des interkulturellen Lernens in allen Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf Elementar- und Primarbereich unter Bezugnahme auf die dort vertretenen Sprachen und Kulturen;
- Ausbau des Deutschunterrichts in der Schule, verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache;
- Förderung von multikulturellen Kollegien in allen Bildungseinrichtungen;
- Verstärkung der Elternarbeit, Maßnahmen zur Heranführung von zugewanderten Eltern an schulische Arbeit, beispielsweise Deutschunterricht für nicht deutschsprachende Mütter;
- Verstärkung der Kooperation mit außerschulischen Initiativen und Selbsthilfegruppen;
- Verbesserung der Bildungsberatung für erwachsene Migrantinnen und Migranten, Ausbau des zielgruppen- und situationsgerechten Deutschunterrichts unter Nutzung des deutschsprachigen Umfeldes;
- stärkere Thematisierung der Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen, Verstärkung der Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache.

Adressaten:

Bund, Länder, Kommunen für den Bereich ihrer jeweiligen Zuständigkeit

Begründung:

Kinder von Migrantinnen und Migranten, insbesondere aus ehemaligen Anwerbeländern sowie Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler haben wesentlich schlechteren Zugang zu Bildung. 19,5 % der jungen Ausländerinnen und Ausländer verließen 1998 die allgemeinbildenden Schulen, ohne einen Hauptschulabschluss zu erreichen (Bildung und Soziales in Zahlen 2001, S. 295). 39,6 % der ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren haben keinen Berufsabschluss (Sonderauswertung des Mikrozensus 1998), Migranten und Migrantinnen sind in der Weiterbildung sehr stark unterrepräsentiert. Angesichts drastisch zurückgehender Beschäftigungsmöglichkeiten für Un- und Angelernte ist dies eine alarmierende Situation.

Seit Anfang der 90er Jahre werden vor allem bei türkischen Kindern bei der Einschulung wieder in stärkerem Maße mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache festgestellt. Die Chance, Zwei- und Mehrsprachigkeit auch als Möglichkeit interkultureller

Kompetenzausbildung für alle Kinder und Jugendlichen zu begreifen, wird im Bildungssystem noch nicht hinreichend genutzt.

Deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift sind für alle, die in Deutschland leben, lernen und arbeiten wollen, unabdingbare Voraussetzung. Sie sind beispielsweise Grundlage für eine stärkere Teilnahme von Migrantinnen und Migranten an Weiterbildung. Die frühe Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache darf nicht zu einer Ablehnung der Muttersprache führen, die für das Kind entscheidend bei seinen ersten Erfahrungen, Erlebnissen und Lernprozessen ist. Kinder, die ihre Erstsprache beherrschen, haben erfahrungsgemäß weniger Probleme beim Erlernen einer Zweitsprache.

V. Finden und Fördern von Begabungen

Die Förderung von Begabungen ist Teil einer pädagogischen Innovation, die durch stärkere individuelle Förderung die Chancengleichheit für alle fördert. Bildungseinrichtungen sind stärker in die Lage zu versetzen, individuelle Begabungen zu erkennen und zu fördern.

Handlungsfelder:

- Ausbau von qualifizierter Diagnostik und Beratung, um Bildungseinrichtungen, Schüler und Eltern wirkungsvoller beim Erkennen von Begabungen zu unterstützen;
- Stärkung von Zusatzangeboten für die Förderung von Begabungen; Unterstützung der Förderung in der Schule durch Netzwerke im lokalen und regionalen Umfeld der Schule;
- flexiblere Berücksichtigung individueller Lernfortschritte durch flexible Einschulungsmöglichkeiten, Überspringen, Gruppenspringen und verkürzte Schulzeit;
- bessere Vorbereitung der Erzieherinnen und Erzieher und der Lehrkräfte durch Aus- und Weiterbildung für das Erkennen und Fördern von Begabungen.

Adressaten:

Bund, Länder und Kommunen

Begründung:

Zur Verwirklichung der Zielsetzung, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsene sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln, gehört auch das Fördern von Begabungen. Die gezielte Förderung von intellektuellen, künstlerischen, kreativen, sozialen und psychomotorischen Stärken muss daher noch stärker als Chance für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, aber auch für die Gestaltung der Gesellschaft gesehen werden, gleichzeitig auch als soziale Verpflichtung für die geförderte Person.

Nach wie vor sind Bildungseinrichtungen und die in der Bildung tätigen Personen nicht hinreichend darauf vorbereitet, besondere Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen rechtzeitig zu erkennen und optimal zu fördern. Aus- und Weiterbildung des in der Bildung tätigen Personals muss den Bereich der Diagnostik berücksichtigen.

VI. Frühe Förderung in den Kindertageseinrichtungen

Die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen zur Förderung von Chancengleichheit müssen deutlich besser genutzt werden.

Handlungsfelder:

- Besondere Berücksichtigung der Förderung von Chancengleichheit bei der Präzisierung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen, um Barrieren der Chancenungleichheit bereits früh abbauen zu können;
- Schaffung von Forschungsschwerpunkten für die Frühpädagogik;
- Schaffung von Transfer- und Beratungsstrukturen, um Forschungswissen und vorbildliche Erfahrungen - gerade auch aus dem Ausland - für die Praxis zu erschließen;
- intensive Einbeziehung und Unterstützung der Eltern, Beratung in Erziehungsfragen;
- Aufwertung und Reform der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen; Gewinnung von Männern für den Beruf des Erziehers;
- Einführung von Verfahren der Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten, die auf Rückstände oder besondere Begabungen schließen lassen;
- Schaffung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für die Verwirklichung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen.

Adressaten:

Bund, Länder, Kommunen, Trägerorganisationen

Begründung:

Wesentliche Grundlegungen für das Sozialverhalten und für die kognitive Entwicklung des Kindes erfolgen lange vor Eintritt in die Grundschule. Deshalb müssen Anstrengungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit bereits im frühen Alter der Kinder einsetzen. Der positive Einfluss des Kindergartens auf Entwicklung, Bildung und Schulfähigkeit der Kinder hängt entscheidend von der Qualität der Einrichtung ab.

Im europäischen Vergleich kann davon ausgegangen werden, dass in der Bundesrepublik von den Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit in den Kindertageseinrichtungen noch kein angemessener Gebrauch gemacht wird. Neben einem

Mangel an Forschungskapazitäten für Frühpädagogik fehlen ausreichende Transferstrukturen, um das zumindest im Ausland in breiterem Umfang vorhandene Forschungswissen für die Praxis der Kindertageseinrichtungen zu erschließen. Für die Neubestimmung des Bildungsauftrags und die Steigerung der Qualität der Einrichtungen sind externe Unterstützungsstrukturen für die fachliche Anleitung, Beratung und Fortbildung des pädagogischen Personals erforderlich.

Das Ausbildungsniveau für das pädagogische Fachpersonal ist in Deutschland im europäischen Vergleich niedrig. Mit Ausnahme von Österreich wird das Fachpersonal in allen anderen europäischen Ländern auf Hochschulniveau ausgebildet. Das Fachpersonal ist nicht ausreichend darauf vorbereitet, die frühen Bildungsprozesse von Kindern zu erkennen und zu fördern.

Für die Möglichkeiten der Förderung von Chancengleichheit sind kleine Gruppen von Bedeutung. Forschungsergebnisse unterstreichen dies. Insbesondere für Kinder aus stark benachteiligten Familien besteht ein Bedarf an qualitativ hochwertigen Angeboten deutlich vor dem Kindergartenalter, der zur Zeit nicht gedeckt werden kann.

VII. Förderung in der Grundschule

In der Grundschule als der für alle Kinder verbindlichen Bildungsstufe ist individuelle Förderung die Voraussetzung dafür, dass alle Kinder ihre Fähigkeiten, ihre Interessen und ihre personale und soziale Identität entwickeln können.

Handlungsfelder:

- Enge Kooperation zwischen Grundschule, Kindertagesstätten und außerschulischen Einrichtungen, um die Entwicklung von Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe zu gestalten;
- stärkeres Eingehen auf die Unterschiede der Kinder, insbesondere hinsichtlich nationaler Herkunft, sozialer Umgebung, Fähigkeiten, Interessen und Alter durch Anpassung von Lernpensen, Lernzeit und Lernschritten an die Voraussetzungen der Kinder;
- rechtzeitiger Ausgleich von Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben, Rechnen und Spracherwerb durch verbesserte individuelle Förderung, frühzeitiger Fremdspracherwerb in dem Alter angepasster Form sowie Angebote für besondere Neigungen, Interessen und Begabungen;
- stärkere Unterstützung des Erwerbs personaler und sozialer Kompetenzen u.a. durch Unterricht im musischen und sportlichen Bereich;
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus;

- bessere Vorbereitung der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer auf eine Pädagogik und Didaktik der Vielfalt, in der Fördern als professionelle pädagogische Aufgabenstellung das Berufsprofil mitbestimmt;
- Steigerung der Attraktivität des Grundschullehrerberufs auch für Männer, um eine Ausgewogenheit der Geschlechter in der schulischen Bildungsarbeit zu erreichen;
- Erprobung und Anwendung von veränderten Formen der Leistungsbeobachtung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung;
- Einrichtung von Bündnissen für Kinder, u.a. durch Fördervereine und Patenschaften unter Einbeziehung des sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Umfeldes;
- Schaffung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen, die der Schule das Ausprägen eines Förderprofils erlauben.

Adressaten:

Länder und Kommunen, freie Träger

Begründung:

Die Heterogenität einer Grundschulklasse stellt einen Reichtum an unterschiedlichen Möglichkeiten dar, der nur in einer integrativen, kulturoffenen Grundschule voll genutzt werden kann. Die Bildungsarbeit der Grundschule muss sich daher in viel stärkerem Maße auf Vielfalt einstellen.

Eine gezielte individuelle Förderung in den ersten Grundschuljahren, insbesondere bei der Vermittlung der Grundlagen in Lesen, Schreiben, Rechnen und beim Spracherwerb ist eine wirksame, präventive Bildungsarbeit. Sie beugt späterem Schulversagen vor und ist Grundlage für die Ausbildung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Unzureichende Förderung in der Grundschule kann später nur noch beschränkt durch schulische oder außerschulische Maßnahmen ausgeglichen werden, da sie von den Einzelnen sehr viel schwerer zu bewältigen sind und sie der Gesellschaft ungleich höhere Kosten auferlegen. Dies gilt für Kinder mit ungünstiger Lernausgangslage ebenso wie für Kinder mit besonderen Begabungen, deren spezielle Fähigkeiten durch die Schule nicht erkannt werden.

VIII. Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen

Die Zahl der Jugendlichen, die ohne Schulabschluss und ohne anerkannte Berufsausbildung bleiben, muss dringend gesenkt werden. Dazu ist die erfolgreiche Förderung der Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen, weiter zu verbessern und zu ergänzen.

Handlungsfelder:

- Entwicklung von Konzepten und Methoden zur Vermeidung von Schulverweigerung; Ausbau der Schulsozialarbeit; intensive Kooperation von Schule und Jugendhilfe;
- Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots insbesondere in den neuen Bundesländern, damit Förderprogramme nicht von Jugendlichen in Anspruch genommen werden, die auch ohne besondere Förderung eine erfolgreiche Ausbildung durchlaufen können.
- Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen, und Unterstützung beim Übergang in Beschäftigung beispielsweise durch
 - Vermittlung von Informations- und Kommunikationstechnologien in jeder Ausbildung,
 - Ausbildung in neuen Berufen und Erweiterung des Berufswahlspektrums,
 - stärkere Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen,
 - Schaffung von Gelegenheiten zum Erleben demokratischen Verhaltens,
 - systematische Vermittlung von Berufspraxis durch Betriebspraktika und Hilfen beim Übergang in eine Beschäftigung;
- Verbesserung der Verzahnung unterschiedlicher Förderinstrumente wie Berufsvorbereitung, Ausbildung in Betrieben, ausbildungsbegleitende Hilfen, Übergangshilfen, Fort- und Weiterbildung, um Jugendlichen, die zunächst keine Ausbildung erreichen, -notfalls auch schrittweise - doch noch eine anerkannte Berufsausbildung zu ermöglichen (Förderung aus einem Guss);
- Verbesserung der Kooperation der Beteiligten auf lokaler und regionaler Ebene, um jeder jungen Frau und jedem jungen Mann ein Ausbildungsangebot zu machen, das ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht;

Adressaten:

- Bund (BMBF, BMA), Bundesanstalt für Arbeit für eine weitere Verbesserung des Instrumentariums,
- Bund (BMA, BMBF, BMFSFJ) für die Verbesserung der Verzahnung unterschiedlicher Förderinstrumente,
- Kommunen, Träger der Jugendhilfe, örtliche Träger des Benachteiligtenprogramms, Sozialpartner, Bundesanstalt für Arbeit für eine noch bessere Kooperation vor Ort.

Begründung:

Fast 15 % der in Deutschland lebenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis 29 Jahren sind ohne anerkannten Berufsabschluss, 10,5 % der deutschen Jugendlichen und fast 40 % der jungen Ausländerinnen und Ausländer (Sonderauswertung des Mikrozensus 1998). Die anhaltende Tendenz einer steigenden Nachfrage nach mittleren und höheren Qualifikationen führt zu einem weiteren drastischen Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten für Personen mit geringen Qualifikationen (vgl. IAB-Prognos-Prognose: Rückgang um 2,4 Mio Arbeitsplätze für Geringqualifizierte im Zeitraum 1995 bis 2010). Damit entsteht die Gefahr, dass eine größer werdende Gruppe der Bevölkerung wegen geringer Qualifikationen sozial ausgegrenzt wird.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen stützen sich auf die Ergebnisse der Fachtagung "Qualifizierte Berufsausbildung für alle" des Forum Bildung (vgl. Materialien des Forum 4). Die Verbesserung des Instrumentariums kommt nur dann voll zur Geltung, wenn genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden.

IX. Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf

Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung müssen eine zweite Chance für eine berufliche Qualifizierung erhalten. Die positiven Erfahrungen aus Modellvorhaben der Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf sind breit umzusetzen.

Handlungsfelder:

- Schaffung eines Förderinstruments zur Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf und Verzahnung mit den Förderinstrumenten des Sozialgesetzbuches III;
- Einführung eines Qualifizierungspasses.

Adressaten:

Bund (BMBF, BMA), Bundesanstalt für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung

Begründung:

Während es für Jugendliche im Alter der Erstausbildung, die besonderer Förderung bedürfen, ein erfolgreiches Instrumentarium - insbesondere durch die Förderung nach dem SGB III - gibt, fehlt ein entsprechendes Förderinstrument für die Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen. Aus den vom BMBF geförderten Wirtschaftsmodellversuchen und aus Modellvorhaben der Länder liegen genügend gute Erfahrungen vor, die ein breites Handeln zur Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf ermöglichen.

Zielgruppen sind erwerbstätige und arbeitslose junge Erwachsene ohne anerkannten Berufsabschluss, die von den Förderinstrumenten der beruflichen Erstausbildung (etwa der Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen nach SGB III) nicht mehr erreicht werden. Dazu zählen insbesondere junge Erwachsene, die

- eine Ausbildung ohne Abschluss abgebrochen haben;
- nach einer berufsvorbereitenden Maßnahme keine Ausbildung begonnen haben, weil sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben oder weil sie im Hinblick auf schlechte Voraussetzungen sich gar nicht beworben haben sowie
- junge erwachsene Migrantinnen und Migranten.

Die Modellvorhaben haben gezeigt, dass die Verbindung einer Beschäftigung in einem Betrieb mit schrittweiser modularer Qualifizierung besonders geeignet ist, jungen Erwachsenen ohne Beruf doch noch den Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Verbindung des Lernens mit dem Arbeitsprozess sowie die Einbeziehung schon vorhandener Erfahrungen erleichtern das Lernen der für den Berufsabschluss erforderlichen theoretischen Inhalte. Die Gliederung der Qualifizierung in Module fördert die Überschaubarkeit und damit die Motivation für die Wiederaufnahme des Bildungsprozesses. Unabdingbare Voraussetzung ist, dass die Summe der - geregelten - Module einen anerkannten Berufsabschluss ergeben.

Durch die Einführung eines Qualifizierungspasses ist sicherzustellen, dass Qualifikationen in Form von Modulen, Arbeits- und Ausbildungserfahrungen und andere für den beruflichen Werdegang verwertbare Kompetenzen systematisch dokumentiert werden können.

Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung



Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-119
Fax (0228) 5402-170
info@forumbildung.de
paetz@forumbildung.de

C:\Eigene Dateien\Forum Bildung\Datenbank IB\texte\lex-bericht-
chancen.doc

14. Februar 2001

Förderung von Chancengleichheit

- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -

Das Forum Bildung hat eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Förderung von Chancengleichheit" zu behandeln. Fragestellungen an die Experten ergeben sich aus dem Arbeitspapier Nr. 4 des Forum Bildung, das die Einstiegsdiskussion im Forum wiedergibt.

Mitglieder der Expertengruppe sind:

Henrik von Bothmer, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit, Bonn

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg

Oberstudiendirektorin Ursula Hellert, CJD Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig

Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

Hans Joachim Laewen, INFANS Institut für Angewandte Sozialisationsforschung Frühe Kindheit e.V., Berlin

Herbert Loebe, Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft, München

Prof. Dr. Richard Münchmeier, Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Edeltraud Röbe, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Der Expertengruppe stand ein Zeitraum von Ende Juni bis Ende Oktober 2000 zur Verfügung. Anregungen des Ersten Kongresses des Forum Bildung (Materialien des Forum Bildung; 3) und Ergebnisse der Fachtagung des Forum Bildung "Qualifizierte Berufsausbildung für alle" (Materialien des Forum Bildung; 4) wurden in die Beratung einbezogen. Die Expertengruppe hat den Bericht nach der Diskussion in der 7. Sitzung des Forum Bildung überarbeitet.

Der Bericht ist in gemeinsamer intensiver Diskussion in fünf Sitzungen entstanden. Die Federführung für die einzelnen Abschnitte wurde wie folgt verteilt:

- Bildung und soziale Ungleichheit: Richard Münchmeier
- Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen: Hannelore Faulstich-Wieland
- Bildung und Ausbildung für Migrantinnen und Migranten: Petra Hölscher
- Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher: Ursula Hellert
- Frühe Förderung im Vorschulbereich: Hans Joachim Laewen
- Chancengleichheit in der Grundschule: Schnittflächen und Schwerpunkte: Edeltraud Röbe
- Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule-Ausbildung-Beruf: Henrik von Bothmer
- Abbau von Chancenungleichheit durch Weiterbildung: Herbert Loebe
- Profil einer Schule der Zukunft, die konsequente Chancengleichheit ermöglicht (Anlage): Petra Hölscher

Die von den Autorinnen und Autoren verwendete Literatur wurde am Ende des Berichts zusammengefasst. In den Texten auftretende Doppelungen sind zum Teil den unterschiedlichen Zuständigkeiten für die einzelnen Kapitel geschuldet, sollen gleichzeitig aber auch der besseren Lesbarkeit dienen.

Der Bericht wendet sich primär an das Forum Bildung. Er ist Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen durch das Forum Bildung. Der Bericht wendet sich darüber hinaus auch an eine breite Öffentlichkeit, um die öffentliche Debatte zum Themenschwerpunkt "Förderung von Chancengleichheit" zu unterstützen.

Eine weitere Fachtagung wird zum Thema "Finden und Fördern von Begabungen" am 6. und 7. März 2001 in Berlin stattfinden. Geplant ist auch eine Veranstaltung des Forum Bildung zu Fragen der Förderung von Migrantinnen und Migranten.

Inhalt:

I. Vorwort	4
II. Bildung und soziale Ungleichheit	6
1. Bildung als Ressource der Lebensführung	6
2. Ungleiche Verteilung der Ressource Bildung.....	7
3. Die Bedeutung des Elternhauses	8
4. Wandel der Sozialisationsweisen	9
III. Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen	10
1. Bestandsaufnahme: Wie steht es um die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung?	10
2. Gender Mainstreaming	13
3. Gender Mainstreaming im Feld der Bildungspolitik.....	14
IV. Bildung und Ausbildung für Migrantinnen und Migranten	16
V. Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher	21
VI. Frühe Förderung im Vorschulbereich.....	24
1. Analyse des gegenwärtigen Standes bei der Verwirklichung von Chancengleichheit; fördernde und hemmende Faktoren	24
2. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit	29
VII. Chancengleichheit in der Grundschule: Schnittflächen und Schwerpunkte	31
1. Chancengleichheit als zentrale Orientierung der Grundschule	31
2. In der Realität der Grundschule wird weithin Chancenungleichheit tradiert – Schwierigkeiten und hemmende Faktoren.....	33
3. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit.....	36
VIII. Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule – Ausbildung – Beruf	41
1. Vermeidung von Schulverweigerung, Strategien im Umgang mit Formen von Schulverweigerung	41
2. Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen	44
IX. Abbau von Chancenungleichheit durch Weiterbildung	48
Anlage:	
Profil einer Schule der Zukunft, die konsequente Chancengleichheit ermöglicht	52
1. Vorschläge zur Schul- und Unterrichtsorganisation	52
2. So sieht die Schule aus	54
3. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften	54
4. Ideen zur Unterrichtsentwicklung.....	55
Literatur	56

I. Vorwort

Bedeutung von Chancengleichheit

Die Folgen von Chancenungleichheit sind heute erheblich einschneidender als vor 30 Jahren. Die Wahrnehmung von Lebenschancen wird in der Gesellschaft zunehmend durch den Grad von Bildung und Qualifizierung bestimmt. Allgemeine und berufliche Weiterbildung werden immer wichtiger, um mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen Schritt halten zu können. Infolge ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen gehen Beschäftigungsmöglichkeiten für Personen mit geringen Qualifikationen weiter drastisch zurück.

Das Bildungssystem hat die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle Menschen, unabhängig von ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund, ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen, Bildungsangebote wahrnehmen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Förderung von Chancengleichheit bedeutet insbesondere die Überwindung von Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilnahme an Bildung und einer optimalen Förderung entgegenstehen. Die Verwirklichung von Chancengleichheit muss sich gleichermaßen auf Persönlichkeitsbildung, auf Teilhabe an der Gesellschaft sowie auf den Zugang zum Arbeitsmarkt beziehen. Sie erschließt Potentiale für die Gesellschaft und ist ein konstitutives Element der Demokratie.

Demokratische Entwicklungen im 20. Jahrhundert haben zu grundlegenden Erfolgen bei der Verwirklichung von Chancengleichheit geführt. Die von der Reformpädagogik beeinflussten Initiativen zur Gleichstellung der Geschlechter (Koedukation), zur praxisnahen Ausbildung (z.B. Arbeitsschulbewegung) und zur sozialen Gleichstellung (u.a. Volkshochschulbewegung, Arbeiterabiturientenkurse) haben grundlegende Impulse gegeben. Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre in der alten Bundesrepublik trug wesentlich zu Fortschritten bei der Umsetzung von Chancengleichheit bei. Neue Barrieren bei der Realisierung von Chancengleichheit sind aber durch das wachsende Problem von Arbeitslosigkeit entstanden.

Beispielsweise wurden folgende Ergebnisse in den letzten Jahrzehnten erreicht:

- Der Anteil von Mädchen und Frauen an höheren Bildungsabschlüssen ist stark gestiegen. Mehr Mädchen als Jungen beenden heute die Schule mit dem Abitur.
- Bildungsangebote sind breiter geworden und immer mehr Menschen erreichen ein höheres Qualifikationsniveau.

Der Bericht kann nicht alle Fragen aufnehmen. Die Expertengruppe hat sich konzentriert auf die Bereiche der Durchsetzung der Chancengleichheit von Frauen und Männern, der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dem Fördern von Begabungen und Hochbegabungen im schulischen Bereich, der frühen individuellen Förderung im Elementar- und Primarbereich, der Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule-Ausbildung-Beruf und der Notwendigkeit des Abbaus von Chancenungleichheit durch Weiterbildung. In der Anlage wird ein Profil einer Schule der Zukunft, die konsequent Chancengleichheit ermöglichen kann, zur Diskussion gestellt.

Neben den im Bericht behandelten Punkten wird darauf hingewiesen, dass auch die folgenden Bereiche Barrieren für die Durchsetzung von Chancengleichheit aufweisen:

- **Zugang zu Neuen Medien**

Die Befähigung zur Nutzung neuer Medien ist entscheidend für die Wahrnehmung individueller Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bei der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und bei der Teilhabe an der Gesellschaft. Ungleicher Zugang zu den neuen Medien und unzureichende Medienkompetenz können bestehende Ungleichheiten verstärken oder auch neue hervorrufen.

Bei der zunehmenden Bedeutung der neuen Medien sind diejenigen im Vorteil, die schon sozial privilegiert sind und ihren Kindern eher diesen Zugang ermöglichen können. Bildungsnahe Gruppen haben aufgrund ihres Berufsbildes eher Zugang zu neuen Medien.

- **Soziale Unterschiede**

Dem Anspruch des demokratischen Rechtsstaates, jedem Menschen unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, steht auch heute noch ein nach sozialen Schichten unterschiedlicher Zugang zu Bildung und damit zu Lebenschancen entgegen. Beispielsweise besuchen in einem Stadtteil von Essen, in dem 48 % der unter 18-Jährigen aus Familien stammen, die Sozialhilfe erhalten, nur knapp 8 % eines Jahrgangs ein Gymnasium. Demgegenüber gehen in Stadtteilen, in denen nur 5 % der unter 18-Jährigen aus Familien kommen, die Sozialhilfe empfangen, zwei Drittel aller Schüler zum Gymnasium. Diese Diskrepanzen beim Zugang zu Bildung setzen sich beim Schulabschluss, bei der Einmündung in Berufsbildung, beim Berufsabschluss sowie beim Zugang zur Hochschule fort. 1996 stammten 42 % aller 18- bis unter 21-Jährigen aus Arbeiterfamilien (nach der Stellung des Vaters im Beruf). Von dieser Gruppe gingen 6 % an die Universität gegenüber 54 % der Beamtenkinder, die einen Anteil von 9 % der 18- bis unter 21-Jährigen einnahmen.

- **Regionale Unterschiede**

Nach wie vor bestehen regionale Unterschiede. So liegt z. B. der Anteil des Hauptschulbesuches einer Altersgruppe in ländlichen Gebieten oft höher als im städtischen Raum. Entsprechend ist der Anteil derjenigen, die den Hochschulabschluss erwerben, in Städten höher. Unterschiede finden sich aber auch zwischen einzelnen Stadtbezirken.

Regionale Unterschiede bestehen auch zwischen alten und neuen Bundesländern. In den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) liegt die Quote der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss (1997: 10,1 Prozent) über der in den alten Bundesländer (8,2 Prozent). Andererseits verfügen in den neuen Bundesländern mehr Jugendliche zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr über eine abgeschlossene Berufsausbildung als in den alten Ländern, da viele von ihnen ihre Ausbildung begonnen hatten, als das bedarfsdeckende System aus DDR-Zeiten noch nicht zusammengebrochen war.

Es gibt bereits eine Vielfalt von detaillierten Untersuchungen, Modellen und Vorschlägen, um Chancengleichheit im Bildungswesen durchzusetzen. Die Expertengruppe ist daher insbesondere der Frage nachgegangen, welche Barrieren der Durchsetzung von Chancengleich-

heit entgegenstehen. Dazu ist sie im Folgenden von Schnittflächen zwischen Bildungsbereichen und Schwerpunkten innerhalb von einzelnen Bildungsbereichen ausgegangen, an denen Maßnahmen zur Verwirklichung von Chancengleichheit mit Erfolg ansetzen können.

Die Expertinnen und Experten sahen sich nicht in der Lage, Barrieren im Spannungsfeld der spezifischen Förderung und der Integration von Behinderten zu untersuchen. Unter der Voraussetzung, dass die spezifische Förderung sichergestellt werden kann, bietet Integration von Behinderten die Chance der sozialen und kommunikativen Kompetenzentwicklung für Behinderte wie für Nichtbehinderte. Darüber hinaus muss Bildung noch stärker zum Umgang mit Behinderungen befähigen. In diesem Bereich liegen eine Reihe von Erkenntnissen und Erfahrungen vor, die unter dem Aspekt der noch mangelhaften Umsetzung diskutiert werden müssen. Die Expertengruppe schlägt vor, die umfangreichen Erfahrungen in diesem Bereich durch eine besondere Expertise zu sichten.

II. Bildung und soziale Ungleichheit

1. Bildung als Ressource der Lebensführung

In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ (Scheffold 1993) immer weniger verlässlich biografische Planungen stützen können und Verläufe in mögliche Zukünfte tendenziell unkalkulierbar werden, ist Bildung die entscheidende und grundlegende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung.

In den siebziger Jahren wurden Bildungsbeteiligung und formales Bildungsniveau oft als Voraussetzungen für gelingende Zukunft herausgestellt. Durch Bildung in diesem Sinn sollte die Gleichheit der Lebenschancen verbessert werden. Für die (Jugend-) Pädagogik wurde dies in Form eines „bildungsoptimistischen Jugendkonzepts“ (Böhnisch/Münchmeier 1994) umgesetzt: Wer seine Jugendzeit nutzt, lernt und sich vorbereitet, wer in der Gegenwart zugunsten von Bildung auf Konsum und Zerstreung verzichtet, der wird dafür in der Zukunft durch bessere berufliche und soziale Chancen „belohnt“ werden (deferred gratification).

Heute sprechen Jugendtheoretiker vom „Zerbrechen“ bzw. der „Erosion“ dieses bildungsoptimistischen Konzepts. Die Verknüpfung von „Bildungsinvestitionen“ in der Gegenwart mit Chancen in der Zukunft ist brüchig geworden. Die Jugendlichen und Eltern begegnen ihr mit wachsendem Misstrauen bzw. Irritation. „Bildung“ lässt sich heute nicht mehr gleichsam in einer „Zweck-Mittel-Relation“ mit biografischer Zukunft verbinden, sondern wird zu einer Ressource gegenwärtiger Orientierung angesichts von Unübersichtlichkeit, schließt Optionen für gegenwärtige Entscheidungen im Horizont der Unsicherheit auf, hilft trotz gegenstehender Schwierigkeiten die eigenen biografischen Ziele festzuhalten und doch flexibel an die Situation und erreichbaren Möglichkeiten anzupassen, kurz: Bildung wird zur wichtigsten Ressource gegenwärtiger Alltagsbewältigung.

Zur Aufgabe der Vorbereitung auf die Zukunft (Qualifikationserwerb) ist für Kinder und Jugendliche heute die Aufgabe der Bewältigung der Gegenwart, des ganz normalen Alltags, hinzugekommen. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckelt, der „Ernst des Lebens“, die gesellschaftlichen Großprobleme reichen mit ihren Folgen in den Alltag junger Menschen hinein. „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugendphase erreicht“, lautet ein einvernehmliches Ergebnis der neuesten Jugendforschung (z.B. 12. Shell Jugendstudie 1997). Bildung ist deshalb viel mehr als nur Ausbildung und Qualifikationserwerb; sie ist Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten. Moderne Pädagogik spricht mit Bezug auf Bildung deshalb nicht bloß von Qualifikation, sondern immer mehr – scheinbar ganz allgemein – von Daseins- oder „Lebenskompetenz“.

2. Ungleiche Verteilung der Ressource Bildung

Nach wie vor ist die Ressource Bildung in unserer Gesellschaft ungleich verteilt. Trotz der unbestreitbaren Erfolge der Bildungsreform finden sich immer noch Unterschiede entlang den Dimensionen Geschlecht, soziale Herkunft, Nationalität, sozialräumliche Gegebenheiten sowie individuelle Beeinträchtigungen, welcher Art auch immer. Trotz generell gestiegener Bildungsbeteiligung, trotz Abflachung der Stadt-Land-Unterschiede, trotz Angleichung der Schulabschlüsse von Jungen und Mädchen bestehen Barrieren fort und haben sich neue Hindernisse aufgetan, die die biografischen Chancen beeinträchtigen, die durch Bildung ermöglicht werden sollten.

So überformen und konterkarieren etwa die Krise der Arbeitsgesellschaft, die Effekte der Globalisierung, die wachsende internationale Konkurrenz, aber auch der Ersatz von menschlicher Arbeitskraft durch Computer und Arbeitsautomaten die durch angestiegenes Bildungsniveau der jungen Generation eigentlich hinzugewonnenen Chancen. Gerade bei jungen Menschen, die etwa wegen einer Behinderung beeinträchtigt sind oder die aus materiell deprivierten Familien stammen, die zugewandert sind und Integrationsprobleme haben usw. akkumulieren sich die Misserfolge und Effekte sozialer Ungleichheit aufs neue. Die Klientel der Jugendsozialarbeit, der Förder-, Stütz- und Zusatzmaßnahmen ist beträchtlich gewachsen (was nicht einfach der Selbstrekrutierung durch das System der Maßnahmen zuzuschreiben ist).

Ungleiche Bildungsvoraussetzungen spielen schließlich die entscheidende Rolle bei der Entwicklung ungleicher Einstellungen, Werthaltungen und Optionen für Lebensplanung und Lebensführung. Hierzu einige Beispiele aus der 13. Shell Jugendstudie, 2000:

- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen blicken optimistischer in die Zukunft, weil sie ein höheres Zutrauen in die eigene Wirksamkeit besitzen; sie trauen sich eher zu, ihr Leben trotz aller wahrgenommenen Schwierigkeiten zu meistern („self-efficacy“, P. Bandura);
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind entschiedener in ihren Werthaltungen und Wertentscheidungen; das Schlagwort von der Werterosion trifft auf sie weniger zu; das macht sie widerstandsfähiger gegen situative Enttäuschungen und Rückschläge, hilft ihnen, Kurs zu halten;

- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für Europa, haben ein ausgeglicheneres Verhältnis zu Deutschland, sind weniger anfällig für einseitigen Nationalismus, sind politisch interessierter – aber auch kritischer;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für andere, haben einen größeren Freundeskreis, dichtere soziale Kontakte und Netzwerke; sie sind deshalb besser sozial integriert und können sozialen Rückhalt für ihre Bewältigungsaufgaben mobilisieren;
- sie sind deshalb weniger ausländergeföndlich, toleranter, sozial aufgeschlossener.

3. Die Bedeutung des Elternhauses

Bildungschancen in dieser gewandelten Bedeutung zu vermitteln, ist nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Bildungsinstitutionen. Jedoch sind weit mehr „Lern- und Vermittlungsorte“ als allein die Schule notwendig. Allen voran sind hier die Eltern zu nennen. Aber auch außerschulische Organisationen, Verbände und gesellschaftliche Gruppen sind gefragt. Daraus ergibt sich für die Schule eine Doppelaufgabe: einmal sich über die eigenen institutionalisierten Abgrenzungen hinaus zu vernetzen und mit den Organisationen ihres sozialräumlichen Umfelds zu kooperieren („sozialräumliche Verortung“), zum anderen sich selber als „Lebensort“ ernst zu nehmen und den Alltag innerhalb ihrer Mauern entsprechend zu gestalten („Lebensweltorientierung“).

Nach den Ergebnissen der 13. Shell Jugendstudie werden die Eltern sehr viel häufiger und deutlicher als früher als Vertrauenspersonen wahrgenommen. Jugendliche heute sprechen in der Mehrzahl erheblich weniger von strenger Erziehung durch Vater und Mutter und wollen sehr viel öfter den selbst erfahrenen Erziehungsstil auch bei den eigenen Kindern fortsetzen. Sie erleben mehrheitlich ihre Eltern als Partner, die sich viel Mühe geben, sie zu unterstützen und zu beraten – und dies auf längere Zeit als früher. Ihre Verselbständigung geschieht nicht im Konflikt, sondern geradezu in Absprache mit den Eltern; bei ihren Ablösungsversuchen fühlen sie sich von ihnen unterstützt. Trotzdem finden sich hiervon abweichende, in manchen Aspekten auch problematische Verhältnisse, etwa bei der sozialen Unterschicht und bei manchen Gruppen unter den Ausländern. Ein weiteres Beispiel für soziale Ungleichheit in Bezug auf „Bildung“ – wenn auch außerhalb von Bildungsinstitutionen! Hierin liegen Aufgaben für die Jugendhilfe, Elterberatungseinrichtungen, aber auch für die Elternarbeit der Schule.

Elterliches „Zutrauen in das Kind“ (als Gegenteil von „ängstlicher Besorgtheit“) ist offenbar die wichtigste Dimension und Bedingung für eine gute Ausrüstung und Motivation, das Leben in die Hand zu nehmen und sich zuzutrauen, die Schwierigkeiten zu meistern. Viele Ausprägungen und Einstellungen im Bereich Zukunftssicht, klare Lebensplanung, Autonomie/Kreativität/Konfliktfähigkeit, Menschlichkeit/Toleranz, Selbstmanagement hängen positiv mit dieser Dimension zusammen. Elterliches Zutrauen begünstigt jene Persönlichkeitsressourcen, die gute Voraussetzungen für eine gelingende Lebensbewältigung bieten. Die materielle Ausstattung (der „Lebensstandard“) der Familie scheint dagegen ziemlich nachrangig zu sein – zumindest in der Wahrnehmung der Jugendlichen. Auch hier finden wir Gruppen junger Menschen, die in ihrem Elternhaus diese „Bildungschance“ nicht finden; auch hier liegen deshalb Aufgaben der Elternbildungsarbeit.

4. Wandel der Sozialisationsweisen

Auf einen wichtigen Aspekt des sozio-kulturellen Wandels sei in diesem Zusammenhang noch hingewiesen: auf den Wandel der Sozialisationsweisen und Erziehungsvorstellungen. Hier liegen Chancen und Gefahren eng beieinander. Die Erziehungsstile in Elternhaus und Schule haben sich, wie Untersuchungen übereinstimmend zeigen, in den letzten Jahren auffallend verändert. Während in den 50er Jahren „Gehorsam und Unterordnung“ noch für 25% der Bevölkerung ein wichtiges Erziehungsziel waren, gilt dies heute nur noch für etwa 5%. Dagegen hat das Erziehungsziel „Selbständigkeit und freier Wille“ einen Anstieg der Zustimmung von 28% (1951) auf fast 80% (1993) erfahren. Nach Zinnecker (1985) gehört „bedingungsloser Gehorsam“ zugunsten der „Gleichberechtigung des Kindes“ (und des „Kindes als persönlicher Partner des Erwachsenen“ bzw. des „herrschaftsfreien Diskurses zwischen Eltern und Kind“) zu den „historisch veraltenden Themen“. In einer repräsentativen DJI-Befragung von mehr als 10.000 Familien (1989) nannten 92% "Selbstvertrauen" und 84,2% "Selbständigkeit" als wichtigste Erziehungsorientierungen (Dannenbeck 1990). Von ähnlichen Veränderungen ist der Erziehungs- und Umgangsstil in der Schule gekennzeichnet. Auch dort hat die autoritäre Distanz zwischen Lehrer und Schüler abgenommen und ist eine „partnerschaftliche Umgangsstruktur“ entstanden (Fend 1988, S. 142 ff.). Eltern und Schule setzen also heute mehr auf Selbständigkeit und Eigenkompetenz als optimale Voraussetzung für das Vorankommen in der Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft als auf Erziehung zur Bedürfnislosigkeit, Bescheidenheit, Ein- und Unterordnung.

Hinter diesem Wertewandel im Bereich der Erziehung steht die sog. „Enttraditionalisierung“ der Muster unserer Lebensführung. Damit ist gemeint, dass traditionelle Muster und Leitbilder ihre einerseits verbindliche (sozial-kontrollierende), andererseits orientierende (und damit entlastende) Funktion verloren haben. Dies betrifft insbesondere traditionelle religiöse Muster, aber eben auch die „Einordnungs- und Bescheidenheitskultur“, die noch in den fünfziger Jahren wirksam war. Enttraditionalisiert werden aber auch die Muster der Lebensplanung und Lebensführung: Was eine oder einer wird bzw. werden kann, ist nicht mehr in die Wiege gelegt, also von der familiären Herkunft und den lokalen Bedingungen abhängig. Die Öffnung des Bildungswesens für tendenziell alle Jugendlichen und die gestiegenen Möglichkeiten zu überregionaler Mobilität haben dazu geführt, dass – jedenfalls dem Anspruch und Leitbild nach – die Chancen des Lebensweges vor allem von der individuellen Leistungsbereitschaft, der Qualifikation und der individuellen sozialen Kompetenz abhängig sind. „Enttraditionalisierung“ bedeutet also sowohl eine größere „Freisetzung“ der legitimen Lebensmuster; es bedeutet aber andererseits auch einen höheren Druck auf die Individuen und damit eine „Individualisierung“ der Lebenschancen und der Verantwortung für den eigenen Lebensweg. Sowohl den Chancen wie dem Druck sind jene Jugendliche weniger gut gewachsen, die schlechtere Bildungsvoraussetzungen haben.

In seiner Berliner Vorlesung zur Einführung in die Pädagogik (1826) weist Schleiermacher darauf hin, dass Bildung nicht einfach nur durch „intentionale Erziehung“, also durch die absichtsvollen, zielgerichteten Intentionen der Erzieher, vermittelt wird, sondern – wenn es um Zeitgenossenschaft, Werte oder Lebenseinstellungen geht – wirkungsvoller noch durch „funktionale Erziehung“, also durch das Lernen an und in den Verhältnissen selbst. Deshalb

war er überzeugt, dass man in einer sozial ungerechten Gesellschaft nicht zur Gerechtigkeit erziehen könne, weil die Alltagserfahrung ständig die Intentionen der Erzieher widerlege. In unserem Zusammenhang heißt das: die Erfahrungen, die Benachteiligte und Begünstigte Tag für Tag machen, sind sehr unterschiedlich. Der Alltag in depravierten Verhältnissen widerlegt gewissermaßen die „Versprechen und Zumutungen von Bildung“. Umgekehrt verstärken und unterstützen die lebensweltlichen Erfahrungen von Bessergestellten ihren Lern- und Bildungsprozess positiv. Soll Bildung im Sinne von Abbau von Ungleichheit Erfolgchancen haben, so braucht sie die Einbettung in eine soziale Politik, die prekäre Lebenslagen stützt und verbessert, eine Arbeitsmarktpolitik, die Chancen durch Bildung glaubwürdig macht, gesellschaftliche Ressourcen, die Selbstgestaltungsmöglichkeiten unterstützen usw. Mit anderen Worten: das Thema Bildung und Chancengleichheit diskutieren zu wollen, heißt immer auch, die Verbindung von Bildungs- und Sozialpolitik bedenken zu müssen. Bildungspolitik in diesem Sinn muss „Querschnittspolitik“ sein und sich in andere politische Ressortzuständigkeiten einmischen.

III. Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen

1. Bestandsaufnahme: Wie steht es um die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung?

Diese Frage hat mindestens drei Dimensionen: Sie betrifft die Teilhabe an Bildung, und zwar erstens auf Seiten der Lernenden, zweitens auf Seiten der Beschäftigten, der Lehrenden. Sie betrifft schließlich drittens die vermittelten Inhalte und die durch Strukturen erfolgenden Sozialisationen (vgl. zum folgenden Faulstich-Wieland 1995, Horstkemper 1995, Faulstich-Wieland; Nyssen 1998).

Geht man - der biografischen Entwicklung folgend - die Bildungsinstitutionen kurz durch, so zeigt sich folgendes:

1.1 Kindergarten

Im vorschulischen Bereich der Kindergärten und Kindertagesstätten gibt es meines Wissens keine geschlechtsdifferente Teilhabe bei den Kindern. Bei den Erzieherinnen allerdings finden wir fast zu 100% Frauen. Der ErzieherInnenberuf ist ein typischer Frauenberuf. Als solchen kennzeichnet ihn zunächst einmal die deutliche Diskrepanz zwischen den hohen Anforderungen, die an die Qualifikation und die Fähigkeiten der ErzieherInnen gestellt werden, und den niedrigen Gehältern, sowie dem geringen sozialen Ansehen der Arbeit.

Welche Auswirkungen die Dominanz von Erzieherinnen für die Kinder hat, ist keineswegs geklärt. Rita Haberkorn (1992) vermutet, dass Jungen für ihre Belange keine Bündnisgenossen finden, aber auch Mädchen - vor allem die älteren - am ehesten sich selbst überlassen werden, wenn Erzieherinnen nicht allen Kindern gleichermaßen Zuwendung zukommen lassen können. Dies allerdings ist nicht nur eine Benachteiligung der Mädchen, sondern bietet diesen auch Freiräume. Zudem werden sie von den Erzieherinnen häufig als unterstützend wahrgenommen, während Jungen weniger Zutrauen entgegengebracht wird, sie ihre Be-

dürfnisse stärker einfordern müssen. Die Geschlechtsrollenzuschreibungen stellen in ihrer Wirkung also für beide Geschlechter sowohl Vor- wie Nachteile bereit, wobei Rita Haberkorn die Nachteile noch stärker auf Seiten der Jungen sieht.

Inhaltlich kann man feststellen, dass die Kindergartenerziehung - so Lilian Fried (1990) - eine „traditionell weibliche Kultur“ im ungenuten Sinne repräsentiert, nämlich eher die Vermittlung von Passivität, Beschränkung und Unterordnung. Dies ist jedoch inadäquat für beide Geschlechter, weil Mädchen an der Entfaltung gehindert werden und Jungen leicht zu auffälligen Kindern werden. Auch die im vorschulischen Bereich vorhandenen Medien und Spiele sind nach wie vor sehr geschlechterstereotyp.

Ein Mehr an Erziehern im Vorschulbereich löst das Problem allein keineswegs: Zum einen sind damit die strukturellen Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen betroffen - es kann nicht darum gehen, Frauenarbeitsplätze mit Männern zu besetzen ohne Ausgleich durch die Besetzung von Männerarbeitsplätzen mit Frauen in anderen Bereichen. Zum anderen könnten männliche Erzieher nur dann ausgleichend wirken, wenn sie selbst sensibel für Geschlechterhierarchien und an deren Abbau interessiert sind.

1.2 Schule

Im schulischen Bereich müssen wir die Frage nach der Gleichstellung differenzieren.

In der **Grundschule** - die bis heute als ‚Einheitsschule‘ alle Kinder zusammen fasst und damit gleichermaßen von Mädchen wie Jungen besucht wird - haben wir auf Seiten der Lehrenden - wie im Kindergartenbereich - vor allem Lehrerinnen, ist die Grundschule ein weibliches Arbeitsfeld. Die Inhalte des Grundschulunterrichts werden nicht mehr geschlechtsspezifisch differenziert, dies bedeutet jedoch nicht, dass es nicht Ungleichheiten in der Orientierung an den Mädchen und Jungen gibt. So zeigt sich in Untersuchungen, dass die Lehrerinnen den Wortschatz der Mädchen wesentlich besser kennen als den der Jungen. Andererseits werden Mädchen in ihren mathematischen Leistungen eher unterschätzt als Jungen. Schließlich haben Lehrerinnen nicht selten den Beruf als Grundschullehrerin u.a. gewählt, weil sie damit einem technischen Fach ausweichen wollten. Diese Aspekte verstärken - so kann man vermuten - traditionelle Zuschreibungen von Interessen und Leistungsstärken (vgl. bes. VII.).

In den weiterführenden Schulen bzw. in den Sonderschulen, in die Kinder ausgegliedert werden, finden wir deutliche Unterschiede in der Teilhabe an Bildung bei den Schülerinnen und Schülern.

In den **Haupt- und Sonderschulen** sind Jungen überrepräsentiert, die Sonderschulen sind auf dem besten Weg, Jungenschulen zu werden, denn fast Zweidrittel ihrer Lernenden sind männlich.

In den **Realschulen** und noch deutlicher im **Gymnasium** sind die Mädchen dagegen deutlich häufiger vertreten als die Jungen.

Die Lehrkräfte sind - insbesondere nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten - zu überwiegenden Anteilen weiblich - mit Ausnahme der Lehrkräfte an Gymnasien und an Berufsschulen.

D.h. für künftige Entwicklungen haben wir im Bereich der weniger qualifizierenden Bildungsgänge eine Situation, die unter Geschlechteraspekten auf jeden Fall eine Verschärfung der Widersprüche für hegemoniale Männlichkeit bedeutet: Der Imperativ für Jungen und Männer, besser sein zu müssen, wird von immer weniger realisiert - die Gefahr des Ausweichens

in gewaltförmige Auseinandersetzungen und verstärkte Abwertung von Mädchen und Frauen ist nicht von der Hand zu weisen.

Im Bereich der Bildungsgänge, die auf höhere Qualifikationen zielen, haben wir vor allem Ausdifferenzierungen in den inhaltlichen Schwerpunkten. Diese zeigen sich in den Fächerauswahlen, die nach wie vor geschlechtsstereotyp verlaufen, indem Schülerinnen häufiger in sprachlichen Fächern - allerdings auch in Biologie - zu finden sind, Schüler häufiger im naturwissenschaftlichen Bereich.

In einer ganzen Reihe von Untersuchungen - zuletzt in der TIMS-Studie - zeigt sich, dass junge Frauen noch immer über ein geringeres Selbstwertgefühl und Zutrauen verfügen als junge Männer. Sie haben mehr Selbstzweifel - insbesondere im Blick auf ihre Fähigkeiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich - und ihr gesundheitliches Wohlbefinden ist geringer als das von jungen Männern (vgl. Hurrelmann 1991).

Arbeitsorientierung, Berufsorientierung/Technikorientierung hat keinen systematischen Platz in unserem Verständnis von Allgemeinbildung. Betriebspraktika gehören zwar mittlerweile zum Curriculum nahezu aller Schulen. Ihre didaktische Einbettung allerdings lässt noch viel zu wünschen übrig. Dies betrifft schon die Bereitstellung von Praktikumsplätzen (es sind z.B. in den Gymnasien keineswegs immer den Berufsaussichten künftiger AbiturientInnen angemessene Plätze), die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Plätze (hier wird in den seltensten Fällen Geschlechtsstereotypen entgegengewirkt), die Betreuung während des Praktikums und schließlich die Nachbereitung in der Schule.

1.3 Berufliche Bildung

In der beruflichen Bildung sind junge Frauen in den schulischen Berufsausbildungen und im qualifizierenden Moratorium überrepräsentiert und entsprechend in der dualen Ausbildung unterrepräsentiert. Die schulischen Berufsausbildungen bedeuten in der Regel höhere Allgemeinbildungsvoraussetzungen, finanzielle Einbußen und ein stärkeres Arbeitsplatzrisiko. Es entfällt nicht nur die Ausbildungsvergütung, sondern es müssen z. T. hohe Schulgelder bezahlt werden. Dabei lassen sich die schulischen Berufsausbildungen nicht in entsprechende Verdienste auf dem Arbeitsmarkt umsetzen. So liegt z.B. der tarifliche Verdienst von Erzieherinnen (Realschulabschluss) unter dem des Schlossers (Hauptschulabschluss) (vgl. Krüger 1995, S. 140). Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist nach vollzeitschulischen Ausbildungen deutlich größer für die jungen Frauen. Frauen sind immer noch häufiger als Männer von Ausbildungslosigkeit betroffen (16 % gegenüber 13,5 %). Ihr Rückstand gegenüber Männern hat sich allerdings in den letzten Jahren deutlich verringert.

Die Geschlechtersegmentierung der beruflichen Bildung existiert nach wie vor, Frauen sind überproportional im Dienstleistungsbereich, Männer im Fertigungsbereich zu finden. Ob dies mittelfristig als Nachteil für die Frauen zu sehen ist, sei allerdings dahingestellt.

1.4 Hochschulen

An den Universitäten haben wir unter den Erstsemestern mittlerweile mehr Frauen als Männer, an den Fachhochschulen liegt ihr Anteil noch immer bei ca. einem Drittel. Dies hat mit den Studienrichtungen zu tun: Zwar liegen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bei beiden Geschlechtern auf Rangplatz 1 und werden von einem guten Drittel der Frauen wie der Männer gewählt. Bei den jungen Frauen folgen dann allerdings die Sprach- und Kulturwissenschaften, bei den jungen Männern die Ingenieurwissenschaften. Betrachtet man die Abschlüsse am Ende des Studiums, so finden wir die Diskrepanz zwischen den Ge-

schlechtern bei den Promotionen zugunsten der Männer und beim Lehramt zugunsten der Frauen. Dies gilt ungeachtet der Frage, ob Frauen in einer Disziplin in der Mehrheit oder in der Minderheit sind.

Die Zahlen der Hochschullehrerinnen sind allgemein bekannt: Selbst in den Fächern, die vor allem von Studentinnen belegt werden, steigt der Anteil der Frauen an den Professorinnen selten auf ein Drittel, liegt im Durchschnitt nur bei 10%.

1.5 Fazit

Versucht man ein Fazit zur Bestandsaufnahme der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem zu ziehen, so kann man sagen:

Wir haben die beste allgemeinbildend ausgebildete Frauengeneration aller Zeiten und eine besser ausgebildete als die der gleichaltrigen Männer. Dennoch können die jungen Frauen noch immer nicht diesen Vorteil in entsprechende berufliche Qualifizierungen umsetzen.

Die schulische Förderung wirkt offensichtlich nicht der Einengung des inhaltlichen Spektrums von Kurs-, Berufs- und Studienwahlen entgegen. Zwar sind Frauen mittlerweile in den Studienfächern, die gesellschaftlich zentrale Machtfelder abdecken, wie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften schon deutlich stärker vertreten; im Feld der Natur- und Ingenieurwissenschaften - jenem anderen auf gesellschaftliche Entwicklungen Einfluss nehmendem Bereich - sind sie nach wie vor unterrepräsentiert.

Bei den Lehrenden finden wir ein klares hierarchisches Gefälle: Je kleiner die Kinder, desto eher arbeiten in diesen Bereichen Frauen. Je höher die Qualifikation und je näher am Feld der technischen Ausbildungen, um so eher finden sich hier Männer.

Die sozialisatorischen Bedingungen von Bildung stärken nach wie vor eher geschlechtertraditionelle Orientierungen, wenngleich diese in den Lebensplänen der Jugendlichen erst nach der Beendigung der Bildungsphasen manifest werden. Im Erwerbsleben und vor allem in beruflichen Karrieren sind Frauen noch immer strukturell benachteiligt.

Insofern kann man immer noch von Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis sprechen, die bildungspolitische Herausforderungen im 21. Jahrhundert darstellen sollten.

2. Gender Mainstreaming

Gefragt werden muss also, welche bildungspolitischen Maßnahmen geeignet sind, Chancengleichheit der Geschlechter herzustellen. Mit dem Amsterdamer Vertrag wurde eine neue politische Strategie festgelegt: Alle Maßnahmen sind auf ihre potentielle Wirkung für beide Geschlechter zu durchforsten und nur dann zu realisieren, wenn sie zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen. Wenngleich viele Maßnahmen dem Sinne nach noch immer „Frauenförderung“ sein müssen, nämlich zum Abbau struktureller Benachteiligungen von Frauen beitragen müssen, damit eine Gleichstellung der Geschlechter erfolgt, bedeutet Gender Mainstreaming doch eine deutliche Erweiterung des Blicks, indem auch politische Strategien, die vordergründig gar nichts mit Geschlecht zu tun haben, geprüft werden müssen, inwieweit sie die Situation von Frauen und Männern verändern. Mit Frauenförderung wurde häufig nur auf die Frauen geachtet - insbesondere von denen, die Frauenförderung sowieso für überflüssig hielten (vgl. Lehnert 1999). Das Sichtbarmachen von Frauen, von ihrer Lebenssituation, ihren Möglichkeiten und ihren Einschränkungen war eine ganz wesentliche Strategie. Ohne sie wäre es wohl kaum zur Entwicklung der Frauenforschung und ihrer Wirkung auf die Wissenschaften allgemein gekommen.

Dennoch kann man für die heutige Situation als Fortschritt verbuchen, dass Gender Mainstreaming auch den Blick auf unbeabsichtigte Wirkungen von gut gemeinten Maßnahmen lenkt. Zu solchen gehört, dass ein Ansetzen allein bei den Frauen die Gefahr der Polarisierung verstärkt. Zu ihnen gehört auch, dass die Gefahr einer inhaltlichen Bestimmung von „Weiblichkeit“ alte Stereotypen fortschreibt oder neue schafft - und diese immer Einschränkungen für Frauen mit sich bringen.

Barbara Stiegler formuliert dies sehr prägnant bezogen auf die Forderung nach einer Quote: „Die Tatsache des Ausschlusses qua Geschlecht ist die Begründung für die Geschlechterquote....Frauen werden ... nicht aufgrund irgendeiner Bestimmung von Weiblichkeit aufgenommen, sondern nur deshalb, weil das weibliche Geschlecht bislang als weniger bedeutend und damit für ausschließbar gehalten wurde. Diese formale Betrachtung ist die einzige, die die Quote wirklich begründet, jede weitere inhaltliche Begründung darf und kann sich nicht auf das Geschlecht berufen, weil sie Gefahr läuft, ins Gegenteil gewendet zu werden“ (Stiegler 1998, S. 15).

Förderung von Frauen als diskriminierter Gruppe ist durchaus ein wichtiges Mittel zur Herstellung von Chancengleichheit, ebenso wie die Herstellung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen dafür und schließlich auch Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung, vor allem bei männlichen Akteuren. Das neue des Mainstreaming-Ansatzes liegt im Gender-Controlling, d.h. in der **Analyse jeder politischen Aktivität unter der Fragestellung, welchen Beitrag sie zur Herstellung von Geschlechtergleichheit leistet.**

Damit eine solche Analyse erfolgreich sein kann, müssen Fachwissen, Gender-Kompetenz und Macht zusammen kommen.

- Fachwissen bezieht sich auch auf Prozess- oder Verfahrenswissen, d.h. dass man sich auskennen muss in den rechtlichen, politischen und bürokratischen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes.
- Gender-Kompetenz meint vor allem die Entwicklung des kritischen Geschlechterblicks, der hilft, geschlechterhierarchische Verhältnisse zu erkennen. Nicht mehr allgemeine Patriarchatsstrukturen gilt es aufzuzeigen, sondern subtile Prozesse von Einengungen für Frauen wie für Männer zu erkennen. Entscheidend und neu ist hierbei, dass der Blick auf beide Geschlechter gerichtet wird und es dadurch möglich wird, "männliche Normalität" nicht mehr zum alleinigen Maßstab zu nehmen, sondern jeweils zu fragen, was positiv, aber auch was negativ an vorfindbaren Verhältnissen ist.
- Schließlich bedeutet Macht auch Definitionsmacht von Problemen - Barbara Stiegler spricht davon, „dass allen Operationen im politischen Raum der ‚Zwangsgedanke‘: Was bedeutet dieses für das Geschlechterverhältnis? eingegeben wird“ (ebd., S. 25).

3. Gender Mainstreaming im Feld der Bildungspolitik

Die im ersten Teil aufgezeigten Ungleichheiten im Bildungsbereich gehören zu einem Wissen, das in der Breite verfügbar gemacht werden müsste und nicht allein bei wenigen SpezialistInnen verbleiben sollte.

Mainstreaming bedeutet ja gerade, Wissen über Geschlechterverhältnisse in alle Themenfelder einzubringen - es nicht als Nebenfluss laufen zu lassen, sondern es im Hauptstrom zu verankern. Dabei allerdings gibt es zwei Probleme zu lösen:

Zum einen brauchen wir eine Balance zwischen der Dramatisierung und der Entdramatisierung des Themas, weil jede Dramatisierung zugleich eine Form der Festschreibung von Geschlecht beinhaltet - theoretisch gesprochen die Gefahr der Reifizierung von Weiblichkeit als Natürlichem und nicht als sozial Konstruiertem besteht. Entdramatisierungen erlauben die Bezugnahme auf weitere soziale Differenzierungen wie Klasse, Ethnie, Region usw.

Zum zweiten müssen wir eine Balance herstellen zwischen der Behandlung der Geschlechterfrage als „Spezialthema“ und ihrer Integration in alle Fragen, in die sie gehört. Gender Mainstreaming beinhaltet als zentrales Konzept die Forderung, Geschlechterfragen zu einem verpflichtenden Thema für alle Bereiche zu machen, es als Sonderthema für einige wenige abzulösen. Dieses als politisch und rechtlich verankertes Vorgehen, d.h. als Maßnahme von oben, erleichtert mit Sicherheit den engagierten VerfechterInnen für eine Gleichheit der Geschlechter von unten zu sorgen.

Dennoch bleibt weitgehend offen, wie das Thema anzugehen ist, wo es hingehört und wie man es bewegen müsste.

Kommt man noch einmal zurück auf die aufgezeigten Ungleichheiten, dann verweisen sie auf mindestens zwei Aspekte, an denen anzusetzen ist:

Zum einen ist eine **andere Teilhabe der Geschlechter** an den verschiedenen Bildungsbereichen wie Bildungsstufen zu gewährleisten: Dies gilt für die Schülerinnen und Schüler bzw. die Auszubildenden und die Studierenden, dies gilt aber auch für die Lehrenden.

Um hier Maßnahmen ansetzen zu können, benötigt man eine Sensibilität dafür, dass ungleiche Verteilungen überhaupt ein Problem seien.

Eine solche Sensibilität gilt auch für den zweiten Aspekt, die **inhaltlichen und sozialistischen Unterschiede**, die in den Kindergärten, Schulen, Betrieben und Hochschulen zu finden sind. Ihre Wahrnehmung setzt bereits Gender-Kompetenz voraus - und entwickelt sie zugleich weiter.

Folgende Ansatzpunkte lassen sich benennen:

Vom Kindergarten an wie auch in der Grundschule sollte das Selbstwertgefühl von Mädchen gestärkt, ihr Zutrauen in Körperkräfte wie in technische Fähigkeiten gefördert werden. Jungen sind ernst zu nehmen in ihren Interessen an Spielen um Gut und Böse und um Gerechtigkeit. Dabei können sie zugleich im Bereich sozialer Kompetenzen und im Hinblick auf Perspektivenübernahme und Empathie gefördert werden.

Im Schulbereich sind die organisatorischen und didaktischen Formen zu hinterfragen, da sie mitbeteiligt sind an der "Produktion" von "braven" Schülerinnen und "unangepassten" Schülern und damit an einem Stereotypen verfestigenden Arrangement der Geschlechter.

Inhaltlich sind die Schulen für die Bearbeitung von Berufs- und Lebensperspektiven zuständig. Für eine angemessene Berufsorientierung reicht es nicht, die beruflichen bzw. technischen Aspekte zu erarbeiten. Auch die Thematisierung der „Doppelbelastung der Frau“ hilft jungen Frauen wenig weiter. Vielmehr muss ein Konzept entwickelt werden, dass die Lebensplanung beider Geschlechter berücksichtigt. In einem solchen Konzept ist dafür Sorge zu tragen, dass die Lebensentwürfe von Mädchen wie von Jungen aufeinander bezogen werden. Hierdurch erst kann deutlich werden, wie Benachteiligungen von Frauen hergestellt werden, indem die Vereinbarkeitsfrage zu einem Frauenproblem wird. Allerdings ist die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Frauen im Erwerbsleben ein gesellschaftliches Strukturproblem, das nicht allein durch Bildung zu verändern ist, sondern angemessene gesellschaftspolitische Maßnahmen erfordert.

Die neue Koedukationsdebatte hat auf wichtige Probleme aufmerksam gemacht - wie z.B. auf die Ungleichheiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Geschlechtshomogene Arbeit kann allerdings nicht die primäre Antwort sein. Gender Mainstreaming bedeutet hier eine Weitung des Blicks: Chancen von Mädchen- und Jungenarbeit sind gegen deren Risiken abzuwägen, die koedukativen Gestaltungsmöglichkeiten sind in den Blick zu nehmen - wenn das Ziel eine Veränderung bestehender Geschlechterhierarchien sein soll.

IV. Bildung und Ausbildung für Migrantinnen und Migranten

Deutschland ist ein multikulturelles und multilinguales Land. Die Chancen, die darin für seine Bevölkerung liegen, sind speziell vor dem Hintergrund des internationalen Wettbewerbs immens. Ursache für die kulturelle Vielfalt und Vielsprachigkeit ist der Anteil zugewanderter und zuwandernder Menschen aus anderen Ländern. Dies sind verschiedene Personengruppen, die mit unterschiedlichen Motiven und rechtlichen Begründungen nach Deutschland kommen bzw. gekommen sind, wie Aussiedlerinnen und Aussiedler, ausländische Arbeitskräfte sowie Menschen, die hier Asyl suchen. Dazu kommen die Kinder und Jugendlichen aus diesen Familien. Die Aufenthaltsdauer ist ebenso wie der Aufenthaltsstatus sehr unterschiedlich.

Leider wird in weiten Teilen der deutschen Bevölkerung das Positive dieser Zuwanderung nicht gesehen:

- statt sie als Chance zu sehen, wird sie als Bedrohung empfunden,
- statt die Kompetenzen dieser Menschen zu nutzen, werden ihnen Defizite nachgesagt.

Diesem entgegen zu steuern, ist die wesentliche Aufgabe eines allgemeinen Bildungskonzeptes. Maßnahmen dazu sind an alle Bevölkerungsteile zu richten, auch wenn es Angebote gibt, die konkret für die Gruppe der Zuwanderer bzw. Zugewanderten gelten.

Kinder von Migrantinnen und Migranten haben wesentlich schlechtere Ausgangsmöglichkeiten beim Erwerb von Bildung. Seit Anfang der 90er Jahre werden vor allem bei türkischen Kindern bei der Einschulung wieder in stärkerem Maße mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache festgestellt. Die Chance, Zweisprachigkeit auch als Möglichkeit interkultureller Kompetenzausbildung für alle Kinder und Jugendlichen zu begreifen, wird im Bildungssystem nicht hinreichend genutzt.

Die Benachteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler drückt sich vor allem in fehlenden und im Schnitt niedrigeren Bildungsabschlüssen aus. Knapp 10 % aller Schüler an deutschen Schulen sind Kinder von Ausländern. Gegenüber den deutschen Mitschülern sind sie überproportional in den Sonderschulen und Hauptschulen vertreten. 21,5 % der deutschen und 37,6 % der ausländischen Schüler beendeten 1997 die Schule mit dem Hauptschulabschluss. Die mittlere Reife erreichen 40,1 % der deutschen und 30,7 % der ausländischen Schüler. 31,9 % der deutschen, aber nur 14,6 % der ausländischen Schüler beendeten die Schule mit dem Abitur.

Ausländische Jugendliche haben schlechtere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz. Etwa 36,5 % aller 20- bis unter 25jährigen Ausländerinnen und Ausländern bleiben ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung. Bei den in Deutschland lebenden jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren sind fast 15 % ohne Beruf, 10,5 % der deutschen Jugendlichen und fast 40 % der jungen Ausländer. Erhebliche Differenzen gibt es bei den verschiedenen Ausländergruppen, besonders betroffen sind türkische Jugendliche.

Zusammenleben erfordert interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen funktioniert nur gemeinsam. Es ist generell als Chance zu verstehen, es stellt für alle Beteiligten einen Mehrwert dar: Internationale Qualifikationen, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz sind zusätzlich zum Erwerb von allgemeinen und Fachkenntnissen zu fördern. Interkulturelles Lernen ist in der Regelschule ohne Leistungseinbußen möglich, die verschiedenen dort vertretenen Sprachen und Kulturen der Zuwanderer sind bereichernde Elemente und Bezugspunkte. Wenn der Prozess des lebenslangen Lernens ernst gemeint ist, gilt interkulturelles Lernen auch am Arbeitsplatz und im sozialen Kontext. Gute Ansätze und Beispiele für gemeinsame Projekte sind belegbar.

Interkulturelles Zusammenleben funktioniert offenbar dort relativ gut, wo Deutsche und Zugewanderte nah beieinander sind, das heißt hier sind interkulturelle Kompetenzen anscheinend stärker vorhanden als in Gegenden, in denen wenige Ausländer oder ‚Fremde‘ leben. Um Ausländerfeindlichkeit entgegen zu wirken, sollte es ein Ziel sein, das Leben in einer fast ausschließlich deutschen Nachbarschaft als Defizit zu sehen.

Um die Arbeit der Bildungseinrichtungen allgemein zu unterstützen und zu transferieren, muss interkulturelles Lernen auch am Wohnort im direkten Lebensumfeld stattfinden.

Interkulturalität gilt heute als wichtige berufliche Schlüsselqualifikation. Interkulturelle Kompetenzen sind für alle Teile der arbeitsfähigen deutschen Bevölkerung von Vorteil. Die Chance, diese Kompetenzen zu erwerben und zu trainieren, ist sowohl für die Deutschen als auch für die Zuwanderer gegeben. Das Gleiche gilt für den Erwerb und die Anwendung anderer Sprachen.

Der Erwerb der deutschen Sprache

Kenntnisse der deutschen Sprache sind für alle Zuwanderungsgruppen absolut notwendig. Hierzu sind für Kinder, Jugendliche und Erwachsene weiterhin Angebote zu machen, die ihren Bedürfnissen und den Interessen des Staates gerecht werden. Deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift sind für alle, die in Deutschland leben, lernen und arbeiten wollen und dürfen, unabdingbare Voraussetzung. Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse liegt nicht im Belieben der einzelnen Person, sondern ist Teil der sozialen Verantwortung sowohl des Staates als auch des oder der Zugewanderten. Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse gehört zur Grundbildung aller Bürger, für die von staatlicher Seite Sorge zu tragen ist.

Die Angebote, Deutsch zu lernen, sind so zu strukturieren, dass sie sowohl den unterschiedlichen Lebensphasen und Bedürfnissen der potentiellen Lernenden gerecht werden als auch den Ansprüchen und Verpflichtungen, die sich aus arbeitsplatzbedingten, sozialen oder gesellschaftlichen Gründen ergeben.

Die inhaltliche Gestaltung der Deutschkurse ist nach den verschiedenen Zielgruppen auszurichten. Allgemeine Deutschkenntnisse für den sozialen Alltag sind dabei genauso wichtig, wie die Vermittlung von Deutschkenntnissen für die schulische oder berufliche Ausbildung oder für den Gebrauch am Arbeitsplatz. Deutschkenntnisse sind auch erforderlich, um Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Universitäten, Krankenhäuser, Altenheime usw. nutzen zu können.

Die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen

Für Kinder von Zuwanderern ist ihre Qualifikation für den Ort an dem sie leben, lernen und später auch arbeiten das vordringliche Ziel. Damit wird eine spätere Rückkehr in die Heimat ihrer Familie keinesfalls in Frage gestellt. Die positiven Ansätze einer durch ihre Lebenssituation vorhandenen Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist durch die Schule durch das Angebot von Deutsch-als-Zweitsprache- und muttersprachlichem Unterricht zu fördern. Grundsätzliches Ziel ist eine Mehrsprachigkeit, was bedeutet, dass diese Kinder Deutsch gut und sicher beherrschen, ihre Muttersprache nutzen und weiterpflegen sowie Englisch in dem für alle Kinder üblichen Umfang lernen.

Bildungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund müssen sich an den Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder orientieren und nicht an ihrem formalrechtlichen Status (Ausländer, Aussiedler, Flüchtling, Asylbewerber). Gute pädagogische Konzepte müssen übergreifend angelegt sein und lassen sich nicht in kleinteilige starre Schemata zwingen, die an sachfremden Gesichtspunkten ausgerichtet sind.

Kindergärten und Kindertagesstätten müssen sich als Bildungseinrichtungen verstehen. Sie haben einen wichtigen Auftrag bei der Vermittlung von Sprache, Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Sie sind als Einrichtungen an der Schnittstelle zum Übergang in die Schule als Orte der Information, der Begegnung und der Werbung für diese Konzepte besonders gut geeignet.

In allen Bildungseinrichtungen sind multikulturelle und multilinguale Kollegien zu fördern und in ihrer gemeinsamen Arbeit zu unterstützen. Das offene Miteinander fördert gegenseitiges Verstehen und hat Beispielcharakter für die Kinder, die Jugendlichen und auch die Eltern. Die länderspezifischen Einstellungs- und Arbeitsbedingungen für ausländische Lehrkräfte, z.B. für den muttersprachlichen Unterricht, sind zu hinterfragen und den Einstellungsbedingungen für deutsche Lehrkräfte anzupassen.

Die Schulen sollten offen sein für Kooperation mit außerschulischen Initiativ- und Selbsthilfegruppen aller Art und deren Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse besser nutzen. Auch die Bemühungen von Elterninitiativen zur Förderung der vielfältigen

Herkunftssprachen sollten in die Schule eingebunden werden, z.B. durch Öffnung der Schule am Nachmittag und Abend, organisatorische Hilfestellung, Einbindung von deutschen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern.

Studierende, die das Lehramt anstreben, müssen bereits während des Studiums auf die Bedingungen in der Schule hin ausgebildet werden. In den verschiedenen Studienfächern muss deutlich werden, dass schulischer Unterricht für Kinder mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen und unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zu planen ist. Dies ist auch in den sog. Sachfächern zu berücksichtigen.

In der zweiten Phase der Lehrerausbildung sind dann insbesondere auch die Erfordernisse des interkulturellen Unterrichts zu berücksichtigen. Interkulturelles Verständnis oder die Auseinandersetzung mit interkulturellen Gegebenheiten muss in jedem Schulfach realisiert werden.

Wenn interkulturelle Erziehung bei den Kindern erfolgreich verlaufen soll, ist Elternarbeit ein wesentlicher Faktor. Wie bereits oben in anderem Zusammenhang gesagt, ist Elternarbeit dabei auf alle Mütter und Väter zu beziehen. Unter Umständen müssen zugewanderte Eltern mit besonderen Programmen an die schulischen Aufgaben herangeführt werden.

Berufliche Ausbildung für Kinder von Migrantinnen und Migranten

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bilden eine kontinuierlich wachsende, in sich aber sehr heterogene Gruppe im Ausbildungssystem. In manchen Schulen stellen sie die teilweise weit überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Im System der beruflichen Bildung dagegen sind sie unterrepräsentiert.

Weder das Berufsbildungssystem noch die Schule haben auf diese Tatsache bisher wirklich reagiert. Die Konsequenz daraus ist, dass von den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund de facto eine einseitige Anpassungs- bzw. Assimilationsleistung zusätzlich zu den Anforderungen von Schule und Berufsausbildung selbstverständlich gefordert wird.

Diese Situation hat nahezu zwangsläufig zur Folge, dass diese Jugendlichen im Durchschnitt niedrigere und schlechtere Schulabschlüsse als deutsche Jugendliche erreichen und zu einem etwa viermal so hohen Anteil ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben.

Welche Veränderungen sind also notwendig, um die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schul- und Berufsausbildungssystem zu verbessern?

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist zweifellos die Schlüsselkompetenz, um den Anforderungen der schulischen und beruflichen Qualifikation genügen zu können. Schon der Kindergarten hat hier einen Bildungsauftrag wahrzunehmen, für den er allerdings erst befähigt werden muss. Für Kinder und Jugendliche mit nicht ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache, aber auch für ihre Eltern, müssen verpflichtende Sprachfördermaßnahmen eingerichtet werden. In der Primar- und der Sekundarstufe I der Schule können diese in der Regel parallel zum bzw. integriert in den Unterricht durchgeführt werden. Im Bereich der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung müssen sie ggf. als Sprachintensivkurse der eigentlichen schulischen bzw. der beruflichen Bildung vorgeschaltet werden. Für einen Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, nämlich für die jungen Spätaussiedlerinnen und

Spätaussiedler, Kontingentflüchtlinge und anerkannten Asylbewerberinnen und Asylbewerber, geschieht dies bereits seit langem jedenfalls dann, wenn die allgemeine Schulpflicht bereits erfüllt ist. Die Erfahrungen aus diesem Ansatz gilt es auszuwerten und zur Grundlage einer Sprachförderung für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund und nicht ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen zu machen.

Die Chancenungleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsteht aber auch durch die mangelnde Kenntnis der Lehrkräfte und Ausbilder gegenüber den kulturellen Hintergründen und den daraus erwachsenen Erfahrungen und Normen der Kinder und Jugendlichen. Das gilt im übrigen in abgeschwächter Form auch für Kinder und Jugendliche aus sozial deprivierten Schichten, über deren konkrete Lebenswelten Lehrerinnen und Lehrer aus der Mittel- bzw. Oberschicht häufig konkret wenig bis gar nichts wissen.

Das Nichtwissen über andere Lebenswelten und die darin wurzelnden unterschiedlichen Verhaltensweisen, Werte und Normen hat die zumindest unterschwellige Absolutsetzung der jeweils eigenen Werte und Normen zur Folge, was in der Konsequenz zu Un- bzw. Missverständnissen führt und damit im Verhältnis zwischen Lehrkräften bzw. Ausbildern und Schülern tendenziell zur Abwertung und/oder Ausgrenzung letzterer, zumindest aber zu größeren Schwierigkeiten, ihre Stärken und Kompetenzen wahrzunehmen und Lernschritte daran anzuknüpfen.

Das Erwerben interkultureller Kompetenz, also der Fähigkeit, Anderssein nicht nur akzeptieren und aushalten zu können, sondern Brücken schlagen zu können, über die Annäherung und beidseitiges Lernen möglich werden, muss deshalb zu den Grundvoraussetzungen pädagogischen Handelns werden. Aus- und Fortbildung im gesamten pädagogischen Bereich sind entsprechend zu qualifizieren. Nur unter der Voraussetzung, dass Interkulturalität zum Standard pädagogischen Handelns wird, kann Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten hergestellt werden.

Bildungsangebote für Erwachsene

Die Erkenntnis, dass Bildung und Weiterbildung die Chancen und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt deutlich erhöhen, muss sich auch in den Köpfen der zugewanderten Bevölkerung festsetzen. Vorrangig ist dabei natürlich zunächst der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse. Erst wenn diese in ausreichendem Umfang vorhanden sind, können Zugewanderte sich erfolgreich an Weiterbildungsangeboten beteiligen.

Betriebe und Gewerkschaften müssen darauf achten, dass entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden. Ansonsten besteht z. B. die Gefahr, dass eingearbeitete Arbeitskräfte ihren Arbeitsplatz verlieren, weil sie sich nicht weiter qualifizieren können, oder qualifizierte Arbeitskräfte können nicht aufsteigen, weil sie Schwierigkeiten haben, sich in neue Arbeitsbereiche einzuarbeiten.

Die Betroffenen sind immer wieder auf die Notwendigkeit, sich an Bildungsmaßnahmen zu beteiligen, hinzuweisen. Angebote sind auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe auszurichten.

Betrieben und Kammern muss bewusst sein, dass die Beschäftigung von Zuwanderern, auch im Hinblick auf die Internationalisierung der Wirtschaft, ein Gewinn ist. Die Wirtschaft muss sich ihre Qualifizierungsreserven selbst erschließen und kann dabei diese Zielgruppe mit ihren speziellen Kompetenzen und Fähigkeiten nutzen. Der Öffentliche Dienst ist aufzufordern, vermehrt Zuwanderer, auch nichtdeutscher Herkunft, auszubilden und einzustellen.

Schnittstellen

Die verschiedenen Lebensphasen beinhalten den Einstieg bzw. den Übergang in unterschiedliche Bildungsangebote oder berufliche Maßnahmen. Da diese für Menschen aus einem anderen kulturellen Kontext nicht selbstverständlich sind, müssen hier die Informations- und Beratungsangebote besonders gut funktionieren. Das System Kindergarten, Schule, Ausbildung ist mit seinen Anforderungen und Chancen immer wieder auch in den Medien, die von der Zielgruppe genutzt werden, darzustellen. Das Gleiche gilt für Angebote der Fort- und Weiterbildung.

Wichtig ist auch die individuelle, persönliche Ansprache durch Berater oder Mitarbeitende aus dem jeweiligen Zusammenhang. Neben den offiziellen Kanälen sind auch informelle Wege aufzubauen und zu nutzen, d.h. Personen, die das Vertrauen der Zielgruppen besitzen, sollten zur Beratung und Information hinzugezogen werden können.

V. Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher

Chancengleichheit ist in Deutschland verbürgtes Recht. Über die Verwirklichung lässt sich trefflich streiten. Nicht mehr streitbar ist aber die Forderung an die gegenwärtige Schulpädagogik, dieses Recht auf Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler maximal umzusetzen – unangesehen der Frage, ob sie eher Begabungsdefizite aufweisen oder überdurchschnittlich begabt sind.

1.

Wenn Begabungsförderung und Begabtenförderung systematisch realisiert werden sollen, muss dem Grundschulbereich vordringliche Aufmerksamkeit gewidmet werden. Verschiedene Gründe sind von Bedeutung:

- Die Grundschule erfasst als einzige Schulform alle Kinder, also auch alle begabten Kinder. D.h. Förderung im Grundschulbereich hat einen maximalen Wirkungsgrad.
- Wenn den Kindern im Grundschulalter nicht genügend Aufmerksamkeit zukommt – pädagogisch und bildungspolitisch, also auch finanziell – sind die Folgen für die persönliche Begabungsentwicklung jedes einzelnen Kindes wie auch für den Bildungsstand einer Generation und die wissenschaftliche und technische Entwicklung in der Gesellschaft erheblich.

- Der Grundschulbereich strukturiert das erste systematische Lernen von Kindern und prägt damit gleichermaßen seine Primärstruktur. Gravierende Fehler in der frühen Förderung können zu nachhaltiger Beeinträchtigung führen und später nur durch kostenintensive Maßnahmen gemildert oder behoben werden. Diese persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen dürfen nicht durch Vernachlässigung einer optimalen Förderungssituation billigend in Kauf genommen werden.

2.

Zur Verwirklichung der Förderung in der Grundschule müssen einige Bedingungen grundlegend verändert werden.

- Grundschulen müssen begabungs- und gemeinschaftsfördernd ausgestattet werden. Dies ist auch wesentlich eine Frage von finanziellen Investitionen.
- Die Frage der Einschulung eines Kindes muss je individuell entschieden werden und darf nicht einer äußeren Normierung unterliegen. Die Grundschulpädagogik muss sich auf eine offene Eingangssituation einstellen.
- Grundschulunterricht muss ausgewogen mit zwei Prinzipien arbeiten, nämlich einer weitgehenden Differenzierung im kognitiven Bereich bei gleichzeitiger Einbettung in gültige Kriterien zur emotionalen und sozialen Entwicklung.
- Die personelle Ausstattung der Grundschulen muss grundlegend verändert werden, um dem Differenzierungs- und Integrationsanspruch gerecht zu werden.

3.

Es gibt in allen Schulformen hochbegabte Kinder, in der Schulform Gymnasium prozentual die meisten. Darum müssen in der anstehenden Profilarbeit für jedes Gymnasium zwingend Programmelemente zur Förderung hochbegabter Schüler und Schülerinnen eingefordert werden. Dies können alle Schulen durch Vielfalt und Flexibilität verwirklichen. Eine Vielfalt an Angeboten lässt sowohl Sonderbegabungen, weit überdurchschnittliche Begabungen und deutliche Hochbegabungen fördern. Im großstädtischen Rahmen ist diese Angebotsvielfalt leichter zu verwirklichen als in ländlichen Gegenden, insbesondere durch Kooperation von Schulen. Trotzdem kann und muss durch hohe Flexibilität überall für jedes Kind ein besonderes Angebot möglich sein; sei es z.B. durch teilweise Freistellung vom Unterricht und Versorgung mit zusätzlichen Aufgaben und Angeboten, sei es durch den AG-Bereich oder die Vernetzung mit anderen Bildungs- und Kulturträgern.

4.

Förderung von Schülerinnen und Schülern bedingt die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Dies sei noch einmal an der Frage der Ausbildung und Weiterbildung von Grundschullehrkräften deutlich gemacht.

Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, mit der größtdenkbaren, von den Kindern mitgebrachten gelebten Vielfalt einen gemeinsamen Lern- und Lebensraum in der Schule aufzubauen. Dazu bedarf es pädagogischer Sensibilität und eines erheblichen Fachwissens. Das Wissen um Begabungen, ihre vielfältigen Ausprägungen, fördernde und hemmende Elemente sowie um die Zusammenhänge zwischen intrapersonalen und äußeren Faktoren in der Begabungsentwicklung von Kindern ist Voraussetzung für zielgerichtete und zugewandte Arbeit mit ihnen. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass den Äußerungen von Kindern – verbal oder durch Verhalten – nicht immer unmittelbar zu entnehmen ist, ob sie an Unter- oder Ü-

berforderung leiden oder ob sie durch psychische oder soziale Einschränkungen in der Entwicklung ihrer Begabung behindert sind. Lehrkräfte haben nicht die Arbeit von Psychologen zu leisten, aber sie benötigen auch ein psychologisch-pädagogisches Grundwissen, um rechtzeitig Fachkräfte hinzuzuziehen.

5.

Eine systematische Förderung der Chancengleichheit auch für hochbegabte Schüler und Schülerinnen ist nur möglich, wenn ausreichend fachkompetente Ansprechpartner für Diagnostik und Beratung in das schulische System eingebaut sind. Die Forderung bezieht sich sowohl auf die Anzahl der Schulpsychologen und -psychologinnen als auch auf deren Kompetenz in Begabungsfragen.

Schulpsychologische Dienste und Lehrkräfte müssen eng zusammenarbeiten, um kritische Situationen von Kindern erkennen und bewerten zu können und hilfreich intervenieren zu können.

Die Forderung nach Veränderung bezieht sich also gleichermaßen auch auf den ganzen Bereich der schulbegleitenden Dienste.

6.

Begabungsförderung ist demokratischer Anspruch. Familien können diesen gerade dann nicht für ihre Kinder trotz guten Willens umsetzen, wenn die sozialen und/oder wirtschaftlichen Bedingungen sie in einem engen intellektuellen und kulturellen Raum festhalten. Um gerade auch Kindern aus solchen Familien Chancen zu eröffnen, sollten zwei Bedingungen verwirklicht werden.

Im Umkreis von Schulen, insbesondere auch von Grundschulen, sollten Netzwerke zwischen allen Trägern intellektueller, sportlicher und allgemein kultureller Aktivitäten gebildet werden. Damit Kindern diese zu wirklichen Förderungsmöglichkeiten werden, bedarf es gerade bei sozial benachteiligten häufig einer Vermittlung zwischen Elternhaus und Einrichtung. Die Schulen und/oder die schulpsychologischen Dienste sollten hierbei Moderatorenfunktion übernehmen und damit gesellschaftspolitische Entwicklungsarbeit leisten.

7.

Veränderungen sind auch Ergebnisse von Öffentlichkeitsarbeit. Probleme müssen kommuniziert werden, eine Öffentlichkeit muss hergestellt werden, eine breite Basis für die Forderung nach und die Akzeptanz von Änderungen müssen geschaffen werden.

Der Stellenwert der schulischen Förderung für alle Kinder, der Stellenwert der Arbeit von Lehrkräften bedarf einer neuen Wertschätzung. Lobbyarbeit für Lehrkräfte ist auch Lobbyarbeit für Schülerinnen und Schüler.

Begabtenförderung ist kein Spezialgebiet der Schulpädagogik, sondern notwendiger Teil pädagogischer Innovation der gesamten Schullandschaft, die Chancengleichheit für alle befördert.

VI. Frühe Förderung im Vorschulbereich

1. Analyse des gegenwärtigen Standes bei der Verwirklichung von Chancengleichheit; fördernde und hemmende Faktoren

1.1. Analyse

Unter dem Stichwort "kompensatorische Erziehung" sind seit den 60er und 70 Jahren insbesondere in den USA eine ganze Reihe von Programmen entwickelt und in einigen Fällen längsschnittlich evaluiert worden, die zumindest teilweise erstaunliche Ergebnisse aufweisen können (u.a. das High-Scope-Programm oder das ABCDarien-Konzept). Sie basieren in aller Regel auf entwicklungspsychologischen Konzepten (Piaget, Wigotsky) und fördern neben der kognitiven auch die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder, teilweise unter Einbezug der Familien. Die Programme stützen sich häufig auf spezielle Arrangements, die in ihren Standards erheblich über die übliche Ausstattung von Kindereinrichtungen hinausgehen (bis hin zu Erzieher-Kind-Schlüsseln von 1:2). Der große Bestand an Erfahrungen mit solchen (in der Regel von wissenschaftlicher Forschung begleiteten) Versuchen, die aus den Familien der Kinder resultierenden Unterschiede in den Lern- und Entwicklungschancen auszugleichen, ist in der BRD bislang kaum aufgegriffen worden. Auch vereinzelte Versuche, in der Vergangenheit im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. DJI mit dem Tagesmüttermodell: Gudat 1982) bzw. pädagogische Modelle außerhalb von Modellprojekten in der Praxis zu verankern (vgl. Beller et al. 1983) konnten sich nicht durchsetzen. Ebenso wenig konnte an den hiesigen Universitäten eine mit den USA vergleichbare Forschungstradition im Bereich der frühen Kindheit entstehen, wobei die ohnehin raren wissenschaftlichen Ressourcen in den letzten Jahren weiter abgebaut wurden. Es gibt in der BRD z. Zt. weniger als 10 Universitäts-Professuren, die zumindest teilweise für das Gebiet der Frühpädagogik ausgewiesen sind und keine einzige Universität mit mehr als einer Professorenstelle für den Bereich.

Als gravierende Folge davon gibt es in der Bundesrepublik Deutschland in nur geringem Umfang Forschungsergebnisse, die zu einer Beantwortung der Frage nach kompensatorischen Möglichkeiten von Kindertageseinrichtungen beitragen können. Aufgrund von Untersuchungen insbesondere aus den USA kann es jedoch als gesichert gelten, dass neben der Familie auch Kindertageseinrichtungen wichtige Beiträge zur Entwicklung der Kinder leisten können, "dass hohe Qualität in der Fremdbetreuung kompensatorische Effekte bei der Entwicklung von Kindern aus eher anregungsarmen Milieu haben kann (...) und dass hoher Qualität der Fremdbetreuung positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern unabhängig von ihrem familialen Hintergrund zugeschrieben werden können (...)." (Tietze et al. 1998, S. 29). Die bislang einzige "Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten" von W. Tietze und seiner Gruppe bestätigt die Bedeutung der Qualität der pädagogischen Arbeit für die Entwicklung von Kindergartenkindern auch für die Bundesrepublik. Der Stand des Wissens lässt den Schluss zu, dass nicht Tagesbetreuung als solche positive oder negative Auswirkungen für die Kinder hat, sondern dass die Effekte einer Tageseinrichtung auf die Entwicklung bzw. die Bildung der Kinder und damit auch auf ihre Schulfähigkeit von der Qualität der Einrichtung abhängen. Nicht der Besuch eines Kinder-

gartens oder einer Kinderkrippe ist gut, sondern nur der Besuch eines guten Kindergartens bzw. einer guten Kinderkrippe.

Es muss davon ausgegangen werden, dass von den Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit in den Kindertageseinrichtungen kein angemessener Gebrauch gemacht wird bzw. wegen unzulänglicher Rahmenbedingungen gemacht werden kann. Ursachen dafür sind einerseits in dem sich beschleunigendem Wandel des Anforderungsprofils zu sehen, dessen Relevanz für eine Neugestaltung pädagogischer Ziele und Methoden wohl noch nicht überall erkannt wurde, andererseits in einem Mangel an Transferstrukturen und Unterstützungssystemen, die den zu erwartenden tiefgreifenden Wandel in der pädagogischen Arbeit fachlich begleiten und sichern könnten.

Die Frage danach, inwieweit international vorhandene Kenntnisse im Bereich der Kindertageseinrichtungen praxisrelevant werden können, wird zur Zeit von zwei Seiten her zu beantworten versucht: Einerseits wird im Rahmen einer vom BMFSFJ geförderten "nationalen Qualitätsinitiative" von verschiedenen Gruppen an der Entwicklung von Instrumenten gearbeitet, die einen Qualitätsstandard für Krippe, Kindergarten und Hort definieren und zugleich für die interne und externe Evaluation der Einrichtungen und für Verfahren der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen tauglich sein sollen. Ähnliche Projekte laufen mit Bezug auf den Situationsansatz als dem in der Bundesrepublik am weitesten verbreiteten pädagogischen Konzept und für Träger von Tageseinrichtungen für Kinder. Ergebnisse sollen ab 2003 vorgelegt werden und ggf. über die bereits existierenden Instrumente hinaus Grundlage für Zertifizierungsprozesse sein.

Zum anderen wird versucht, die vorliegenden internationalen Förderprogramme sowie die sogenannte Resilienzforschung und ihre Ergebnisse zu berücksichtigen und insbesondere für den Übergang zur Schule nutzbar zu machen (ein Projekt dazu wird z. Zt. durch das BMBF gefördert und am Institut für Frühpädagogik in München durchgeführt). Ein bereits 1997 begonnenes und vom BMFSFJ in Kooperation mit den Bundesländern Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein gefördertes Modellprojekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" wurde soeben abgeschlossen und wird seine Ergebnisse im Frühjahr 2001 veröffentlichen (INFANS 1998). Teilergebnisse sind bereits in mehreren Beiträgen publiziert worden (u.a. Laewen 1999; Völkel 2000). Dort wurde ein grundlegendes Bildungsmodell für den Vorschulbereich entwickelt und mit einer darauf bezogenen Erziehungskonzeption in Bezug gesetzt, das mit einem reformierten Verständnis von Bildungsprozessen im Grundschulbereich kompatibel ist (vgl. u.a. die Beiträge im Heft 5/2000 der Zeitschrift für Pädagogik) und daneben auch Grundlage für ein Verstehen der Bedeutung von Qualitätsentwicklung für die Leistungen von Kindertageseinrichtungen sein kann. Zugleich kann das entwickelte Konzept zur Klärung eines ernsthaften Konflikts zwischen verschiedenen Bildungskonzepten beitragen, der vermutlich durch die Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs selbst verursacht wird.

Exkurs zum Bildungsproblem und ein Vorschlag zur Verständigung

Die aktuelle öffentliche Diskussion um eine Reform der Bildungssysteme stützt sich auf einen impliziten Bildungsbegriff, der Bildung wesentlich als den Erwerb von Schlüsselkompe-

tenzen versteht, deren Aneignung durch reformierte Verfahrensweisen in den Bildungsinstitutionen gefördert werden müsse (exemplarisch: Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung 1999). Im Rahmen des parallel dazu im wissenschaftlichen Bereich geführten Diskurses um den Bildungsbegriff wird demgegenüber eher die Unbestimmtheit des Begriffs betont (Tenorth 1997) und die Möglichkeit geprüft, den Bildungsbegriff durch Begriffe wie Autopoiesis, Emergenz oder Selbstorganisation zu substituieren (Lenzen 1997). Im vorschulpädagogischen Bereich gewinnt die These an Bedeutung, dass frühkindliche Entwicklung (Liegler 1999) und frühkindliche Bildungsprozesse (Schäfer 1999) autopoietischen Charakter haben und wesentlich auf subjektiven Entfaltungsmustern basieren, deren zeitliche Horizonte sich deutlich von denen ökonomischer Optimierungsperspektiven unterscheiden (Peukert 1997). Die Aussage Gadamers aus dem Jahr 1970, Bildung sei nicht machbar und brauche Zeit, erfährt dadurch eine starke Unterstützung und scheint die eher wissenschaftlich begründeten Bildungsvorstellungen in einen Gegensatz zu den Erwartungen von Wirtschaft und Politik zu bringen.

Das Projekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" hat vor diesem Hintergrund für den Vorschulbereich ein konstruktivistisch orientiertes Verständnis von Bildung herausgearbeitet, das in Übereinstimmung mit modernen Forschungsergebnissen über die Aneignung von Welt und Kultur durch Kinder davon ausgeht, dass Bildung immer Aktivität des Kindes ist und in diesem Sinne grundsätzlich als Selbstbildung angesehen werden muss. Bildung in diesem Sinne bleibt nicht auf den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen beschränkt, sondern entfaltet sich in einem spezifischen Umgang mit Wissen, der an den Interessen des Individuums und seinem Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit orientiert ist. Bildung im Vorschulalter basiert auf multimodaler Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung (ästhetischer Erfahrung im ursprünglichen Sinne in der Diktion Schäfers) ohne eine Verengung auf kognitiv-logische Prozesse. Daraus folgt, dass auch der Erziehungsbegriff einer Neuformulierung bedarf, wenn der Begriff nicht als "Zombie-Kategorie", wie der Soziologe Ulrich Beck ein allgemeineres Problem kürzlich auf den Punkt gebracht hat, unbrauchbar für die Arbeit an den aktuellen gesellschaftlichen Aufgaben werden soll. Denn wenn Erziehung bisher wesentlich das "Einfädeln" der nachwachsenden Generation in bestehende Verhältnisse meinte, so war darin sowohl deren Wandelbarkeit, die heute als eine der zentralen Bedingungen jeder Pädagogik gelten muss, nicht angemessen mitgedacht, noch ist darin das Problem geklärt, wie Erziehung als Aktivität der Erwachsenen und Bildung als eine des Kindes überhaupt vermittelt werden können.

Wenn Erziehung aber als ein legitimes kulturelles Anliegen gelten soll, das die Weitergabe der relevanten Kulturbestände an die nachwachsende Generation sichert, muss Erziehung in ein sinnvolles Verhältnis zu Bildung gesetzt werden, ohne den autopoietischen Charakter von Bildung zu ignorieren. Daraus ergeben sich einige zwingende Konsequenzen. Zunächst einmal wäre ein gesellschaftlicher Diskurs darüber notwendig, was "zukunftsfähige und legitime Kulturbestände", wie Mollenhauer das formuliert hat, sein können und sollen. Dieser Diskurs muss auf allen Ebenen geführt werden, insbesondere das pädagogische Fachpersonal muss sich darüber (auch über die eigenen Präferenzen in dieser Hinsicht!) Klarheit verschaffen.

Wenn Bildung immer Aktivität des Kindes, also nur Selbstbildung ist und sein kann, bleiben für Erziehung als Aktivität der Erwachsenen grundsätzlich drei Formen, über die sie mit Bildung in Verbindung gebracht werden kann:

1. **Die Gestaltung der Umwelt des Kindes** und damit die (reflektierte) Auswahl von Sachverhalten, die Gegenstand der Konstruktionsleistungen der Kinder werden sollen. Fragen der Raumgestaltung etwa sind in Kindertagesstätten dann keine Themen von peripherer Bedeutung, sondern stehen im Zentrum der pädagogischen Aufgabe. Die Betonung des Raumes als "dritter Erzieher" im weltweit beachteten Kindertageseinrichtungssystem im italienischen Reggio Emilia kann unter dieser Perspektive erst in ihrer vollen Bedeutung verstanden werden.
2. **Die Beantwortung und Erweiterung der Themen der Kinder** durch Erwachsene gewinnt einen zentralen Stellenwert, wenn vorausgesetzt wird, dass Kinder in jedem (wachen) Augenblick mit Konstruktionsaufgaben befasst sind. Um auf Themen der Kinder antworten und sie sinnvoll erweitern zu können, müssen diese vom Erwachsenen wahrgenommen und gedeutet werden. Auch an dieser Stelle wird einmal mehr der enorme Vorsprung deutlich, den das "System Reggio" gegenüber hierzulande üblichen Kindertageseinrichtungen gewonnen hat: Beobachtung, Dokumentation und fachliche Interpretation unter Einbezug der Beraterinnen des regionalen Pädagogischen Zentrums gehören zu den alltäglichen und praktizierten Standards des dortigen Konzepts.
3. **Die Zumutung von Themen** gehört zum pädagogischen Dialog zwischen Kind und Erwachsenen, solange die Regeln des Diskurses nicht verletzt werden. Die Antwort der Kinder auf "zugemutete Themen" werden immer "eigenartig" sein und eine erneute, ggf. modifizierte Stellungnahme der Erzieherin dazu herausfordern. Hier spielen die frühen Bindungsstrukturen eine wesentliche Rolle, insofern sie u.a. den Zugang der Erzieherin zum Kind (und umgekehrt) sichern. Auf diese Weise wird das zugemutete Thema zum Konstruktionsgegenstand des Kindes. In welcher Weise Kinder damit umgehen und zu welchen Schlüssen sie kommen, kann nicht vorhergesehen werden, und daraus folgt die Notwendigkeit des kontinuierlichen und durch die Erzieherinnen kompetent geführten "Gesprächs" mit den Kindern, in dessen Verlauf die notwendigerweise subjektiven Konstruktionen des Kindes sich objektivieren können.

1.2. Fördernde Faktoren

Der Besuch eines Kindergartens ist in der Bundesrepublik inzwischen weitgehend akzeptiert, so dass fast alle Kinder ab dem 4. Lebensjahr die Möglichkeit haben, eine Tageseinrichtung zu besuchen. Darin liegt die Chance, **dass tendenziell alle Kinder über den Rahmen hinaus, den ihre Familien ihnen bieten, bildungsrelevante Erfahrungen machen und differenzierte Arbeitsmodelle von Welt und ihren Bezügen konstruieren können.**

Die in jeder Kindertageseinrichtung vorhandene Möglichkeit, mit anderen Kindern gleichen und unterschiedlichen Alters und Geschlechts soziale Erfahrungen zu machen, insbesonde-

re die Möglichkeit zur Ko-Konstruktion von Arbeitsmodellen mit anderen Kindern eröffnet Chancen einer sozialen Vergewisserung über die zunächst immer subjektiven Bedeutungs-Konstruktionen der Kinder.

Die von außengesetzten Leistungszielen freien Aneignungsprozesse der Kinder in Tageseinrichtungen **eröffnen einen subjektiv bedeutungsvollen Zugang zu grundlegenden Wissens- und Kompetenzbeständen**, der einem gründlichen Verständnis elementarer Zusammenhänge und der Entwicklung von intrinsischen Leistungsmotivationen zumindest dann förderlich ist, wenn die Angebote der Einrichtung entsprechend reichhaltig sind.

1.3. Hemmende Faktoren

Neben dem für einen der höchstentwickelten Industriestaaten der Welt nicht vertretbaren Mangel an wissenschaftlichen Ressourcen und damit an Forschungsmöglichkeiten **fehlen in der BRD weitgehend Transferstrukturen**, die in der Lage wären, das immerhin zumindest im Ausland in breiterem Umfang vorhandene Forschungswissen aufzubereiten, in Handlungsmodelle umzusetzen und Praxisanleitung für die Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten. Sowohl die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen als auch eine praxisrelevante Neubestimmung pädagogischer Grundbegriffe wie Bildung und Erziehung verlangen für ihre Umsetzung externe Unterstützungssysteme für die fachliche Anleitung des pädagogischen Personals, seine Fortbildung und Beratung bei der Umsetzung derartiger komplexer Aufgaben. In dieser Richtung hat sich auch die BAGLJÄ auf ihrer 88. Arbeitstagung im Mai 2000 geäußert und mit Bezug auf Prozesse der Qualitätsentwicklung die Notwendigkeit der Einbindung der Einrichtungen in ein angemessenes fachberaterisches Unterstützungssystem hervorgehoben. (BAGLJÄ 2000. S. 11). Der aktuell zu beobachtende Abbau von Beraterstellen bei öffentlichen und freien Trägern ist deshalb in höchstem Maße kontraproduktiv und schließt die betroffenen Kindereinrichtungen auf absehbare Zeit von den notwendigen substantiellen Weiterentwicklungen praktisch aus. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Fachberatung ebenfalls auf die Existenz der erwähnten Transferstrukturen angewiesen ist, wenn sie ihren Aufgaben gerecht werden will.

Das Ausbildungsniveau für das pädagogische Fachpersonal im europäischen Vergleich ist niedrig, denn in (mit Ausnahme von Österreich) allen anderen europäischen Ländern wird auf Hochschulniveau ausgebildet (vgl. Oberhuemer; Ulich 1997). Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist das Fachpersonal in keiner Weise darauf vorbereitet, ein Erkennen und Deuten der Themen der Kinder als Aufgabe zu erkennen und sie angemessen ins Werk zu setzen. Voraussetzung wäre die Fähigkeit zu einer systematischen Beobachtung der Kinder und ihrer Aktivitäten, ihre Dokumentation und der fachliche Austausch innerhalb des Teams und mit externen Fachkräften (Pädagogische Zentren, Transferstrukturen zwischen Forschungs- und Praxisebene).

Unter diesen Gegebenheiten sind die Rahmenbedingungen als unzureichend anzusehen, insbesondere sind die Gruppen zu groß und der Erzieher-Kind-Schlüssel zu ungünstig, um auf einer breiten Basis kompensatorische Effekte erreichen zu können. Aus ernstzunehmenden Forschungsdaten der USA muss damit gerechnet werden, dass z. B. bereits ei-

ne Erhöhung der Gruppengröße von 8 auf 9 Kinder zu einer messbaren Verschlechterung der Qualität der pädagogischen Arbeit mit entsprechenden Folgen für die Kinder führt (Howes et al. 1992). Darüber hinaus müssen Zeiten für Fortbildung und Vorbereitung in die Dienstzeiten des pädagogischen Fachpersonals integriert werden.

Für die Altersgruppen der 0-3jährigen Kinder fehlen Plätze in den Kindertageseinrichtungen. Auch heute noch werden in den alten Bundesländern für lediglich rund 5% der 0-3jährigen Kinder Plätze in Kindertagesstätten und Tagespflegestellen vorgehalten. In den neuen Bundesländern liegt dieses Angebot deutlich höher, so dass etwa in Brandenburg noch mehr als 40% der Altersgruppe eine Kindertageseinrichtung besuchen. Die US-amerikanischen Erfahrungen mit kompensatorischen Programmen weisen jedoch darauf hin, dass insbesondere für Kinder aus stark benachteiligten Familien die Einbeziehung in qualitativ hochwertige Programme möglichst früh, jedenfalls deutlich vor dem Kindergartenalter erfolgen sollte.

2. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit

Da wesentliche Grundlegungen sowohl für das Sozialverhalten als auch für die kognitive Entwicklung von Kindern lange vor dem Eintritt in die Grundschule erfolgen, müssen alle Anstrengungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit ebenfalls bereits im frühen Alter der Kinder einsetzen, wenn sie Aussicht auf Erfolg haben wollen. Notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingungen für spätere Gewaltbereitschaft von Jugendlichen und das Auftreten rechtsradikaler Tendenzen müssen nach neueren Forschungen bereits in der Qualität der frühen Bindungen der Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres gesehen werden. Orte für Bemühungen um bessere Chancen für Kinder können die Kindertageseinrichtungen sein.

Als möglicherweise wichtigste Voraussetzung für eine Förderung von Chancengleichheit in Kindertageseinrichtungen unter den Bedingungen wachsender Anforderungen an die Kompetenzen zukünftiger Erwachsener muss grundsätzlich die Gestaltung der Kindereinrichtung als "Forschungsstätte" für die Kinder angesehen werden. Um ihnen die Konstruktion möglichst differenzierter Arbeitsmodelle von Welt und ihren Bezügen – auch ihrer sozialen Bezüge - zu ermöglichen, sind u.a. Angebote zur differenzierten Entwicklung von Bewegungskompetenz und Raumerfahrung notwendig (Ziel: Leichtigkeit und Eleganz der Bewegung), Angebote komplexer Sinneserfahrungen (u.a. klassische oder moderne Musik, bildende Kunst, fotografierte Architektur, Aufenthalte in vielfältig gestalteter Natur, etc.), lebenswirkliche Kontakte zum Gemeinwesen und Teilhabe an den wichtigen internen Prozessen der Kita, reichhaltige Materialausstattung und darauf bezogene "Forschungsmöglichkeiten" für die Kinder, Angebot und Erprobung verschiedener Formen des Sozialkontakts zu anderen Kindern und Erwachsenen, etc. Das Leitbild der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen muss dazu unter dem Gesichtspunkt einer Vermittlung von Bildung und Erziehung neu formuliert und konkretisiert werden.

Insbesondere müssen tradierte Rollenbilder zum Verhalten von Jungen und Mädchen einer kritischen Revision unterzogen werden. Eine absolut notwendige "Bildung der Gefühle" kann

schon deshalb unmöglich gemacht werden, weil alte Rollenvorstellungen beispielsweise Jungen den Ausdruck von Gefühlen auf mehr oder weniger subtile Weise nicht zugestehen wollen (z. B. "Jungen weinen nicht!").

Neben der Umgestaltung des Leitbildes der pädagogischen Arbeit unter den oben skizzierten Gesichtspunkten der Vermittlung von Bildung und Erziehung sollte nicht vergessen werden, die Kinder sorgfältig daraufhin zu beobachten, ob unverhältnismäßige - ggf. auch organisch bedingte - Entwicklungsverzögerungen auftreten, die sonst nicht selten erst bei der Schuleingangsuntersuchung auffallen. Ein Frühwarninstrument in diesem Sinne könnten "Grenzsteine der Entwicklung" sein, wie sie etwa von Michaelis und Haas vorgelegt worden sind (vgl. Laewen 2000). Ein Abwarten bis zur Schuleingangsuntersuchung ist nicht sinnvoll.

Dazu sind u.a. zumindest die nachfolgend bezeichneten Maßnahmen notwendig.

- In der BRD müssen zukünftig gezielt Mittel bereitgestellt werden, um an den Universitäten substantielle, insbesondere auch längsschnittlich angelegte Forschungsvorhaben zur Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen und zu fördern. Das international vorliegende Wissen muss systematisch ausgewertet und auf seine Praxisrelevanz überprüft werden.
- Es müssen vermittelnde Strukturen geschaffen werden, die Forschungswissen für die Praxis verfügbar machen, ggf. die Evaluation von pädagogischen Modellen durchführen und insbesondere Praxis bei der Umsetzung der notwendigen Innovationen in dem Bereich anleiten und unterstützen können. Solche Strukturen könnten aus vereinzelt bereits existierenden Einrichtungen in- und außerhalb der Universitäten heraus entwickelt werden und damit zugleich auf bereits vorhandene Erfahrungen mit derartigen Modellen zurückgreifen (u.a. die An-Institute an der Freien Universität Berlin - Prof. Tietze - oder an der Universität Potsdam - Dr. Sturzbecher -, Universität Köln – Prof. Schäfer -; INFANS Berlin und Brandenburg; IFP München). Die vorhandenen Beratungssysteme müssen ebenfalls auf diese Strukturen zurückgreifen können und dürfen keinesfalls weiter abgebaut werden.
Diese und ggf. neu zu schaffende Einrichtungen sollten aus Bundes- und Landesmitteln finanziert und nach spätestens 5 Jahren intern und extern evaluiert werden.
- Die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen sollte reformiert werden. Längerfristig wird man ohne ein zumindest anteiliges Hochschulstudium nicht auskommen. Bereits vorgeschlagen wurde ein modulares System, das eine Grundausbildung ergänzen und zu Spezialisierungen beitragen kann. Auch junge Männer sollen für den Erzieherberuf gewonnen werden.
- Die Organisationsform der Kindertagesstätten sollte daraufhin überprüft werden, ob sie eine Umgestaltung zu einer "lernenden Organisation" eher ermöglicht oder behindert. Zu prüfen wäre insbesondere, inwieweit nicht eine Anbindung von Kindereinrichtungen an ggf. überregionale pädagogische Teams mit oder ohne Leitungspositionen sinnvoll wäre (vgl. das Reggio-Konzept).

- Bei notwendigen Kündigungen oder Umsetzungen von pädagogischen Personal dürfen nicht länger ausschließlich an den Bedürfnissen der Erwachsenen orientierte Verfahrensweisen angewandt werden (Kündigung von Mitarbeiterinnen nach dem "Sozialkatalog"!)). Es muss in diesen Fällen berücksichtigt werden, dass Kinder zu ihren Erzieherinnen Bindungsbeziehungen aufbauen, die nicht - schlimmstenfalls mehrfach - ohne Nachteile für die Entwicklung der Kinder aufgelöst werden können. Zudem ist es in einer Zeit gravierenden Wandels nicht sinnvoll, Erzieherinnen ohne Ansehen ihrer Qualifikation zu kündigen.

VII. Chancengleichheit in der Grundschule: Schnittflächen und Schwerpunkte

1. Chancengleichheit als zentrale Orientierung der Grundschule

Aussagen über Chancengleichheit in der Grundschule können über problemgeschichtliche Zusammenhänge nicht hinwegsehen:

Die **Einrichtung der Grundschule als flächendeckende ‚Gesamtschule‘** und ihre Fundierung durch die Weimarer Verfassung und das **Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920** gelten bis heute als die bedeutendste bildungspolitische Tat der ersten deutschen Republik. Sie beendete das nach Ständen aufgesplitterte Elementarschulwesen, die privaten Vorschulen und die Privatunterweisung und führte die vierjährige Grundschulpflicht für alle Kinder des Volkes ein. **Chancengleichheit** war damit **formal-rechtlich** gegeben. Jedem Kind, unabhängig von der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stellung der Eltern, wurden gleiche schulische Bedingungen gewährt. Die schulrechtlich eingeleitete Demokratisierung des Schulwesens war für die Grundschule von Anfang an **mit der Entwicklung einer neuartigen pädagogischen Konzeption verbunden**. Unter Rückbezug auf die reformpädagogische Bewegung wurde die Vermittlung grundlegender Bildung zur Leitfigur des pädagogischen Konzepts. Eine neuartige Lehr- und Lernkultur sollte alle menschlichen Grundkräfte und Fähigkeiten des Kindes wecken und fördern; die Beschränkung auf die Unterweisung in den Kulturtechniken sollte überwunden werden

Wesentlicher Auslöser für die **Reform der Grundschule in den sechziger Jahren** waren die Ergebnisse der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. Sie deckten auf, dass zwischen der menschlichen Entwicklung, den Lernprozessen, dem Schulerfolg und der sozialen und kulturellen Umwelt differenzierte Zusammenhänge bestehen. Chancengleichheit wurde nun vom individuellen Kind her gesehen; die Förderung sollte auf seine individuelle Bildsamkeit und den Ausgleich seiner Lerndefizite – also auf das Gewähren besonderer Chancen - abgestimmt sein. Im Rückblick ist heute bewusst, dass die Antworten und Lösungen von einer Curriculumforschung, einer Unterrichtstechnologie und einer traditionellen Didaktik mit dem fraglichen Ziele der einen optimalen, eindimensionalen Methode für alle Kinder gesucht wurde (vgl. Jaumann-Graumann 2000). Auch ist inzwischen der damals euphorische Glaube an die Wirksamkeit schulischer Bildung durch die Einsicht ernüchtert, dass

das Schulsystem für die Herstellung sozialer Gleichheit bzw. Ungleichheit eine relative Größe ist.

In einer zukunftsgerichteten Grundschule ist es normal, verschieden zu sein.

Da die Grundschule ihre Schüler weitgehend unausgelesen aufnimmt, ist sie die Schulart mit der größten Diversität: Sie ist der Ort, an dem eine enorme Verschiedenheit an (geweckten und ungeweckten) Begabungen, an Sprachen und Sprachqualität als ein Schlüssel zu allem Lernen, an unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen und Überzeugungen, an unterschiedlichen materiellen Bedingungen aufeinander trifft. Ihre Aufgabenstellung bestimmt sich aus der ausdrücklichen Wertschätzung von Heterogenität. Diese ist die unverzichtbare Grundlage für soziale Integration im Sinne einer Vorbereitung auf ein Leben in einer pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaft.

Die Grundschule ist Ort grundlegender Bildung.

Chancengerechtigkeit ist auch heute nicht schon dadurch eingelöst, dass Kinder und Jugendliche mit Unterricht versorgt sind, auch nicht damit, dass dieser technisch auf den neuesten Stand gebracht ist. Da die Grundschule traditionell auf grundlegende Bildungsarbeit verpflichtet ist, kommt ihr die Aufgabe zu, jedem Kind dabei zu helfen, seine Existenz zu verstehen, zu bewältigen und seine eigene Identität zu finden. Deshalb muss sie in ihrer Bildungsarbeit von den anthropologischen Grundbedingungen des Kindes, von seinen Bedürfnissen, Chancen, Schwierigkeiten und Grenzen ausgehen. Somit ist die Grundschule auch keine Einrichtung, in der familiäre und gesellschaftliche Probleme gelöst werden können. Diese kann sie nur an die zurückgeben, die sie verursacht haben und mit ihrer Lösung beauftragt sind. So kann zum Beispiel eine verlässliche Halbtagsschule nicht lediglich als eine Einrichtung zur Zeitüberbrückung, die den Anschluss an die Arbeitszeiten von Vätern und Müttern finden lässt, konzipiert werden, sondern als integrative pädagogische Einheit mit Lernangeboten (vgl. Wendt 2000).

Die glaubwürdige Vermittlung von Chancengleichheit ist an ein anspruchsvolles schulisches Bildungsprogramm gebunden:

- Ihm obliegt die Vermittlung eines Wissens und Könnens, das mehr und anderes ist als gespeicherte und grenzenlos abrufbare Information. Gefragt ist ein Wissen und Können, das berührt, verändert, mit dem Kinder ihre Alltagswirklichkeit durchschauen lernen, ein Wissen, das Lerntechniken und Lernstrategien einschließt, das ihre Interessen bewegt, das sie mit anderen austauschen können, das ihre Stellungnahme herausfordert.
- Das soziale Miteinander - gerade auch mit Kindern aus unterschiedlichen Herkunftskulturen - gibt der Schule die besondere Chance, dass sich in ihr ein kultivierter Umgang herausbildet. Musische, gesellige, festlich und diskursive Momente müssen darin einen festen Platz haben und als Zeichen zivilgesellschaftlicher Gemeinsamkeit erfahrbar sein. Dies schließt für Kinder – oft in Abgrenzung zu ihrem Lebensalltag - elementare menschliche Erfahrungen wie diese ein: Hier respektiere ich andere und ich werde respektiert; hier wächst Geduld füreinander, denn keiner kann ‚weggezappt‘ werden; Toleranz und

Frieden fängt bei mir an; hier kann ich beginnen, mit Benachteiligten Solidarität zu üben usw.

Gerade unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit darf nicht übersehen werden, welche bedeutsame Rolle die Parteinahme des Gefühls bzw. ein „Befreundungsklima“ (Jean Paul) spielt.

- Grundlegende Bildungsarbeit ist auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Welt- und Selbstverstehen der Kinder ausgerichtet. Sie nimmt die Kinder nicht nur in ihren Möglichkeiten an, sondern lenkt diese auch auf neue Ziele und Sinnperspektiven hin. Deshalb sind für alle Kinder auch Lernsituationen wichtig, die ihnen Spielraum für Selbstentscheidung und Selbstverantwortung eröffnen. Für ein Leben außerhalb und nach der Schule brauchen sie die Erfahrung: Ich kann mir Ziele setzen; es kommt darauf an, dass ich Eigeninitiative entwickle; ich kann meine Kräfte bündeln, um eine Idee zu realisieren usw.

Welche Instanz, wenn nicht die Grundschule, sollte solch grundlegenden Kompetenzen und Einsichten vermitteln, die ihren Schülern helfen, sich in der postmodernen Unübersichtlichkeit zurechtzufinden und sich Kulturbereiche zu erschließen?

Gerade in einer Zeit rasanter Entwicklungen in unserer Gesellschaft hängt die Zukunft der nachwachsenden Generation wohl entscheidend davon ab, ob es gelingen wird, im Anschluss an die klassischen Bildungskonzepte „Bildung ...nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform (zu bestimmen), sondern auch als Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, S. 509). Schulische Bildungsarbeit verursacht nämlich wesentlich „Inklusion“ bzw. „Exklusion“ junger Menschen. Diese Leitdifferenz muss Anlass sein, „... über Zahlenvergleiche hinaus Bedingungen zu kennzeichnen, unter denen die Voraussetzungen und Mittel fehlen, am Leben einer bestimmten Gesellschaft überhaupt teilzunehmen ... Und offensichtlich können gerade bei florierender Wirtschaft solche ausschließenden Lebensbedingungen produziert werden“ (ebd., S. 511).

2. In der Realität der Grundschule wird weithin Chancenungleichheit tradiert - Schwierigkeiten und hemmende Faktoren

Der pädagogische Auftrag der sozialen Integration stellt die Grundschule immer wieder in einen spürbaren gesellschaftlichen Gegenwind. In einer Zeit zunehmender Arbeitslosigkeit, gesteigerter Entsolidarisierung, sinkender Kinderzahlen und wachsender Begegnung mit dem Fremden wächst das Spannungspotential. Ob die Grundschule als einzige gesellschaftliche Institution eine solch gewaltige Integrationsleistung erbringen kann, muss in nüchternen Analysen, die ihre Leistungen wie ihre ‚potentielle Überforderung‘ im Blick behalten, untersucht werden (vgl. Wittenbruch 2000). Dabei können in der Alltagspraxis Phänomene wie diese nicht übersehen werden:

Eingangsselektivität

Obwohl Schulpflicht besteht, muss die Grundschule noch gewaltige Anstrengungen auf sich nehmen, um die Schulpflicht der Sechsjährigen im Sinne eines Bildungsanspruchs zu beantworten. Noch immer geht es darum, die Zahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch als Ausdruck eines ersten Scheiterns an Schule zu verringern und damit ihre relativ hohe Eingangsselektivität von 9,4% im Länderdurchschnitt (vgl. KMK 1995) zu senken.

Durchgangsselektivität im Hinblick auf die weiterführenden Schulen

Der Wandel des Schulwahlverhaltens scheint unaufhaltsam: „Das Abitur bleibt Faszinosum und entwickelt sich zum Generalschlüssel ... Gleichzeitig verliert der Basisbildungsgang Hauptschule im Markt der Bildungsangebote kontinuierlich Anteile“ (Maute; Rösner 1998, S. 123). Mit der sich bereits abzeichnenden Verschärfung der Übertrittsregelungen an das Gymnasium (in Bayern soll dies bald in den Hauptfächern ‚Deutsch‘ und ‚Mathematik‘ 2,0 für das Gymnasium und 2,5 für die sechsjährige Realschule sein), nimmt der Leistungsdruck besonders in der dritten und vierten Jahrgangsstufe zu.

Dies schließt als (ungewollte) Nebenwirkung ein, dass der Unterricht in der dritten und vierten Jahrgangsstufe im Sog der Auslese für die weiterführenden Schulen ‚pädagogisch schrumpft‘ und die Aufmerksamkeit der Schule primär auf die (Schul)-Leistungsstarken gerichtet ist. Die Folge sind nicht nur kaum hinnehmbare Formen affirmativer Akzeptanz soziokultureller Hierarchien in Grundschulklassen (vgl. Prengel 1999), sondern auch ein verkürztes Leistungsverständnis, das allen Kindern, den weniger, anders oder höher Begabten, Lernchancen vorenthält: Nur was mess- und benotbar ist, gilt als Schulleistung. Es dominieren Norm, Sollerfüllung und Leistungsmessung. Die Tendenz, das zu lehren, was leicht überprüfbar ist, verstärkt sich. (Beispiel: Ein selektiv ausgerichteter, auf Diktatpraxis bezogener Rechtschreibunterricht bleibt der ganzen Schülergruppe, nicht nur den Lernschwachen, die Vermittlung trag- und ausbaufähiger Grundlagen schuldig.)

Im Schulalltag ist der Normschüler erwünscht.

Bis heute ist es noch nicht bis ins letzte Klassenzimmer gedrunen, dass gleiche Lernpenssen, gleiche Lernzeit und gleiche Lehrschrirte für so unterschiedliche Individuen dem Gebot der Gleichheit geradezu widersprechen. Denn der bildungspolitische Begriff von Gleichheit „bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen und Gegenständen, die grundsätzlich verschieden sind...“ (Dann 1995, S. 9). Chancengleichheit zielt dann auf eine bestimmte Sichtweise und Behandlung der Realität in ihrer Verschiedenheit.

Zahlreiche Untersuchungen haben außerdem immer wieder empirisch bestätigt, dass Kinder der sozialen Unterschicht nicht nur durch leistungsbestimmte, sondern auch durch normativ bestimmte Selektionsprozesse benachteiligt werden. Sie sind – und dies erweist sich zunehmend als eine sich durch alle Bevölkerungsschichten ziehende Dimension und betrifft auch Hochbegabte und besonders sensible Kinder – weniger denn je für die traditionelle Schule vorsozialisiert. Diese frühere, als selbstverständlich erwartete Gratisleistung der Fa-

milie wird heute immer mehr vermisst. Stattdessen werden Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen, die sich zunehmend als Verhaltensschwierigkeiten manifestieren und vom Lehrer schnell in einen Zusammenhang mit Leistungsschwäche, Unbeliebtheit und Delinquenz gebracht werden. Und weil gerade junge Kinder dazu neigen, das negative Fremdbild in ihr Selbstkonzept zu übernehmen, besteht die Gefahr, dass sich auch tatsächlich die negativen Erwartungen erfüllen.

Eine Schule, die sich an einem fiktiven Normalschüler ausrichtet, nimmt hin, dass ihre Schüler an Über- bzw. Unterforderung leiden, merkt nicht, ob sie durch psychische oder soziale Einschränkungen und Hindernisse geprägt sind und kümmert sich nicht, ob und dass Kinder ihre Begabungen entfalten können (vgl. bes. V.).

Auch wenn sich in der Grundschule die Reform einer Öffnung des Unterrichts ausbreitet, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies schon per se eine Antwort auf die Frage nach der Realisierung von Chancengleichheit ist und dass die Selektionsmechanismen der Schule unwirksam gemacht sind. Nicht nur für die lernschwachen Kinder, sondern für die ganze, so heterogene Lerngruppe muss sorgfältig untersucht werden, ob ihrem individuellen Bedürfnis nach Übersicht, nach sozialem Kontakt, nach gezielten, strukturierten und begabungsfreundlichen Anregungen, nach sprachintensiver Kommunikation mit Erwachsenen und der Altersgruppe usw. entsprochen wird.

Die Grundschule bekommt Konkurrenz durch einen privaten Unterrichtsmarkt.

Neben den Grundschulen explodiert heute ein privater Unterrichtsmarkt: Diese „Nebenschulen“ bieten ein zusätzliches Lernangebot und setzen die Grundschule einer ungewohnten Konkurrenzsituation aus. Der an kommerziellen Interessen orientierte Bildungsmarkt muss sich heute nicht mehr verbergen. Anonymität und Diskretion, Jahrzehnte alte Attribute der Nachhilfe, sind aufgegeben zu Gunsten offensiver Feilbietung – Schnupperkurse und Sonderangebote eingeschlossen. Der Markt der Nebenschulen hat alles zu bieten, was auch zum Programm der Grundschule gehört: Rechtschreibübungen, Rechenspiele, Malgruppen, Bewegungsangebote, Computereinführungen, Früh-Englisch usw. „Die neuen Nebenschulen scheuen sich nicht, mit ihrer Angebotspalette immer weiter in das traditionelle Kerncurriculum vorzudringen und alle Lernfelder gleichsam doppelt zu besetzen. Sie gehen offenbar davon aus, dass Grundschule heute nicht mehr von allen Eltern als Ort ausreichender grundlegender Bildung angesehen wird“ (Hagstedt 1998, S. 47).

Und so wie schon in den siebziger Jahren die Bedeutung frühen Lernens vor allem die Mittelschicht mobilisiert hat, so können auch jetzt nur die finanziell besser gestellten und am Bildungsaufstieg interessierten Eltern das Angebot in Anspruch nehmen, was in hohem Maße den Schereneffekt vergrößert.

3. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit

Die Permanenz der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen gibt der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu) gewiss nur bescheidene Chancen, die jedoch steigen, wenn Bildungs-

politik und Sozialpolitik miteinander verbunden werden. Dann kann die Grundschule das konsequente Schaffen eines Förderklimas und die Gestaltung von Förderstrukturen voranbringen und die Gefahr der Resignation bannen.

Die Schulfähigkeit muss von der Grundschule als Entwicklungsaufgabe angenommen werden.

Im heutigen Verständnis kann Schulfähigkeit nicht mehr lediglich als Ergebnis eines vielschichtigen, außerhalb der Schule und vor Schuleintritt liegenden Entwicklungsprozesses gelten, sondern muss als eine Zielgröße, die die Schule selbst mit den Kindern wesentlich erarbeiten soll, gefasst werden. Konsequenterweise wird gegenwärtig in den unterschiedlichen Bundesländern an einer Neugestaltung der Schuleingangsphase gearbeitet.

Die Auffassung von Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe setzt jedoch eine Verständigung über Förderkriterien ebenso voraus wie den Ausbau eines Fördernetzes, in dem die Grundschule mit vorschulischen und außerschulischen Fördereinrichtungen sowie außerinstitutionellen Fachkräften verbunden ist, ohne diese zu ‚verschulen‘.

Es müssen sich aber auch Kindergärten und Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen verstehen, die bei der Vermittlung von Sprache, Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie bei dem Wecken von Begabungen und von Lernfreude eine wichtige Rolle spielen (vgl. bes. VI.).

Die Bildungsarbeit der Grundschule muss sich auf Vielfalt einstellen.

Die Kinder jeder Grundschulklasse gehören unterschiedlichen Gruppierungen hinsichtlich Alter, Sozialschicht, Kultur, Ethnie, Familienform und Geschlecht an. „In jeder Kinderbiographie durchkreuzen sich diese vielfältigen Differenzen ... auf einzigartige Weise und jedes Kind entwickelt sich zu einer unverwechselbaren Persönlichkeit“ (Prenzel 1999, S. 29). Somit stellt die Heterogenität einer Schulklasse bzw. einer Schule einen Reichtum an unterschiedlichen Möglichkeiten dar, der nur von einer integrativen, kulturoffenen Grundschule genutzt werden kann.

- Eine solche jedoch kann nur vor Ort und in einem Verständigungsprozess der Verantwortlichen entwickelt und in konkrete Erziehungs- und Lernangebote übersetzt werden. Dies ist allerdings nicht schon ein Effekt, der sich mit der schulpolitisch geführten Debatte um Schulautonomie und Schulentwicklung gleichsam automatisch und gratis einstellt. Vielmehr müssen die neuen Steuerungstechniken die Chancengleichheit von Schule bewusst auf die Tagesordnung bringen: „So bedeutsam mehr Selbstständigkeit der Einzelschule für innere Reform und Weiterentwicklung ist, so berechtigt sind die Befürchtungen, dass ein naiver Umgang mit Autonomie die ohnehin nicht erheblichen Gleichheitsgewinne wieder gefährdet, wenn nicht sogar größere Ungleichheit entstehen lässt als in den sechziger Jahren“ (Rolff 1997, S. 6).
- Ziel muss ein reicher Förderkontext sein, der als anregungsreicher, begabungsfördernder und übersichtlich strukturierter Bildungsraum die Kinder die Bildungsgegenstände vieldimensional erschließen lässt, unterschiedliche Zugänge zum Lernen eröffnet und individuelle Lernweisen berücksichtigt. In ihm werden die Unterschiede der

Kinder nicht negiert, auch nicht überwunden, wohl aber über Bildungsarbeit zu reduzieren versucht. Deshalb gelten Bedingungen wie diese für unabdingbar:

Es muss für alle Kinder ein gleich(wertiges) Kerncurriculum gelten, das jedes eine absolut verbindliche Mindest- und Grundbildung erwerben lässt. Dieser unverzichtbare Bestand an Wissen und Können schließt Beliebigkeit aus und garantiert jedem die für die Teilhabe an der Gesellschaft unabdingbare kulturelle Grundkompetenz.

Ein solches Kerncurriculum darf nicht für die schulische Selektion instrumentalisiert werden. Es muss von allen Kindern erfolgreich erlernt werden und darf nicht der Normalverteilung unterliegen. Auch dieses Wissen ist anspruchsvolles Wissen, aber kein Expertenwissen. Es gibt aber auch Kindern aus bildungsfernen Schichten, die ausschließlich in der Schule Gelegenheit haben, dieses zu erwerben, die Chance, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen.

Die Förderung der Kinder muss „möglichst früh einsetzen und eine zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte...“(Böttcher; Klemm 2000, S. 34). Denn sonst beurteilt Schule nur das, was außerschulisch grundgelegt, gefördert oder versäumt worden ist, ohne ihre eigene Leistung damit in Beziehung zu setzen.

So brauchen die Kinder in der Schule verdichtete Lernchancen, damit sie ihr Können steigern, es erproben und herausgefordert werden.

- Dieser Ansatz schließt eine früh einsetzende Förderung (Stützunterricht und Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache), die den Defiziten im Erwerb der Kulturtechniken präventiv begegnet, ebenso ein wie Angebote für besondere Begabungen.
- Auch muss sorgsam über den Grundbestand an gemeinsamen literarischen, künstlerischen, historisch-politischen Inhalten und kulturellen Bildern nachgedacht werden, der allen Kindern, die eine hiesige Schule besuchen, angeboten wird (vgl. Flitner 1996). Die Anwesenheit von Kindern aus anderen Herkunftskulturen gibt jedoch auch den deutschen Kindern Einblick in andere Kulturen und regt zu interkulturellem Austausch und zu Verständigung an. Von einer demokratisch integrativen Schule wird auch erwartet, dass in ihr für alle Kinder die Prinzipien unserer Menschenrechte an prägnanten Beispielen, Geschichten und Projekten exemplarisch erfassbar werden. Auch in diesem Bemühen ist eine Heterogenität im Lehrerkollegium bzw. Hilfe von „außen“ notwendig, um Barrieren in der Wahrnehmung und Schwierigkeiten in der Umsetzung abzubauen, aber auch um Interkulturalität an der Schule beispielhaft zu leben.

Chancengleichheit schließt eine persönliche Leistungsertüchtigung der Kinder ein.

Bundesweit wird gegenwärtig die Leistungsfähigkeit des Schulwesens, auch der Grundschule, in Frage gestellt. Die Kultusministerien sind dabei, auf dem Wege neuer umfangreicher Vergleichsstudien auf nationaler und internationaler Ebene einen besseren Überblick zu gewinnen. Im Sinne der Chancengleichheit muss jedoch gelten:

Die Forderung nach Chancengleichheit erfordert eine Klärung des Leistungsbegriffes der Grundschule

Vielerorts sind Zerrbilder von Leistung wirksam, deren Extreme so fassbar sind: Der verdinglichte, institutionell verengte und alle Kinder normierende Leistungsbegriff ist eng an Noten und Bildungsabschlüssen orientiert. Seine Selektionsorientierung bleibt auch dort unverändert, wo Lerninhalte lediglich durch aktuellere ausgetauscht oder über das Anwenden moderner Psychotechniken (wie Edukinestetik oder NLP) ein ‚softes‘ Lernen suggeriert wird. Im anderen Extrem wird Leistung per se als unkindlich abgelehnt, da sich Kinder in der Schule als einem Ort des guten Lebens vor allem wohl fühlen sollen.

Im Verständnishorizont der Chancengleichheit kann keines dieser Leistungsbilder genügen, weil sie die grundlegende Entwicklungsaufgabe verfehlen. „Unter pädagogisch-anthropologischer Perspektive sind Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, Anstrengung und Erfolg unaufhebbare Bedingungen für Identitätsbalance der Person, ein integrativer Bestandteil grundlegender Bildung“ (Geissler in Röbe 1992, S. 34).

Chancengleichheit folgt dem Leitsatz: Wer Leistung will, muss Lernen fördern!

Dieser Appell muss als kooperative Aufgabe verstanden werden und richtet sich an die Verantwortlichen aus Schule, Elternschaft und Politik. Jede dieser Gruppen hat einen spezifischen Beitrag zu leisten:

Die Lehrerinnen und Lehrer: Ihre personale, fachliche und interkulturelle Kompetenz ist gefragt, wenn sie lernfördernde Bedingungen in ihrem Unterricht realisieren. Diese Aufgabe, eine Lern- und Leistungskultur zu entwickeln, wird sich als unabschließbar erweisen und muss im Rahmen der Schulprofilentwicklung ein zentrales Thema pädagogischer Verständigung sein. Lehrerinnen und Lehrer haben sich als ‚Entwicklungshelfer‘ für alle ihre Schülerinnen und Schüler zu bewähren und dürfen gleichzeitig den selektiven Zumutungen, die an sie von außen herangetragen werden, nicht einfach nachgeben. Immer wieder müssen sie ihre Maßnahmen daraufhin überprüfen, ob sie dem Wohle des einzelnen Kindes und damit der Chancengleichheit dienen. Ihre Leistungsbeachtung hat der Leistungsbewertung vorzuzugehen. Auch muss es möglich sein, dass der Vergleich des Kindes mit sich selbst vor dem Vergleich mit anderen Kindern steht.

Der Alltag zeigt auch, dass die Chancen und Spielräume, die über offizielle Vorgaben eingeräumt werden, nicht immer ausgeschöpft werden und dass die bloße Veränderung institutioneller Regelungen der Leistungsbeurteilung (vgl. z.B. Verbalbeurteilung oder Ziffernnoten) nicht schon automatisch eine alt eingefahrene Leistungspraxis zu verändern vermag.

Die Eltern: In einem Verständigungsprozess mit der Schule sollten sie sich bewusst werden, dass ihre Kinder dort eine gute Lern- und Leistungspraxis vorfinden, wo zugleich die kindlichen Grundbedürfnisse (z.B. Explorieren, Spiel- und Bewegungsfreude, verlässliche Geborgenheit) eine Befriedigung finden und ihre Entwicklungs-Vorarbeit im familiären Feld ihren Kindern zu den wesentlichen Kompetenzen verhilft.

Das Gespräch zwischen Schule und Elternhaus ist zunehmend von Bedeutung, weil Eltern heute in ihren Leistungserwartungen an die Kinder eine ‚Bildungsetage höher gefahren sind‘

und viele den gesellschaftlichen Druck ungebremst an die Kinder weitergeben und nur mühsam davon zu überzeugen sind, dass Erfolgszuversicht und Könnenserfahrung die elementaren und unverzichtbaren Voraussetzungen für die Entfaltung von Bildungsbereitschaft und Leistungsfreude sind und dass sich soziales Lernen und intellektuelle Höchstleistung nicht ausschließen. Andererseits gibt es auch viele Eltern, die den hohen Stellenwert von Bildung und Erziehung für die Gegenwart und Zukunft ihrer Kinder nicht erkennen.

Ein Leistungsdialog, Ausdruck einer reflexiven Pädagogik, ist umso dringlicher, als mit Schuleintritt sich das elterliche Bezugssystem in vielen Familien als widersprüchlich und antagonistisch erweist: War bisher die Erziehung auf Liberalisierung und Emotionalität gerichtet, so wird nicht selten das Leistungsverständnis nun am gesellschaftlich-ökonomischen Bereich orientiert und es werden Konkurrenz, Druck schulischer Anforderungen und emotionaler Druck damit gerechtfertigt.

Die Bildungspolitiker haben die Grundversorgung für eine fördernde Schule sicherzustellen. Die personelle Ausstattung und die materielle Versorgung müssen der komplexen Aufgabenstellung der Grundschule entsprechen. Eine auf Chancengleichheit verpflichtete Grundschule braucht eine entsprechende Förderkontinuität, die ohne Rücksicht auf Wahlprogramme, konkurrierende parteipolitische Initiativen oder nicht zu Ende gedachte Sparmaßnahmen gewährleistet ist.

Chancengleichheit muss Teil eines Generationenvertrags sein

Es geht heute um eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Bedingungen des Gelingens von schulischem Lernen und Leisten. Wir sind in der Wahrnehmung der jungen Generation noch zu sehr fixiert auf die Feststellung von Defiziten und deren Ursachen, statt – wie die Medizin – danach zu fragen, was gesund macht, was ihrer vernünftigen Entwicklung dient. Chancengerechtigkeit erfordert geradezu den Perspektivenwechsel von der Pathogenese zur Salutogenese des Lernens (A. von der Groeben); nur dann können die Erkenntnisse über gelingende Lernprozesse Platz ergreifen und mit einer konsequenten Umsetzung rechnen. Diese schließt auch eine Vernetzung der Förderinstitutionen (z.B. schulpsychologischer Dienst, kulturelle Einrichtungen usw.) ein.

- Die Etablierung einer chancengerechten Lern- und Leistungskultur in den Schulen schließt gewiss eine **Lehreraus- und -weiterbildung** ein, in der eine Pädagogik und Didaktik der Vielfalt selbstverständlich ist. Diese wird jedoch auch entscheidend darauf angewiesen sein, dass z.B. die Fachdidaktiken die Verstehensstruktur der Lerngegenstände, die elementaren Stufen von Lernbereichen, die Lernstrategien, die möglichen Zugänge und Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaus beschreiben und über ein Feld interdisziplinärer Forschung erschließen.

Fördern als professionelle pädagogische Aufgabenstellung muss das Berufsprofil der Lehrer bestimmen: Die Orientierung an Chancengleichheit darf nicht länger als ‚altruistische Tat, sondern als professionalisierte Tätigkeit‘ (D. Lenzen) gesehen werden. Dies schließt das Studium von Schulmodellen und privaten Schulen als Quelle der Anregung und kritischen Auseinandersetzung mit ein.

- In diesem Kontext können dann auch **veränderte Formen von Leistungsbeachtung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung** angewendet, erprobt und diskutiert werden, z.B.:
 - Pensenbücher, die die zu erwerbenden Leistungsprofile ausdifferenzieren und die erworbenen Grundlagen (vgl. Kerncurriculum) im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit für das Weiterlernen einschätzen;
 - Portfolios, in denen das Kind seine subjektiv bedeutsamen Leistungsdokumente sammelt;
 - Diplome, die die Kinder als Bestätigung individueller Schwerpunkte und Interessen erwerben können;
 - Präsentationsformen von individuellen Leistungen als Teil sozialer Schulkultur und als Anerkennung von Initiative, Kreativität und persönlicher Anstrengung.

- Das Gespräch zwischen den an der Erziehung der Kinder Beteiligten, vor allem mit den **Eltern**, muss selbstverständlich werden. Dabei kann nicht übersehen werden, dass noch immer Berührungspunkte abgebaut werden müssen, um Kommunikationsformen über eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gemeinsam entwickeln zu können und ihr Potential an individuellen Möglichkeiten bereichernd für die Schularbeit zu nutzen.

- In einem **Bündnis für Kinder** zeigt sich die gesamtgesellschaftliche Dimension der Realisierung von Chancengleichheit. Je heterogener Lerngruppen sich zusammensetzen, desto eher wird der Gefahr vorgebeugt, Brennpunktschulen zu schaffen, in denen Kinder, die von allem zu wenig haben, von den Elitekindern, denen alles im Überfluss zukommt und die sich auf ihre Kognition beschränken dürfen, getrennt werden. Diese Gefahr wird angesichts der internationalen, ausschließlich auf Kognition setzenden Leistungsvergleiche, der Autonomisierung von Schulen, der Rankings und der damit ausgelösten Wettbewerbssituationen noch weiter verstärkt. Über eine Einrichtung von Fördervereinen und Patenschaften engagieren sich Erwachsene, um sozial benachteiligten Schulkindern eine schulische Ausbildung ohne Beeinträchtigung durch Hunger oder Diskriminierung aus finanziellen Gründen zu ermöglichen. Ihre finanziellen Beiträge beziehen sich auf Zuschüsse zu schulischen Veranstaltungen, die mit Kosten verbunden sind, auf die Förderung von Schulmahlzeiten, auf Zuschüsse zu Lernmaterial, die Beschaffung von Instrumenten und Geräten für die musische und sportliche Erziehung usw.

Die in der Grundschule als Gewinn zu betrachtende Heterogenität der Zusammensetzung der Kinder wird mit dem Übergang in die weiterführende Schule zurückgedrängt. Die Hauptschule wird zunehmend eine Schule sozial schlechter gestellter Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind. Vor allem Jungen besuchen diesen Schultyp. Kinder mit Migrationshintergrund finden sich überproportional stark in der Hauptschule wieder. Die soziale Homogenität der Elternschaft führt zu einer weiteren Verringerung des Anspruchsniveaus der Hauptschulen (vgl. Solga 2000, 22f.). Die Möglichkeiten der Hauptschule, Chancengleichheit abzubauen, werden dadurch erheblich eingeschränkt.

VIII. Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule-Ausbildung-Beruf

1. Vermeidung von Schulverweigerung, Strategien im Umgang mit Formen von Schulverweigerung

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Schulverweigerung ebenso wie alle ihre Vorformen (Schulunlust, Schulaversion, Schulvermeidung, Schulschwänzen, Schulangst usw.) zwar in der Regel auch persönliche und/oder soziale Ursachen hat, in der Ausprägung aber im Wesentlichen Ergebnis eines (negativen) Lern- bzw. Erfahrungsprozesses von Schülerinnen und Schülern in der Schule sind, ist die Konsequenz, dass eine Schule, die die individuellen Stärken und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mindestens ebenso zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt ihrer inhaltlichen Arbeit macht, wie die Schwächen und Defizite, eine Schule, die die natürliche Lust der Kinder am Lernen aufgreift, unterstützt und fördert, eine Schule, die Leistung fordert und belohnt, ohne Minder- oder Mangelleistung durch Ausgrenzung oder Abwertung zu bestrafen, eine Schule, die Lernen in konkreten und lebensnahen Zusammenhängen und/oder in Projekten ermöglicht, eine Schule, die individuelle Lernwege und -methoden nicht nur zulässt, sondern unterstützt und fördert, eine Schule, die individuelles Lernen ebenso fördert, wie das gemeinsame Lernen in der Gruppe, eine Schule, die sich als unterstützende, anregende und stärkende Wegbegleiterin oder Mentorin zu Lern- und Erfahrungszielen, statt als Vollstreckerin von Curricula begreift, die also in erster Linie das „Lernen lernen“ und erst in zweiter Linie Faktenwissen vermittelt, dass eine solche Schule die beste Strategie gegen Schulverweigerung und alle ihre Vorformen hat, weil eine solche Schule Spaß macht.

Es muss also darum gehen, die Schule mit allen Mitteln darin zu unterstützen, sich in diese Richtung zu entwickeln. Dass das in erster Linie eine Frage der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und der Unterstützung ihrer Motivation ist, liegt auf der Hand. Es ist aber ebenso eine Frage der Gestaltung der Rahmenbedingungen, in denen Schule passiert und der Ressourcen, über die die Schule verfügen kann. Und es ist nicht zuletzt eine Frage der Vernetzungen, Kooperationen und Einbindungen, in und mit denen Schule arbeitet. Dabei ist die Kooperation mit der Jugendhilfe nur ein, wenn auch sicher kein unwichtiger Aspekt.

Eigentlich sollte es also gar nicht so weit kommen können, dass Schülerinnen oder Schüler die Schule verweigern. Die Tatsache, dass derzeit allem Anschein nach das Volumen von Schulverweigerung zunimmt, ist sowohl Indikator für die Schwierigkeiten, die die Schule mit der Umsetzung ihres gesellschaftlichen Auftrages hat, als auch Alarmsignal für die Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik.

Angesichts der komplexen Problematik mit der sich die Schule, insbesondere im Bereich der Hauptschule, aber durchaus nicht nur dort, konfrontiert sieht, wird subjektiv das Wegbleiben von Schülerinnen und Schülern vom Unterricht von vielen Lehrerinnen und Lehrern eher als Erleichterung ihres Auftrages, einen Unterricht zu gestalten, erlebt. Dementsprechend wird die im Prinzip bestehende Verpflichtung der Schule, die Schulpflicht der Schülerinnen und

Schüler durchzusetzen, ggf. bis hin zu Bußgeldern für die Eltern und zwangsweiser Zuführung der Schülerinnen und Schüler die Schule durch die Polizei, auch in aller Regel eher verhalten umgesetzt.

In dem Dilemma der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie sich bei mehr Aufmerksamkeit für die potentiellen und insbesondere für die tatsächlichen Schulverweigerinnen und Schulverweigerer, noch weniger um den Rest ihrer Klasse kümmern können, liegt offensichtlich auch ein wesentlicher Grund dafür, dass empirisches Material über das Phänomen Schulverweigerung und die entsprechenden Vorgängerstadien kaum bis gar nicht vorhanden ist. Schätzungen, so der LVR Rheinland, liegen immerhin bei rund 5 % aller Jugendlichen (LVR report, Oktober 2000, 21. Jg., Nr. 228)

Nach den bisher vorliegenden Erkenntnissen über Schulmüdigkeit, Schulverdruss, Schulaversion und Schulverweigerung können folgende Aspekte für die Ursachen festgehalten werden:

1. Üblicherweise werden im schulischen Unterricht nicht der individuelle Lernzugang und die individuellen Lernmöglichkeiten des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin als Ausgangspunkt der Vermittlung schulischer Lerninhalte genommen, sondern das für die jeweilige Klasse bzw. Jahrgangsstufe vorgegebene Curriculum. Dass es dabei zu Frustrationen, bis hin zu Misserfolgserlebnissen bei Schülerinnen und Schülern kommt, liegt zunächst auf der Hand.
2. Durch die Lehrer-Schüler-Relationen, die schon in der Grundschule nicht selten 1:30 und mehr betragen, sind Lehrkräfte kaum noch in der Lage, eine effiziente Binnendifferenzierung einerseits und die individuell notwendige persönliche Förderung andererseits zu gewährleisten.
3. Lehrerinnen und Lehrer, die selbst unter Schulverdruss oder Schulmüdigkeit bzw. unter dem „burn-out“-Syndrom leiden, sind zweifellos nicht in der Lage, Schülerinnen und Schülern Lust zum Lernen und Spaß an der Schule zu vermitteln, sie verstärken im Gegenteil bei den Schülerinnen und Schülern Tendenzen zu Schulaversion, Schulverdruss usw. Die immer noch weit verbreitete Überalterung vieler Lehrerkollegien, also der Mangel an jungen, noch „unverbrauchten“ Lehrerinnen und Lehrern, verstärkt dieses Problem.
4. Schülerinnen und Schüler, die über familiäre Ressourcen verfügen, die ihnen die Bewältigung des schulischen Lehrstoffes erleichtern, die sie praktisch unterstützen und moralisch stärken können, werden mit solchen Frustrationen und der damit zumindest zeitweise entstehende Unlust am schulischen Lernen zweifellos besser fertig, als Schülerinnen und Schüler, die über schlechte bzw. gar keine entsprechenden familiären Ressourcen verfügen können. Entsprechende Erkenntnisse hat auch die jüngste Shell-Jugend-Studie ergeben.
5. In der Konsequenz akkumuliert sich Schulmüdigkeit, Schulferne, Schulverdruss deshalb bei Kindern und Jugendlichen mit relativ schlechten familiären Ressourcen am ehesten

zur massiven Schulverweigerung. Es sind deshalb nicht zufälligerweise vorrangig Kinder und Jugendliche aus sozial problematischen Verhältnissen, aus deprivierten Stadtteilen und nicht zuletzt aus Migrantenfamilien, die in verstärktem Maße unter den Schulverweigerern zu finden sind.

6. Angesichts eines boomenden Marktes an schulergänzenden und schulunterstützenden privaten Lern- und Förderangeboten ist davon auszugehen, dass diese soziale Schichtung sich weiter verstärken wird, da nahe liegender Weise solche Angebote vor allen Dingen von mittel- und Oberschichtorientierten Familien in Anspruch genommen und bezahlt werden können. Zugleich ist der Boom dieser Angebote aber auch ein Indiz dafür, dass die Schule die an sie gestellten Anforderungen immer weniger erfüllen kann.
7. Ein quantitativ sicherlich erheblich geringerer Anteil der Schulverweigerung ist der Unterforderung von Hochbegabten zuzuschreiben, was aber in den Erscheinungsformen bei den Schülerinnen und Schülern oft kaum zu unterscheiden ist von denen, die sich überfordert bzw. nicht angesprochen fühlen.

Angesichts der steigenden Zahl von Kindern und Jugendlichen, die aus dem System Schule aussteigen und sich diesem verweigern, wird der Ruf nach angemessenen fachlichen und strukturellen Reaktionen des Schulsystems zu einer entscheidenden und ernst zu nehmenden Forderung. Wenn Schulverweigerung sich zu einer Lebensstrategie Jugendlicher manifestiert, muss sich aber auch die Jugendhilfe und darin die Schulsozialarbeit als professionelles sozialpädagogisches Handlungsfeld fragen, ob sie die Lebensumstände und Bedürfnisse junger Menschen tatsächlich ernst nimmt und in ihren Konzeptionen und Ansätzen ausreichend berücksichtigt. Die soziale und berufliche Integration junger Menschen ist ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag, für dessen Gelingen Schule und Jugendhilfe gleichermaßen ihren Beitrag leisten müssen. Die sinnvolle bzw. sogar unabweisliche Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erhält durch die Problematik zunehmender Schulverweigerung eine neue Dringlichkeit. Angesichts der Virulenz der Problematik wird deutlich, dass eine Lösung des Problems nur gemeinsam in Vernetzung und Zusammenarbeit erfolgen kann. Dafür müssen beide – Jugendhilfe und Schule – in einem kooperativen Miteinander neue Strategien entwickeln und ausprobieren. Die alternative Erfüllung der Schulpflicht in außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe kann dabei nur die ultima ratio sein.

Eine ausdrückliche Verpflichtung sowohl der Schule als der Jugendhilfe zur Kooperation im Interesse der Kinder und Jugendlichen, eine effektivere Einbeziehung der Schule in die kommunale Jugendhilfeplanung und der Jugendhilfe in die Schulentwicklungsplanung, eine sozialräumliche Öffnung und Vernetzung der Schule im Stadtteil bzw. in der Region im Sinne des Bundesprogramms „Entwicklung und Chancen von Jugendlichen“, gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen von Schule und Jugendhilfe, die systematische Einbeziehung der Profession Sozialarbeit/Sozialpädagogik in die Schule sowie der Auf- bzw. Ausbau von Schulsozialarbeit durch die Jugendhilfe und nicht zuletzt die Förderung von Modellprojekten zum Erproben effektiver Kooperationsformen sind Schritte, dem Problem der Schulverweigerung zu begegnen.

Der einstimmige Beschluss der Jugendministerkonferenz zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vom 18. und 19. Mai 2000, der auch den Vorschlag an die Kultusministerkonferenz enthält, eine Verständigung über gemeinsame Aufgaben und Arbeitsfelder zu erzielen, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg, die bisher noch weitgehend getrennten Aktivitäten und Bemühungen von Schule und Jugendhilfe im Interesse der jungen Menschen sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Einrichtungen, wie die Landeskooperationsstelle Jugendhilfe und Schule in Brandenburg, oder die Kooperationsvereinbarung zwischen u. a. Jugendhilfe und Schule in Sachsen sowie entsprechende Kooperationsempfehlungen in anderen Bundesländern (z. B. Bayern, Thüringen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) machen deutlich, dass die Probleme erkannt sind und dass aktiv nach Lösungsmöglichkeiten gesucht wird.

2. Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen

Die anhaltende Tendenz einer steigenden Nachfrage nach mittleren und höheren Qualifikationen führt zu einem weiteren drastischen Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten für Personen mit geringen Qualifikationen (vgl. IAB-Prognos-Prognose: -2,4 Mio 1995-2010). Damit entsteht die Gefahr, dass eine größer werdende Gruppe der Bevölkerung wegen geringer Qualifikationen sozial ausgegrenzt wird.

Heterogene Zielgruppen

Die Gruppe der fast 15 % Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auch im Alter von 25 Jahren noch ohne Ausbildung geblieben sind, ist in sich heterogen. Hierunter fallen auch die Studienabbrecher, die aber durchaus gewisse Arbeitsmarktchancen haben. Aber etwa 50% dieser Gruppe hat erst gar nicht versucht, eine Berufsausbildung zu beginnen:

- Die Chance der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu bekommen, liegt bei unter 20 %;
- Junge Frauen sind zwar schulisch erfolgreicher als junge Männer (6,5 % der Frauen, aber 11,4 % der Männer erreichen keinen Schulabschluss), bleiben aber häufiger ohne Ausbildung (16 % gegenüber 13 %);
- Auch junge Ausländerinnen und Ausländer mit Schulabschluss haben nach wie vor Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden (16,3 % bleiben ohne Schulabschluss, aber 39,6 % ohne Ausbildung);
- In Stadtteilen mit hohem Sozialhilfeanteil ist der Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung besonders hoch;
- 1998 wurden 135.000 Ausbildungsverhältnisse vorzeitig gelöst. Das entspricht fast einem Viertel der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge.

(vgl. hierzu vor allem: Böttcher, W.; Klemm, K.; Rauschenbach, Th. 2001.)

Unterschiedliche Maßnahmen

Junge Menschen, die nach Beendigung ihrer Schulpflicht nicht unmittelbar eine Berufsausbildung aufnehmen, werden durch eine Fülle unterschiedlicher Maßnahmen und Angebote angesprochen. Neben schulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen sind das unter anderem Jugendwerkstätten, Beratungsstellen und Ausbildungseinrichtungen der Jugendhilfe, Arbeit bzw. Ausbildung statt Sozialhilfe nach dem BSHG, unterschiedliche Programme der Länder zur beruflichen Qualifikation und Eingliederung, teilweise in Kofinanzierung mit dem Bund oder dem ESF, das "Sofortprogramm" der Bundesregierung (JUMP) sowie die berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und die Berufsausbildung Benachteiligter der Bundesanstalt für Arbeit (BA). Die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen hat seit 1980 – zunächst als Programm des Bundesbildungsministeriums, heute nach dem SGB III – weit mehr als einer halben Million junger Menschen ohne Schulabschluss, junge Ausländer und sozial benachteiligte Jugendliche einen anerkannten Berufsabschluss und eine dauerhafte Beschäftigung ermöglicht. Im Rahmen der Benachteiligtenförderung nach dem SGB III erhielten 1999 59.796 Jugendliche eine Berufsausbildung in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen, weitere 67.282 wurden mit ausbildungsbegleitenden Hilfen während einer betrieblichen Ausbildung unterstützt.

Trotz dieser Erfolge erreichen die unterschiedlichen Maßnahmen nur einen Teil der Zielgruppen. Die Frage ist, wie jungen Menschen, die über die klassischen Zugänge Schule, Arbeitsverwaltung, Benachteiligtenförderung nicht mehr zu erreichen sind, eine Berufsausbildung ermöglicht werden kann. So gehören Schulverweigerer, Ausbildungsabbrecher, Trebegänger, deren Lebensmittelpunkt die Straße, oder, insbesondere bei Mädchen, die Familie geworden ist zu den Kernzielgruppen der Benachteiligtenförderung. Sie sind aber nur noch über aufsuchende Ansätze, wie Streetwork, mobile Jugendarbeit, aufsuchende Jugendsozialarbeit, und in sehr enger Kooperation mit der Jugendhilfe, ggf. auch mit der Sozialhilfe und der Polizei ansprechbar und motivierbar, eine Ausbildung zu beginnen.

Zu berücksichtigen ist, dass dieser Personenkreis, insbesondere wenn er über eine mehrjährige „Straßenkarriere“ verfügt, oftmals zunächst nicht in der Lage ist, die „normale“ Berufsausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung zu durchlaufen. Dies gilt weniger für die Vorbildung oder die intellektuellen Voraussetzungen, als vielmehr für ihre Motivation, ihr Verhalten, ihre Lebensführung. Für diese Jugendlichen sind vorgeschaltete niedrigschwellige Maßnahmen der Jugend(berufs)hilfe in Verzahnung mit aufsuchenden Ansätzen und fließende Übergänge in die berufliche Qualifizierung und die Erwerbsarbeit erforderlich. Solche fließenden Übergänge sind bisher kaum vorhanden und müssen dringend entwickelt, erprobt und angeboten werden.

Eine genauere quantitative Einschätzung dieses Adressatenkreises ist zur Zeit kaum möglich, so dass in der Fachwelt vom einem „Dunkelfeld“ gesprochen wird.

Kombination von Ansätzen

Die dramatische Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Ausbildung lässt sich nur durch eine Kombination von Ansätzen verringern, die beispielsweise auf ein bedarfsgerechtes Angebot von qualifizierten Ausbildungsmöglichkeiten setzen, Bildung und

Ausbildung an die Bedürfnisse lernschwächerer Jugendlicher anpassen und in besonderem Maße den Zugang zu Bildung und Ausbildung in schwierigen Regionen fördern.

Angesichts der Tatsache, dass (besonders) benachteiligten Jugendlichen nicht nur schulisches und berufliches Wissen und praktische Fertigkeiten fehlen, sondern dass sich ihre Benachteiligung in zunehmendem Maße in Defiziten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Sozialverhalten manifestiert, muss eine erfolgreiche Förderung dieser jungen Menschen neben der sozialpädagogisch orientierten beruflichen Bildung in erheblich stärkerem Maße die individuelle Persönlichkeitsförderung und -stärkung beinhalten. Das kann z.B. geschehen durch die Kombination der Berufsausbildung nach §§240ff SGB III mit sportlicher, künstlerisch-kreativer oder auch sprachlicher Förderung in Kooperation mit Sportvereinen, Jugendkunstschulen, Jugendzentren u.ä.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Ableistung eines Freiwilligendienstes, bei dem die Jugendlichen – vielleicht erstmals – etwas für andere Menschen oder eine soziale oder ökologische Aufgabe im Interesse der Allgemeinheit geben können, außerordentliche Erfolge für die Persönlichkeitsentwicklung benachteiligter junger Menschen bewirken kann, in deren Folge sie dann i.d.R. sehr viel erfolgreicher bei ihrer Integration in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit sind.

Die Fachtagung des Forum Bildung "Qualifizierte Berufsausbildung für alle!" hat insbesondere die Notwendigkeit folgender Maßnahmen unterstrichen:

- **Verbesserung der Kooperation**

Eine verbindlichere Kooperation aller Beteiligten vor Ort kann dazu beitragen, dass möglichst alle Jugendliche nach der Schule ein Ausbildungsangebot finden, das ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Besonders wichtig ist die Verbesserung der Kooperation

- o der zuständigen Verwaltungen,
- o zwischen allen, die mit und für Jugendliche arbeiten: z.B. Schulen, Jugendhilfe, betriebliche und außerbetriebliche Berufsausbildung, Arbeitsamt.

Neue Formen der kooperativen Zusammenarbeit müssen flexible Formen der Verzahnung von außerbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung ermöglichen. Eine – noch – intensivere Abstimmung der Förderung benachteiligter Jugendlicher zwischen außerbetrieblicher/betrieblicher Ausbildung und Berufsschule kann den Ausbildungserfolg erheblich verbessern.

- **Bessere Verzahnung der Förderinstrumente**

Eine bessere Verzahnung unterschiedlicher Förderinstrumente und -elemente wie Berufsvorbereitung, Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen, Übergangshilfen, Fort- und Weiterbildung trägt beispielsweise dazu bei, Jugendlichen, die zunächst keine Ausbildung erreichen, - notfalls auch schrittweise - doch noch einen anerkannten Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Gleichzeitig werden die Fördermittel dadurch effizienter eingesetzt. Ein **Qualifizierungspass** sollte die absolvierten Qualifizierungsschritte fest-

halten und dadurch die Fortsetzung der Qualifizierung auch nach Unterbrechungen erleichtern.

- Weiterentwicklung der Qualität der Berufsausbildung "benachteiligter" Jugendlicher

Die Ausbildung von "benachteiligten" Jugendlichen und ihr Übergang in die anschließende Beschäftigung kann durch folgende Elemente verbessert werden:

- IT-Module in jeder Ausbildung geben neue Chancen für Lernmotivation und ein Plus auf dem Arbeitsmarkt;
- Ausbildung in neuen Berufen schafft bessere Beschäftigungschancen;
- personale und soziale Kompetenzen, insbesondere Lernen des Lernens müssen stärker gefördert werden;
- Politische Bildung muss Gelegenheiten zum Erleben demokratischen Verhaltens vor Ort schaffen;
- systematische Vermittlung von Berufspraxis unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung kann die Beschäftigungschancen entscheidend verbessern.

Damit aus Schulversagern nicht Berufsversager werden, sind differenzierte Ausbildungswege notwendig. Neben den Programmen zur Förderung Benachteiligter muss daher bei der Modernisierung bestehender und der Schaffung neuer Ausbildungsberufe gesichert werden, dass auch den benachteiligten Jugendlichen betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten gegeben werden. Gestaltungsoffene modulare Ausbildungsordnungen ermöglichen es ebenso, benachteiligte Jugendliche in arbeitsmarktverwertbaren Berufen auszubilden und ihnen Weiterbildungsoptionen zu öffnen wie auch besonders begabte Auszubildende mit zusätzlichen Qualifizierungsangeboten zu fördern.

Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf

Während es für Jugendliche im Alter der Erstausbildung, die besonderer Förderung bedürfen, ein erfolgreiches Instrumentarium - insbesondere durch die Förderung nach dem SGB III - gibt, fehlt ein entsprechendes Förderinstrument für die Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen. Aus den vom BMBF geförderten Wirtschaftsmodellversuchen und aus Modellvorhaben der Länder liegen genügend gute Erfahrungen vor, die ein breites Handeln zur Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf ermöglichen.

Zahlreiche Modellvorhaben haben gezeigt, dass die Verbindung einer Beschäftigung in einem Betrieb mit schrittweiser modularer Qualifizierung besonders geeignet ist, jungen Erwachsenen ohne Beruf doch noch den Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Verbindung des Lernens mit dem Arbeitsprozess sowie die Einbeziehung schon vorhandener Erfahrungen erleichtern das Lernen der für den Berufsabschluss erforderlichen Fähigkeiten.

derlichen theoretischen Inhalte. Die Gliederung der Qualifizierung in Module fördert die Überschaubarkeit und damit die Motivation für die Wiederaufnahme des Bildungsprozesses. Unabdingbare Voraussetzung ist, dass die Summe der - geregelten - Module die Zulassung zur Externenprüfung und damit den Weg zu einem anerkannten Berufsabschluss eröffnen.

Im Gegensatz zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen ist für junge Erwachsene ein geregeltes Einkommen erforderlich, mit dem sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Voraussetzung für die Motivation zur Teilnahme an der Nachqualifizierung ist daher ein Einkommen, das deutlich über dem Niveau einer Ausbildungsvergütung liegt. Die Absicherung des Einkommens orientiert sich für den Anteil der Teilzeitbeschäftigung an tarif- oder ortsüblichem Entgelt und für den Qualifizierungsanteil an dem Unterhaltsgeld. Wünschenswert ist eine ansteigende Bezahlung über den Beschäftigungszeitraum ("mehr Geld für bessere Qualifikation").

Die bisherigen Modellvorhaben wurden durch komplizierte Verknüpfungen unterschiedlicher Förderinstrumente finanziert (z.B. Mittel der Bundesanstalt nach SGB III, Modellförderung aus Bundes- und Landesmitteln, ESF-Mittel). Diese komplizierten Finanzierungsmodelle, die die Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten des Einzelvorhabens erfordern und nur in besonderen Situationen zustande kommen, stehen einer breiten Umsetzung der guten Erfahrungen aus den bisherigen Modellvorhaben entgegen.

Erforderlich ist die Schaffung eines einheitlichen Förderinstruments, das im SGB III verankert werden sollte. Dabei sind die Erfahrungen aus dem Sonderprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit einzubeziehen.

IX. Abbau von Chancenungleichheit durch Weiterbildung

Damit aus Schulversagern nicht Berufsversager werden, sind differenzierte Ausbildungswege nötig. Neben den Programmen zur Förderung Benachteiligter muss daher bei der Modernisierung bestehender und der Schaffung neuer Ausbildungsberufe gesichert werden, dass auch den benachteiligten Jugendlichen betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten gegeben werden. Gestaltungs-offene modulare Ausbildungsordnungen ermöglichen es ebenso, benachteiligte Jugendliche in arbeitsmarktverwertbaren Berufen auszubilden und ihnen Weiterbildungsoptionen zu öffnen wie auch besonders begabte Auszubildende mit zusätzlichen Qualifizierungsangeboten zu fördern.

Erwachsene ohne Berufsabschluss sind überproportional bei der Gruppe der Arbeitslosen vertreten. Je geringer die Qualifizierung eines Arbeitnehmers, desto höher ist das Risiko, arbeitslos zu werden. In der Gruppe der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss lag die Arbeitslosenquote 1998 bei 25,8 % (Absolventen von Fachhochschulen: 2,6 Prozent). Menschen

mit geringer schulischer und beruflicher Qualifikation haben ein geringeres Einkommen und sind auch ökonomisch benachteiligt. Dadurch entstehen zusätzliche Barrieren für die Überwindung von Bildungsferne.

Weiterbildung ist das Instrument, um dem zunehmenden Risiko der sozialen Ausgrenzung zu begegnen. Qualifizierung muss aufgrund ständig wechselnder und veränderten Anforderungen an den Arbeitsplatz kontinuierlicher Bestandteil des Berufslebens sein. Angesichts dieser großen Bedeutung von Weiterbildung ist die Beteiligung an Weiterbildung von großem Interesse für die Zukunft des Einzelnen wie der Gesellschaft. Das Berichtssystem Weiterbildung VII zeigt, dass die Teilnahme an Weiterbildung nach wie vor in starkem Maße von dem Niveau schulischer und beruflicher Qualifikation abhängt. Im Jahre 1997 haben bundesweit 69 % der Personen mit Hochschulabschluss an Weiterbildung teilgenommen, während es in der Gruppe der Personen ohne Berufsausbildung 24 % waren. Der Abstand zwischen den Personen mit Hochschulabschluss und denjenigen ohne beruflichen Abschluss ist in der beruflichen Weiterbildung mit 39 Prozentpunkten wesentlich größer als in der allgemeinen Weiterbildung mit 26 Prozentpunkten. Auch Ausländer nehmen wesentlich seltener an Weiterbildung teil als Deutsche. Die Barrieren, die der Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen, sind eingehend zu untersuchen, um Voraussetzungen für eine bessere Überwindung dieser Barrieren zu schaffen.

Ältere Arbeitnehmer benötigen spezifische Qualifizierungsangebote, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Auch angesichts des gravierenden Wandels in der demographischen Struktur der Bevölkerung kommt der beruflichen Weiterbildung von Älteren zunehmende Bedeutung zu. Vorhandene Weiterbildungskonzepte berücksichtigen zu wenig die individuellen Erfahrungen und den Wissensstand älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Weiterbildung älterer Arbeitnehmer darf nicht ausschließlich an wirtschaftlicher oder beruflicher Verwertbarkeit gemessen werden.

Zweite und dritte Chance ermöglichen

Wenn „lebenslanges Lernen“ nicht nur eine bildungspolitische Forderung, sondern gesellschaftliche Realität ist, dann bietet die Weiterbildung die Möglichkeit, vorgängige Chancengleichheit abzubauen.

Solange sich Technik, Inhalte und Organisation der Arbeit nur im Abstand von Generationen wesentlich veränderten, war es dem Einzelnen möglich, einen einmal erlernten Beruf lebenslang auszuüben. Auf der anderen Seite blieben viele dauerhaft aus der Berufsarbeit ausgeschlossen, wenn ihnen der frühe Einstieg nicht gelang. In dem Maße, in dem die Innovationszyklen sich verkürzen und Arbeitstätigkeiten komplexer werden, stellt sich die Notwendigkeit stetigen Dazulernens und Umlernens ein. Dieser Übergang zur Wissensgesellschaft birgt das wesentlichste noch nicht realisierte Potential zur Verbesserung der Chancengleichheit. Wenn Kompetenzen und Wissen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich die Bedeutung einst erlernten Schul- und Berufswissen gegenüber der Weiterbildung. Das Beschäftigungssystem öffnet sich damit für Quer- und Späteinsteiger. Wenn das Lernen im Arbeitsprozess und das Lernen in der Freizeit gleichgewichtig neben das formalisierte schuli-

sche Lernen treten, ergeben sich auch für diejenigen zweite und dritte Chancen, die schulische Bildungsdefizite aufweisen. Die Diskussion zur Förderung von Chancengleichheit sollte daher Fragen der Weiterbildung deutlich höheren Rang einräumen. Es reicht nicht aus, Defizite beim Zugang zu Bildung auf der jeweils vorausgehenden Stufe beheben zu wollen und damit letztlich auf die Kindergärten zu verweisen.

Zielgruppengerichtete Ausgestaltung von Weiterbildung

Damit das Weiterbildungssystem zur Verringerung von Chancenungleichheit beitragen kann, muss es in angemessener Weise ausgestaltet werden:

- Weiterbildungsmaßnahmen müssen niedrighschwellige Zugangsmöglichkeiten aufweisen, die sich mehr am Qualifikationsbedarf und an individuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Abschluss orientieren als an formalen Zugangskriterien.
- Das Weiterbildungssystem muss weiterhin flexibel und bedarfsnah gestaltet sein und muss sich am Erfolg seiner Teilnehmer legitimieren. Es darf nicht nach dem Vorbild des bestehenden Schul- und Berufsausbildungssystems verregelt werden.
- Die Weiterbildungsbeteiligung vor allem der formal niedrig Qualifizierten muss deutlich erhöht werden. Dazu sind die öffentlichen und betrieblichen Ressourcen für Weiterbildung zu erweitern.
- Individualisierte Lernverläufe erfordern eine verstärkte Lernbegleitung und -beratung, welche den Teilnehmern Orientierungen und Handlungshilfen vermitteln.
- Weiterbildung muss sich stärker in Arbeits- und Lebenszusammenhänge integrieren. Dazu sind neue Lernformen: das Lernen im Arbeitsprozess, das Erfahrungslernen und das Lernen in sozialen Zusammenhängen zu fördern und gleichwertig neben das Lernen in institutionalisierten Bildungsmaßnahmen zu stellen. Bildungseinrichtungen sollten motiviert und in die Lage versetzt werden, diese Öffnung von Lernprozessen zu begleiten.
- Durch Weiterbildung erworbenes Wissen sollte transparenter darstellbar werden. Weiterbildungsabschlüsse sollten sich nicht allein auf abprüfbares Fachwissen, sondern verstärkt auf berufliche Kompetenzen beziehen. Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren sind entsprechend umzugestalten. Für in informellen Lernprozessen und im sozialem Umfeld erworbene Kompetenzen müssen Übergänge in formalisierte Lernprozesse geschaffen werden.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Verringerung von Chancenungleichheit durch Weiterbildung ist es, das Bewusstsein über die Rolle von Weiterbildung zur Gestaltung von Lebenschancen in der Breite zu fördern. Eine höhere Beteiligung niedrig Qualifizierter an der Weiterbildung sollte durch öffentliche Kampagnen gefördert werden.

Globale Herausforderung

Die Verringerung von Chancenungleichheit hat nicht nur eine sozialpolitische Dimension. Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland, ja die Bildungspolitik der EU insgesamt, steht vor einer globalen Herausforderung. Will Deutschland, will die EU im globalen Wettbewerb innerhalb der Triade EU/USA/Japan bestehen, muss die Erwerbsbeteiligung steigen. Die Struktur der Erwerbsbevölkerung muss sich verbessern. Dazu sind möglichst alle Reserven des Humankapitals zu mobilisieren und zu qualifizieren. Die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung der Frauen zum einen und die geregelte Zuwanderung zum anderen sind wesentliche Elemente einer solchen Strategie. Chancengleichheit über Weiterbildung fördern bedeutet, weit mehr und schneller als bisher Bildungsangebote zu entwickeln, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf schon als Dienstleistungsinhalt integrieren, und zwar auch für Männer. Chancengleichheit über Weiterbildung fördern bedeutet, Zuwanderer so schnell wie möglich ihrem Leistungspotential entsprechend in das Arbeitsleben zu integrieren und benachteiligende Barrieren zu beseitigen, die aus einer überholten nationalen Abgrenzung entspringen.

Anlage

Profil einer Schule der Zukunft, die konsequente Chancengleichheit ermöglicht

Der vorliegende Entwurf zeichnet ein pointilistisches Bild von Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung für alle Schularten und den daraus resultierenden Auswirkungen für die Lehrerausbildung in Stichpunkten.

Das pädagogische und organisatorische Konzept, das dem zugrunde liegt, ist der konsequente weitere Entwicklungsschritt von bereits existierenden erfolgreichen schulischen Innovationen. Die Umsetzung kann nur als gemeinsame Aufgabe von allen gelöst werden: Lehrkräfte, Schüler, Eltern und Engagierte in der Umwelt der Schule im gesellschaftlichen Verbund. Grundbedingung dafür ist die Entwicklung eines damit kompatiblen örtlichen Schulprofils mit entsprechender Schwerpunktsetzung für jede Schule.

Bedingt durch die verschiedenen Blickwinkel werden einige Aspekte, die für alle Bereiche relevant sind, doppelt genannt.

1. Vorschläge zur Schul- und Unterrichtsorganisation

1.1. Veränderte Arbeitsfelder von Schulen und Lehrkräften

- Ganztagesbetrieb mit offenen Angeboten am Nachmittag (Entzerrung des Pflichtunterrichts)
- Anwesenheit der Lehrkräfte über die Unterrichtszeit hinaus, um jederzeit Konferenzen und Absprachen zu ermöglichen
- pädagogische Konferenzen als Pflicht
- regelmäßige Kooperations- und Konferenzstunden
- Anwesenheitspflicht in der letzten Ferienwoche
- regelmäßige schulhausbezogene Fortbildung, auch in der unterrichtsfreien Zeit
- Einbindung von Betreuungsangeboten, auch für Kinder der Lehrkräfte
- effektiveren Einsatz und bessere Rahmenbedingungen für Gremien der Schulentwicklung (Steuergruppen, Schulforum ...)
- Experten und Künstler gestalten den Unterricht mit
- Gremien der Zusammenarbeit mit allen an Erziehung der Schüler Beteiligten (Schulsozialarbeit, Hort, Jugendhilfe...)
- Bildungsangebote für Eltern
- erweiterte Bildungsangebote für Schüler (profilbestimmend: z. B. musische Angebote, Sprachkurs Türkisch für Deutsche,
- besondere Angebote für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (Sprachkurse...), Hochbegabte und Schwache
- Feste und Veranstaltungen aller Art

1.2. Neue Kooperationsformen

- klassenübergreifendes Unterrichten
- jahrgangsübergreifende Angebote
- Team-Teaching
- gegenseitige Hospitationen
- fächerverbindende, grenzüberschreitende Projektarbeit
- Zusammenarbeit und Internetkontakte mit anderen Schulen
- intensivere Kooperationsformen mit Kindergarten, Primar- und weiterführenden Schulen sowie kommunalen Einrichtungen
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen
- Kooperation mit der Berufs- und Arbeitswelt
- starke Einbeziehung von Eltern in den Schulalltag
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten im Unterricht
- Organisation von praktischem und betrieblichem Lernen
- Zusammenarbeit mit Schulsozialpädagogen

1.3. Personalentwicklung

- Stellenbeschreibung und Vorstellungsgespräche entsprechend dem Schulprofil (Schulprofil und Personalprofil müssen zusammen passen)
- das Kollegium ist bei der Anstellung neuer Kollegen beteiligt
- Zusätzliche Bezahlung für besondere Leistungen aus einem Pool, den jede Schule hat
- ausgeglichenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Lehrkräften an der Schule
- Psychagogen nach Wiener Modell zur Therapie von verhaltensauffälligen Schülern und zur Supervision für Lehrerinnen und Lehrer
- qualifizierte Hausmeister (u.a. wichtig für Schulklima)
- andere Tätigkeiten für Lehrkräfte mit Burn-out-Syndrom im Rahmen der Schule (Bibliothek...)
- Auflösung des Beamtenstatus
- ein Sabbatjahr (Schulen in anderen Ländern, Industrie)

1.4. Schulleiter/innen

- Ausbildung in Personalführung und Schulmanagement vor der Berufung zum Schulleiter/ zur Schulleiterin
- zusätzliche Mitarbeiter für Verwaltung, pädagogische Führung, Beratung, „Sponsoring“ ...
- Kooperation mit externen Partnern, auch aus der Wirtschaft
- Kommunen beziehen Pädagogen, Eltern und Kinder bei Baumaßnahmen (Schule, Schulhof, Schulgarten ...) bei der Planung mit ein

1.5. Offenerere Rahmenbedingungen und veränderte Organisationsbedingungen

- Schmalere Lehrpläne, offen und schülerzentriert (Stichworte: Außerschulisches Lernen, Lernen lernen, soziales und emotionales Lernen, anwendungsbezogene Kenntnisse im echten Lebenskontext)
- Keine Klasse über 25 Schüler
- Vermehrte Zuweisung von Unterrichtsstunden für Arbeitsgemeinschaften und zusätzlich Unterrichtsangebote
- Mehr Flexibilität beim Einsatz von Freiräumen
- Abschaffung der 45 – Minuten – Stunden
- Zeitkontingent für Besprechungen aller Art
- Förderlehrer und Beratungslehrer an jeder Schule
- standortbezogene Schulsozialarbeit
- ständige mobile Vertretung

2. So sieht die Schule aus

- das Gebäude bietet Möglichkeiten zur Differenzierung und zum jahrgangs- und klassenübergreifenden Lernen
- zeigt ein interkulturelles Gesicht
- hat eine wohnliche Ausstattung und ein angemessenes Mobiliar
- hat Arbeitsplätze für Lehrer
- hat schöne Treff-Räume für Lehrer, Schüler, Eltern und Gäste
- hat Möglichkeiten, um gemeinsam zu essen (Mensa, Schülercafé ...)
- besitzt Möglichkeiten zur eigenständigen Arbeit für Schüler (PC-Arbeitsplätze, Bibliothek...)
- Gunzenhausener Modell exemplarisch für modellhafte Schulhausgestaltung

Schwabacher Schulhof exemplarisch für Pausenhofgestaltung

3. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Die Schule braucht professionelle und professionell ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die diese veränderten Aufgaben qualifiziert wahrnehmen können. Das fordert vor allem für die Lehrerausbildung und Weiterbildung neue Schwerpunkte und Inhalte. Dringend dazu gehört auch die Professionalisierung derer, die Schule begutachten.

Folgende Fähigkeiten müssen schwerpunktmäßig das Ziel der Ausbildung sein:

Die Lehrkraft

- hat ein souveränes pädagogisches Bewusstsein entwickelt
- hat die Befähigung zu einem ideenreichen, kreativen Unterricht, in dem der einzelne Lerner und sein Fortschritt im Mittelpunkt stehen (keine starren Strukturmodelle mehr)
- begründet den Unterricht auf dem Vorwissen und den unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler
- geht auf unterschiedliche Lernertypen ein
- stellt das Lernen (nicht das Lehren) in den Mittelpunkt des Unterrichts

- weiß wie man Lernen lernt
- kann nach Lernstrategien differenzieren
- hat interkulturelle Kompetenz : hört auf die Verschiedenheit der Lerner schon im eigenen muttersprachlichen Kontext, erzieht zum Respekt vor der jeweiligen Andersartigkeit, überträgt diese Haltungen auf den interkulturellen Kontext und nützt die Anwesenheit von mehrsprachig aufwachsenden Schülern als Lernchance für alle
- versteht Schüler mit Behinderungen zu integrieren
- motiviert unterschiedlich begabte Schüler (auch schwach- und hochbegabte) durch angemessene Angebote
- geht auch mit verhaltensauffälligen Schülern adäquat um
- hat fachliches Wissen
- beherrscht Variationen im Unterricht: methodisch –medial -sozial und kann sie angemessen einsetzen
- kann mit den neuen Medien umgehen und setzt sie ein
- ist geschult in Kommunikation und reversibler Sprache
- kann ein angenehmes Lernklima herstellen
- kann mit Schülern, Kollegen, Eltern und außerschulischen Einrichtungen kooperieren und außerschulisches Lernen organisieren
- kennt die Aktivitäten, die rings um Unterricht und Schule mit zu seinem Arbeitsbereich gehören

4. Ideen zur Unterrichtsentwicklung

(Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung)

- offener Unterricht
- Freiarbeit
- Projektarbeit
- Lernen durch Lehren
- Freiräume
- Entwicklungsorientierung
- Individualisierung
- Tutorensysteme
- Teamarbeit
- schüleraktivierende Unterrichtsmethoden
- sinnvolles Arbeitsmaterial
- Selbstständigkeit
- Methodenkompetenz, auch für Schüler
- Medienkompetenz
- Erwerben von „Schlüsselqualifikationen“
- soziale Kompetenzen
- Mediation
- Teamarbeit
- Einbeziehung der Eltern und aller an Schule Beteiligten
- Sprachkurse für ausländische Eltern
- Zusammenarbeit mit externen Partnern
- Innere und äußere Evaluation

- Einblicke in die Berufswelt

Literatur

12. Shell Jugendstudie: Jugend `97. Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement – Politische Orientierungen, Opladen 1997.
 13. Shell Jugendstudie: Jugend 2000, 2 Bände, Opladen 2000.
- Beller, E.K., Stahnke, M. & Laewen H.-J.: Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht. Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) S. 407-416.
- Bertelsmann-Stiftung: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Gütersloh 1999.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums, Weinheim und München, 2. Auflage 1994.
- Böttcher, W.; Klemm, K.; Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim, München 2001.
- Böttcher, W.; Klemm, K.: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbezogener Benachteiligung, In: Frommelt, B.; Klemm, K.; Rösner, E.; Tillmann, K.-J.: Schule am Ausgang des 20. Jahrhundert.: Weinheim 2000
- Brügelmann, H. (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Selze-Velber 1999.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen - Beschlüsse der 88. Arbeitstagung vom 3.-5.5.2000 in Halle/Saale.
- Dann, O.: Vorwort in: Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen²1995.
- Dannenbeck, C.: Was ist Eltern wichtig? Welche Rolle spielen Kinder im Leben heute und wohin soll man sie erziehen? In: dji-bulletin 16/1990, S.7.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Nyssen. Elke: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10. Weinheim 1998, 163-199.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995.
- Fend, H: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.

- Flitner, A.: Zukunft für Kinder – Gedanken zur Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundschule 2000. Frankfurt 1996, S. 272 – 288.
- Fried, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? In: Die deutsche Schule 1. Beiheft (1990), S. 61-76.
- Frommelt, B.; Klemm, K.; Rösner, E.; Tillmann, K.-J.: Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts.: Weinheim 2000.
- Garlichs, A./Röbe, E. (Hrsg.): Leistungen fördern und beurteilen. Themen(doppel)heft der Grundschulzeitschrift 14 (2000), Hefte 135 und 136.
- Graumann-Jaumann, O. (Hrsg.): Die Schule tradiert Chancenungleichheit. In: Grundschule 32 (2000), Heft 10, S. 42 – 44.
- Grünig, B. u.a.: Leistung und Kontrolle. Weinheim und München 1999.
- Gudat, U.: Kinder bei der Tagesmutter: Frühkindliche Fremdbetreuung und sozial-emotionale Entwicklung. DJI Forschungsbericht. München 1982.
- Haberkorn, Rita: Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd - Rollen und Rollenspiele im Kindergarten. In: Büttner, Christian/ Dittmann, Marianne (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim 1992.
- Hagstedt, H.: Nebenschulen. Der freie Unterrichtsmarkt – Herausforderung oder Bankrotterklärung? In: Die Grundschulzeitschrift 12(1998)116, S. 46-51.
- Hansen, R./Pfeiffer, H.: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolff, H.- G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim und München 1998, S. 51 –86.
- Horstkemper, Marianne: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 1995, S. 188-216.
- Howes, C., Phillips, D.A. & Whitebook, M. (1992): Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. In: Child Development, 63. S. 449-460.
- Hurrelmann, Klaus: Junge Frauen. Sensibler und selbstkritischer als junge Männer. In: Pädagogik, H. 7/8, 1991, S. 58-62.
- INFANS: Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen. Dokumentation der 1. Fachtagung des Modellprojekts: Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin/Potsdam 1998.
- Krüger, Helga: Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf. In: Berger, Peter A./ Sopp, Peter (Hg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen 1995, 133-153.

- Laewen, H.-J.: Alien Kind - das unbekannte Wesen. In: Klein und Groß, 9/1999, S. 6-17.
- Laewen, H.-J.: Grenzsteine der Entwicklung als Instrument der Früherkennung von Auffälligkeiten von Kindern In Kindertagesstätten. In: Siepmann, G. (Hrsg.): Frühförderung im Vorschulbereich. Peter Lang Verlag 2000, S. 67-79.
- Lehnert, Nicole: „... und jetzt wollen Sie uns wieder in die Frauenecke stellen!“ Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in den Vorstellungen der Frauenförderung. Bielefeld: Kleine Verlag 1999.
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1997. S. 949-968.
- Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E.: Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz 2001 (in Vorb.).
- Liegle, L.: Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung, 39(1999)2. S. 199- 212.
- LVR report, Oktober 2000, 21. Jg., Nr. 228.
- Oberhuemer, P.; Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal . Weinheim 1997.
- Peukert, U.: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. In: Neue Sammlung, 37(1997), S. 277-293.
- Prenzel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999.
- Ramseger, J./Röbe, E. (Hrsg.): Grundschule als Schule der Demokratie. Themenheft der Grundschulzeitschrift 10(1996), Heft 100.
- Röbe, E.: Leistung in der Grundschule. In: Bartnitzky, H./Portmann, R. (Hrsg.): Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd 87. Frankfurt/M. 1992, S. 29 – 45.
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim 1997.
- Schäfer, G.E.: Frühkindliche Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung, 2, 1999. S. 213-226.
- Schefold, W.: Biografie und Jugendhilfe, M.S., München 1993.
- Schleiermacher, F.D.E.: Vorlesungen zur Einführung in die Pädagogik 1826, in: E. Weniger (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf und München 1961, S. 1 – 369.

- Singer, K.: Die Würde des Schülers ist unantastbar. Reinbek bei Hamburg 1998.
- Solga, H.; Wagner, S.: Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. Unver. Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2000.
- Stiegler, Barbara: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. Expertisen zur Frauenforschung. Friedrich Ebert Stiftung. Bonn 1998.
- Tenorth, H-E.: "Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1997. S. 969-984.
- Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998.
- Völkel, P.: Was Kinder brauchen. In: Welt des Kindes.2000.
- Wendt, P.: Welche Bildungspolitik braucht die Grundschule? In: Grundschule 32 (2000), Heft 10, S. 45 –47.
- Wittenbruch, W. u.a.: „Fördern“ und „Auslesen“: Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konfliktstruktur der Grundschule. Heinsberg 2000.
- Zinnecker, J.: Kindheit, Erziehung, Familie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85, Bd. 3. Opladen 1985, S. 97 – 292.