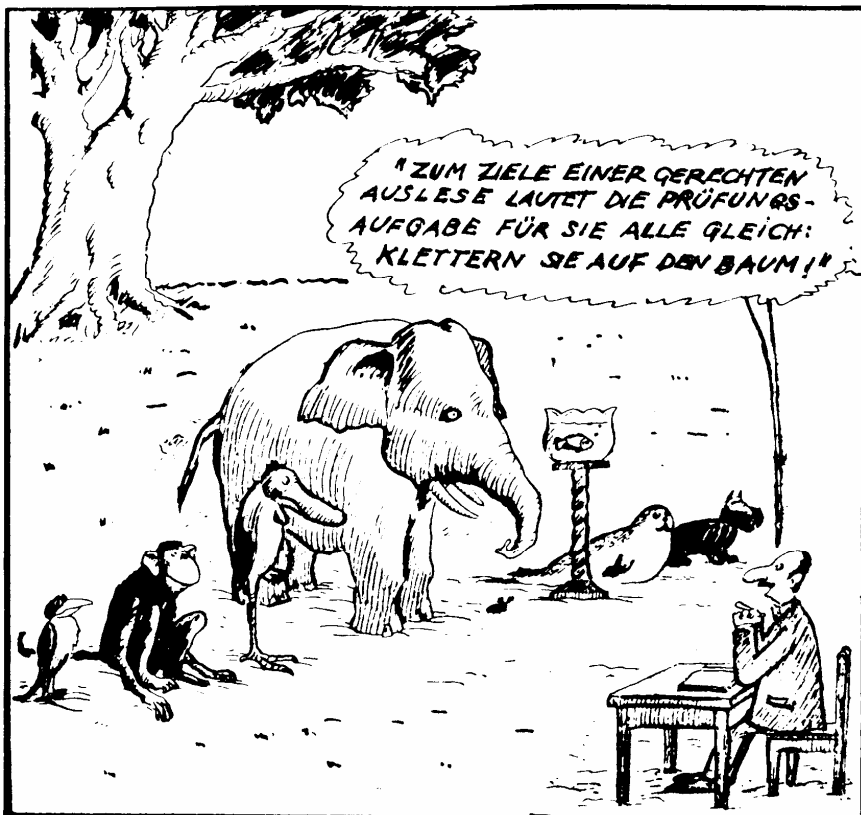


# GGG konkret

Nr. 11

1. Auflage (Mai 2000)



(Traxler 1975)

*Ein farbiges Plakat mit gleichem Motiv ist bei der Bundesgeschäftsstelle zu haben!*

**TEXTE UND THESEN ZUM THEMA  
»CHANGENGLEICHHEIT«**

## *Impressum*

**GGG** konkret Nr. 11

(1. Auflage Mai 2000)

Der Vorstand des GGG-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen hat im Februar 1999 auf einem Seminar eine Arbeitsgruppe initiiert, die unter dem Thema „Neue Begründung von Chancengleichheit“ Stellungnahmen und Materialien zu dem Stichwort »Chancengleichheit« erarbeitet und zusammengetragen hat. Diese werden hier erstmalig zusammenhängend veröffentlicht - ergänzt durch eine Rede von Wolfgang Keim und einen Aufsatz von Anne Ratzki.

*Herausgeber:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**

*Redaktion:* Jürgen Theis

*Beiträge bitte ein-  
senden an:* **Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Telefon: (0231) 14 80 11  
Fax: (0231) 14 79 42  
Internet: <http://www.GGG-NRW.de/>  
E-Mail: GGG@Hagen.de

*Erscheinungsweise:* **GGG** konkret erscheint nach Bedarf

*Verleger:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund

*Preis:* 4,00 DM

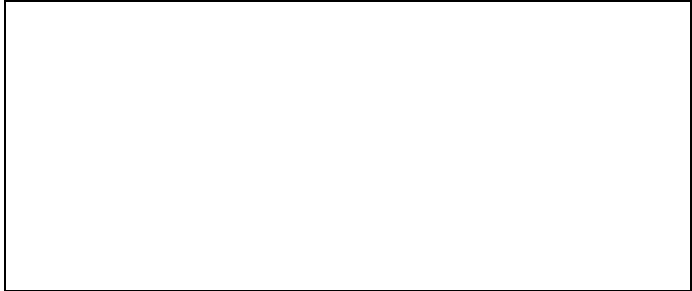
*Ausgabedatum:* August 2005

---

Die in diesem Heft veröffentlichten Texte (und viele andere) sind auch auf den Internet-Seiten der **GGG** NRW zu finden:

<http://www.ggg-nrw.de/Chancen.html>

GGG-Landesverband NW (Arbeitskreis Gesamtschule in NRW e.V.),  
Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund



---

## *Inhalt*

<b>Zur Mitgliederversammlung 1999</b>	<b>2</b>
<i>Wolfgang Keim:</i>	
Chancengleichheit als zentrales Ziel der Gesamtschule	2
<b>Texte und Thesen</b>	<b>17</b>
<i>Werner Kerski:</i>	
Chancengleichheit: Ein Thema von vorgestern?	17
<i>Maria Anna Kreienbaum:</i>	
Gemeinsame Bildung für alle Kinder?	21
<i>Paul Schmitt-Wiemann:</i>	
Heterogene Gruppen und Chancengleichheit	23
<i>Ulla Biedermann:</i>	
Bildung für die Zukunft	26
<i>Maria Anna Kreienbaum:</i>	
Chancengleichheit geht nicht auf Kosten der Qualität	27
<i>Sigrid Beer:</i>	
Welche Aufgabe sollten Sie übernehmen?	29
<b>Weitere Aufsätze zum Thema</b>	<b>32</b>
<i>Anne Ratzki:</i>	
Chancengleichheit ist keine kleine Münze	32
<i>Hinweis</i>	40
Kleines Wörterbuch	41
<b>Informationsmaterial</b>	<b>43</b>
Druckschriften der GGG	43
Forum-Materialien	45
Handreichungen für den	
fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht	46
<b>Beitrittserklärung</b>	<b>48</b>

**ZUR MITGLIEDERVERSAMMLUNG 1999**

*Wolfgang Keim:*

**Chancengleichheit als zentrales Ziel der Gesamtschule****- gestern - heute - morgen?****1. Chancengleichheit und Gesamtschule****- kein Thema sozialdemokratischer Bildungspolitik**

Chancengleichheit ist derzeit kein Thema - weder in der Politik, noch in der Pädagogik, vielleicht noch die liberale Version mit der Betonung auf Chance, kaum jedoch eine emanzipatorische mit Akzentuierung der Gleichheit und in enger Korrelation zu Solidarität. Dies war vor etwa 30 Jahren in der Gründungsphase der westdeutschen Gesamtschule grundlegend anders, als Gesamtschule mit Chancengleichheit attribuiert und umgekehrt in Debatten über Chancenungleichheit auf die Gesamtschule als Ort ihrer pädagogischen Bearbeitung und Überwindung verwiesen wurde.<sup>1</sup> Gesamtschule deshalb, weil eine Fülle von Untersuchungen festgestellt hatten, dass die frühzeitige Sortierung von Schülern im Rahmen des dreigliedrigen Systems schichtspezifische Chancenungleichheit verstärkt, umgekehrt jedoch eine Verschiebung schulischer Ausleseprozesse bis zum Ende der Sekundarstufe I bei gleichzeitiger gezielter Förderung von benachteiligten Kindern Voraussetzungen für ihren Abbau schafft. Gesamtschule hatte damals auf Grund des gleichzeitigen Interesses von Wirtschaft und Industrie an mehr und besser qualifizierten Arbeitskräften starken Rückenwind; fortschrittliche Bildungspolitiker, wie es sie in der sozial-liberalen Ära zahlreich gab, aber auch kritische Soziologen, Psychologen und Pädagogen waren gefragt, weil ihre auf Reformen im Bildungswesen drängenden Erhebungen und Expertisen gesellschaftlichen Nutzen und Gewinn versprachen.

Heute - 30 Jahre später - hat man den Eindruck, dass selbst Politikern der damaligen Reformpartei, der SPD, Begriffe wie Chancengleichheit und Solidarität nur noch schwer über die Lippen kommen. Sie wirken wie ein lästiges Zugeständnis an die eigene politische Klientel, das man möglichst im selben Atemzug - an die Adresse der politischen Konkurrenz gewandt - zu relativieren sucht.

In dem viel zitierten und kontrovers diskutierten Papier „Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten“, besser bekannt als Schröder-Blair-Papier, z.B. findet sich zwar das Bekenntnis zu „Fairness, sozialer Gerechtigkeit, Freiheit und Chancengleichheit, Solidarität und Verantwortung für andere“ und werden diese Werte zeitlos genannt: „Die Sozialdemokratie wird sie nie preisgeben“. Bezeichnender Weise ist dann aber nirgendwo die Rede davon, wie diese „zeitlosen Werte“ heute politisch umzusetzen sind. Der Text vermittelt eher die Botschaft, dass es endgültig Abschied von ihnen zu nehmen gilt: „In der Vergan-

---

<sup>1</sup> Vgl. Keim, Wolfgang: Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1976<sup>2</sup>

genheit“ sei „die Förderung der sozialen Gerechtigkeit manchmal mit der Forderung nach Gleichheit im Ergebnis verwechselt“ worden. „Das Verständnis dessen, was ‘links’ ist“, dürfe „nicht ideologisch einengen“, stattdessen müsse „die Steuerungsfunktion von Märkten ... durch die Politik ergänzt und verbessert, nicht aber behindert werden“, müsse „Anpassungsfähigkeit und Flexibilität ... immer höher im Kurs“ stehen, ja sollten „moderne Sozialdemokraten ... Anwälte des Mittelstands sein.“<sup>2</sup>

Tendenzielle Entsprechungen lassen sich in Positionsbestimmungen der nordrhein-westfälischen SPD<sup>3</sup>, vor allem aber im Selbstverständnis der sozialdemokratischen Bildungspolitik aufzeigen, etwa in dem kürzlich erschienenen Beitrag der nordrhein-westfälischen Kultus- und Wissenschaftsministerin Gabriele Behler mit dem Titel „Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit“.<sup>4</sup>

Für die sozialdemokratische Ministerin verhindert bereits „die vertikale Durchlässigkeit unseres (nach Schulformen gegliederten) Schulwesens ... frühzeitige Festlegungen der Bildungswege“, hat die „Übernahme von ‘Gesamtschul’-Elementen in das übrige Schulwesen mit dazu beigetragen, dass sich die neue Schulform (Gesamtschule, W.K.) nicht als ‘Strukturalternative’ zum dreigegliederten Schulwesen durchgesetzt hat“ - was damit eigentlich auch nicht mehr nötig war.<sup>5</sup> Ihre Sorge gilt zurzeit eher dem Erhalt der Chancengleichheit für die Schüler und Schülerinnen des Gymnasiums(!), die durch die Oberstufen kleinerer Gesamtschulen ihrer Meinung nach gefährdet wird. Diese sollen nämlich auf Grund des bekannten Creaming-Effekts nicht die Leistungsstärke erreichen können wie gymnasiale Oberstufen. Das legen zumindest die nicht unumstrittenen Vergleichsuntersuchungen des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung nahe. Mit ihnen identifiziert sich die Ministerin, ja leitet daraus sogar weit reichende Maßnahmen wie die Kappung der gymnasialen Oberstufen der von der Kritik betroffenen Schulen ab, ohne die generellen Einwände und die erheblichen methodischen Vorbehalte gegenüber derartigen Leistungsvergleichsuntersuchungen auch nur zu berücksichtigen. Welchen Schaden sie damit

---

<sup>2</sup> Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten. Ein Vorschlag von Gerhard Schröder und Tony Blair vom 8. Juni 1999 (Wortlaut). In: Blätter für deutsche und internationale Politik 44 (1999), H.7, S. 887-896

<sup>3</sup> Vgl. NRW 2000 plus. Orientierungen für unser Land im 21. Jahrhundert. [http://www.nrw.de/aktuell/sublinks\\_nrw2000plus.htm](http://www.nrw.de/aktuell/sublinks_nrw2000plus.htm);  
NRW SPD: Orientierung in stürmischer Zeit.– Homepage v. 19.10.1999. <http://www.nrwspd.de/>;  
NRW SPD: Koalitionsvereinbarung, Präambel. <http://www.nrwspd.de/download/nrwspdkv.doc>.

<sup>4</sup> Behler, Gabriele: Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), H. 3, S. 423-430

<sup>5</sup> A.a.O., S.427

der Gesamtschule zufügt, indem sie Eltern verunsichert, bedenkt sie ebenso wenig wie die Tatsache, dass ihre Androhungen den Creaming-Effekt an Gesamtschulen nur noch verstärken.

In jedem Falle ist es bezeichnend, dass - wie schon im Diskurs über Hochbegabte und Eliteförderung - Chancengleichheit wiederum für die ohnehin privilegierten Gruppen, in diesem Falle die Schüler und Schülerinnen von Oberstufen der Gymnasien, reklamiert wird. Freilich ist die Ministerin zu klug, den *Begriff* »Chancengleichheit« in diesem Kontext zu benutzen, sie wird allerdings auch so voll verstanden, wie die Kommentare selbst in der sozialdemokratischen Presse belegen. So fordert die in Bielefeld gedruckte Tageszeitung unserer Region, die „Neue Westfälische“, mit Bezug auf die Gesamtschule, dass der Privilegierung einzelner Schulformen im Interesse der Chancengleichheit ein Ende gesetzt werden möge. Fazit: „Nicht jede Gesamtschule (brauche) eine Oberstufe ..., um eine gute Schule zu sein.“ (NW vom 30.09.1999)

Ich habe bewusst etwas ausführlicher diesen derzeit in der SPD vertretenen Geist, der auch die nordrhein-westfälische Bildungspolitik bestimmt, skizziert, weil nur vor diesem Hintergrund die Situation der Gesamtschule sinnvoll diskutiert werden kann. Die Begriffsverwirrung, von der die derzeitige Chancengleichheitsdiskussion geprägt ist, macht es m.E. notwendig, hier den Hebel anzusetzen und zunächst einmal zu klären, was unter Chancengleichheit verstanden werden soll.

Als Erziehungshistoriker, der ich bin, möchte ich historisch-systematisch vorgehen, d.h. kurz die Entstehung des Konzepts einer einheitlichen Schule aus dem Gedanken der Chancengleichheit im Kontext sowohl christlicher Begründungen als auch von Aufklärung und Französischer Revolution erläutern. Anschließend werde ich skizzieren, wie der Kampf um Chancengleichheit und eine einheitliche Schule zentraler Gegenstand schulpolitischer Auseinandersetzungen während des gesamten zu Ende gehenden Jahrhunderts war und schließlich die Frage nach der Realisierung von Chancengleichheit im modernisierten dreigliedrigen Schulsystem *und* in der Gesamtschule zu beantworten versuchen.

## **2. Die Entstehung des Konzepts einer einheitlichen Schule aus dem Gedanken der Chancengleichheit**

Das Projekt einer einheitlichen Schule für alle Kinder und Jugendlichen ist bekanntlich zum ersten Mal lange vor der Französischen Revolution von dem tschechischen Philosophen, Pädagogen und Universalgelehrten Jan Komenský, bekannter unter seinem lateinischen Namen Johann Amos Comenius, im 17. Jahrhundert - zurzeit des Dreißigjährigen Krieges - entwickelt worden. Comenius schlug eine 2-jährige gemeinsame Vorschule vom 4. bis zum 6. Lebensjahr und im Anschluss daran eine 6-jährige gemeinsame Grundschule für alle Kinder vom 7. bis zum 12. Lebensjahr vor. Dies zu einem Zeitpunkt, als die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen überhaupt noch keine Schule besuchte und die feu-

dale gesellschaftliche Ordnung Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Stände so gut wie nicht zuließ.

Die Begründung für die einheitliche Schule bei Comenius ist zum einen noch stark theologisch fundiert, enthält zum anderen jedoch bereits ausgesprochen modern anmutende Elemente: Jeder Mensch wird als Abbild Gottes verstanden, woraus ein jeweils gleicher Förderungsanspruch sowie Vorbereitung auf gleiche Ziele abgeleitet wird, nämlich „*das gegenwärtige Leben nützlich zu(zu)bringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten (zu) können*“.<sup>6</sup> Dem Anspruch auf *gleiche* Förderung stand für Comenius auch nicht entgegen, „dass manche Menschen von Natur aus träge und dumm *erscheinen*. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr.“<sup>7</sup> Dies ein ganz auf Solidarität hin orientiertes Verständnis von Chancengleichheit, die ihr Vorbild in der christlichen *societas perfecta*, der vollkommenen Gesellschaft, hat, wie sie etwa von Thomas von Aquin entworfen, auf Grund der Erbsünde jedoch kaum für realisierbar gehalten worden war. Angesichts der in beängstigender Weise abnehmenden Solidarität in unserer Gesellschaft, die - wie angedeutet - auch auf das Bildungswesen übergreift, scheint es mir ausgesprochen produktiv zu sein, an Visionen wie die des Comenius zu erinnern, weil sie uns davor bewahren können, den Ist-Zustand sowohl der Gesellschaft als auch des Bildungswesens für den einzig möglichen zu halten.

Dies gilt in gleicher Weise für den ca. 150 Jahre später, nämlich im Zusammenhang mit der Französischen Revolution entstandenen, 1792 der französischen Nationalversammlung vorgelegten und viel beachteten Plan für das öffentliche Bildungswesen von Antoine de Condorcet.<sup>8</sup> Seine Begründung eines einheitlichen, in Stufen aufgebauten Schulsystems mit einer für alle Kinder gemeinsamen Primarschule und darauf aufbauenden weiterführenden Schulstufen, aber auch mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung für Schulabsolventen ohne weiterführende Bildung, enthält ein sehr viel differenzierteres Verständnis von Chancengleichheit, als es in vielen heutigen Begründungen zum Ausdruck kommt. Dies freilich unter den gesellschaftlichen Bedingungen der damaligen Zeit, die noch längst keinen verpflichtenden Schulbesuch für alle Kinder zuließen:

- *Allen* sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre „berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen“ und „den ganzen Umfang (ihrer) Talente, die

---

<sup>6</sup> Comenius, Johann Amos: *Große Didaktik*, übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Düsseldorf / München 1966<sup>3</sup>, S. 56

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Vgl. Condorcet, Antoine de: *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens*, mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp. Weinheim 1966

(sie) von Natur empfangen (haben), zu entfalten“<sup>9</sup> - ein Ziel, das in der späteren Gesamtschuldiskussion unter dem Stichwort „individueller Förderung“ diskutiert worden ist.

- Weiterhin sollten alle in die Lage versetzt werden, die politischen Rechte und Pflichten, die sie nach dem Gesetz bekommen haben, kennen und wahrnehmen zu können - wir sprechen heute von politischer Bildung, die für Condorcet fundamental war, wobei er als einer der ganz wenigen Pädagogen der damaligen Zeit immer männliche und weibliche Jugendliche im Auge hatte.
- Schließlich wollte Condorcet „in jeder Generation die physischen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten ausbilden und dadurch zu jener allgemeinen stufenweise fortschreitenden Vervollkommnung des Menschgeschlechts beitragen, von der jede gesellschaftliche Institution als ihrem letzten Ziel geleitet sein“ sollte.<sup>10</sup>

Condorcet war fest von der Möglichkeit einer Entwicklung des Menschgeschlechts zum Besseren, zum *moralisch* Besseren hin überzeugt und wollte mit seinem Schulplan in diese Richtung wirken. Verbesserung war für ihn vor allem an Abbau von Ungleichheit in der Gesellschaft gebunden, zu dem „ein gut geleiteter Unterricht“ beitragen sollte.<sup>11</sup>

Zurecht ist darauf hingewiesen worden, dass sich im Chancengleichheitskonzept von Condorcet liberale und egalitäre Elemente verbinden, Letztere vor allem im Bereich der Primarschule, Erstere beim Übergang in die weiterführenden Stufen des Schulsystems.

Was der Einheitsschulplan Condorcets an progressiven Ideen beinhaltet hat, wird deutlich, wenn man die gleichzeitige Schulentwicklung in Preußen-Deutschland beobachtet. Hierzulande wurde nämlich fast zeitgleich zu Condorcet vom damaligen Justizminister Friedrichs des Großen, Abraham von Zedlitz, das bis heute in Deutschland maßgebliche, nach Schulformen vertikal gegliederte Schulsystem mit drei unterschiedlichen Anspruchsebenen aus der Taufe gehoben und zunächst mit den ständischen Anforderungen an Bauern, Bürger und Adel begründet. Freilich war die Entwicklung zum dreigliedrigen, nach gesellschaftlich benötigten Qualifikationen, später mit so genannten Begabungstypen begründeten System nicht zwangsläufig. Insbesondere der von der Gymnasialfraktion als der ihre reklamierte Wilhelm von Humboldt trat ebenfalls für ein Einheitsschulsystem ein. Dabei war für ihn weniger der Gedanke der Mündigkeit in einem politischen Sinne, als vielmehr die Idee der Menschwerdung *aller*

---

<sup>9</sup> A.a.O., S. 20

<sup>10</sup> A.a.O., S. 21

<sup>11</sup> Condorcet, Antoine de: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, hrsg. v. Wilhelm Alff. Frankfurt/M. 1963, S. 365

Menschen durch Bildung ausschlaggebend bei der Option für ein einheitliches, gestuftes Schulwesen. So hielt er die Erlernung der lateinischen Sprache für die Bildung sowohl des späteren Gelehrten als auch des Tischlers und sogar des gemeinsten Tagelöhners für durchaus sinnvoll.<sup>12</sup> Chancengleichheit hier also wiederum nicht bloß im Verständnis gleicher Startchancen für gehobene Bildungsgänge, sondern im Hinblick auf gleiche Möglichkeiten der Entwicklung *jedes* einzelnen Menschen - auch dies ein Verständnis von Chancengleichheit, das in der heutigen Diskussion kaum mehr bewusst ist.

### **3. Der Kampf um Chancengleichheit und einheitliche Schule als zentraler Gegenstand schulpolitischer Auseinandersetzungen in Deutschland während des zu Ende gehenden Jahrhunderts**

Wie lässt es sich erklären, dass die, wenn auch in ganz unterschiedlichem Sinne, auf gleichberechtigte Teilhabe Aller in einem solidarischen Verständnis zielenden Schulsystementwürfe von Comenius, Condorcet, Humboldt und vielen anderen so wenig Chancen hatten, realisiert zu werden, und sich stattdessen - vor allem in Deutschland - ein auf Privilegiensicherung ausgelegtes selektives Schulsystem etablieren konnte, das in seinen Grundstrukturen bis heute Bestand hat? Ich denke, dass dies zu tun hat mit der nur halb gelungenen, von oben gesteuerten Ablösung einer Feudalgesellschaft durch eine bürgerliche. Dem um seine Gleichstellung mit dem Adel kämpfenden Bürgertum in Deutschland reichte es, über die Bindung von Ämtern an Bildung selbst Zugang zu allen gehobenen Positionen zu erlangen. Zugleich lag es in seinem Interesse, sich durch Monopolisierung eben dieser Bildung abzugrenzen und abzusichern gegenüber den seit den Anfängen einer Arbeiterbewegung um Teilhabe kämpfenden unterprivilegierten Klassen und Schichten. Dazu eignete sich das vertikal gegliederte Schulsystem, wie es sich in Deutschland bis zur Jahrhundertwende entwickelt hatte, bestens. Die Wege von Schülerinnen und Schülern trennten sich bereits mit dem ersten Schuljahr: Wessen Eltern es sich leisten konnten - das waren ca. 5 % der Bevölkerung -, besuchten die den weiterführenden Schulen angeschlossenen Vorschulen, die ein hohes, von einem Arbeiterhaushalt nicht aufzubringendes Schulgeld verlangten, während für die breite Masse der Arbeiterschaft i.d.R. nur die unentgeltliche Volksschule übrig blieb. Von ihr gab es aufgrund ihrer viel schlechteren Ausstattung kaum Möglichkeiten auf eine weiterführende Schule zu wechseln. Ja, die weiterführenden, sprich höheren Schulen mit unterschiedlich wertigen Profilen - humanistisch, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich - sorgten noch einmal für eine interne Auslese insofern, als die - wiederum in sich abgestuften - privilegierten Schichten genau wussten, wo sie sich

---

<sup>12</sup> Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). In: Ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in 5 Bänden, Bd. IV. Darmstadt 1964, S. 186-195, spez. S. 189

und ihre Kinder einzuordnen hatten. So gesehen waren die weiterführenden Schulen in ihren verschiedenen Formen wie auch die ganz auf Drill und Unterwerfung unter den Obrigkeitsstaat hin ausgerichtete Volksschule nicht nur Auslese- sondern zugleich Sozialisationsinstanz und dienen - wie das Elternhaus - der instinktsicheren Eingewöhnung der jungen Menschen in die Lebensformen der eigenen Klasse und Schicht - der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat dies in seinen Büchern anschaulich beschrieben.<sup>13</sup>

Analysiert wurde dieser mit dem vertikalen Schulsystem verbundene Zusammenhang zuerst von dem Sozialdemokraten Wilhelm Liebknecht, der bekanntlich in seiner, auf dem Stiftungsfest des Dresdner Bildungsvereins 1872 gehaltenen Rede „Wissen ist Macht - Macht ist Wissen“ scharfsinnig darauf hinwies, dass das Wissen, „unter dem Verschluss der Herrschenden, den Beherrschten unzugänglich“ sei, „außer in der Zubereitung und Verfälschung, die den Herrschenden beliebt“ (...). „Es hat noch nie eine herrschende Kaste, einen herrschenden Stand, eine herrschende Klasse gegeben“, - so Liebknechts berühmt gewordene Worte - , „die ihr Wissen und ihre Macht zur Aufklärung, Bildung, Erziehung der Beherrschten benutzt und nicht im Gegenteil systematisch ihnen die echte Bildung, die Bildung, welche frei macht, abgeschnitten hätte“.<sup>14</sup>

Dieselbe Sozialdemokratie, deren Repräsentant Wilhelm Liebknecht war, forderte etwa ein viertel Jahrhundert später in ihren ebenfalls viel zitierten, in den Chef-Etagen der SPD allerdings offensichtlich vergessenen Leitsätzen des Mannheimer Parteitages von 1906 mit der Überwindung des Klassenstaates zugleich eine grundlegende Neugestaltung des gesamten Schulwesens auf den Grundprinzipien von Einheitlichkeit und Weltlichkeit. Verfasser der Leitsätze waren Heinrich Schulz und die zu Unrecht aus dem öffentlichen Gedächtnis verbannte Clara Zetkin.<sup>15</sup> Auch hier wird die Schulorganisationsfrage eng verknüpft mit einer umfassenden inhaltlichen Reform von Schule, wie etwa der Forderung nach Einführung eines für *alle* verbindlichen Arbeitsunterrichts, durchaus im Sinne von polytechnischer Erziehung. Ebenso verband sich damit die Forderung von Maßnahmen fürsorgerischer und fürsorglicher, hygienischer, sozialpädagogischer und ästhetischer Art, weil Schulz und Zetkin wussten, dass Chancengleichheit nicht nur formale Zugangschance, sondern zuerst einmal materielle

---

<sup>13</sup> Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982

<sup>14</sup> Liebknecht, Wilhelm: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Hans Brumme. Berlin (Ost) 1968, S. 59

<sup>15</sup> Vgl. Volkserziehung und Sozialdemokratie. Leitsätze von Clara Zetkin und Heinrich Schulz, dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim vorgelegt. September 1906. In: Zetkin, Clara: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften, eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf. Berlin (Ost) 1983, S. 177-181

Ausstattung und vielfältige Anregung und Entwicklung von Fähigkeiten und Kräften bedeuten musste. Auch dieses Programm lohnt erneut gelesen zu werden, selbst wenn es hier und da aus dem Zeitgeist heraus verständliche - inzwischen jedoch überholte - Programmpunkte wie die Einrichtung besonderer Klassen und Schulen für behinderte Kinder enthält.

Der Zusammenbruch des Kaiserreiches, die an seine Stelle tretende erste „Weimarer Demokratie“ und der damit verknüpfte Anspruch auf Chancengleichheit boten politisch zum ersten Mal die Möglichkeit, eine für alle Kinder *einheitliche* und *gemeinsame* Grundschule zumindest für die ersten vier Jahre einzurichten. Dies die bis heute einzige, für *Gesamt*-Deutschland durchgesetzte Strukturreform des Schulwesens - bekanntlich ein Kompromiss, bei dem sowohl der für alle verbindliche Arbeitsunterricht als auch die Weltlichkeit der Schule aufgegeben, vor allem aber die vertikale Struktur des Schulwesens in ihrem Grundbestand bis zum heutigen Tag festgeschrieben wurde.

Obwohl die einheitliche Grundschule bei ihrer gesetzlichen Fixierung nur der kleinste gemeinsame Nenner war, wurde sie damals von denselben Gruppierungen, die seit den ausgehenden 60er Jahren die Gesamtschule bekämpfen, attackiert.<sup>16</sup> Philologen, konservative Parteien, Arbeitgeber und Kirchen versuchten für das begabte, das zumeist auch das begüterte Kind war, Sonderregelungen wie einen nur dreijährigen Grundschulbesuch oder die Möglichkeit von Privatunterricht durchzusetzen. Weiter gehende Reformmodelle wie Paul Oestreichs Konzept einer neunjährigen „elastischen Einheitsschule mit innerer Differenzierung“<sup>17</sup> fanden auch bei der SPD keinerlei Unterstützung oder sie wurden wie z.B. Fritz Karsens Einheits- und soziale Arbeitsschule in Berlin-Neukölln höchstens als Versuchsschulen geduldet. Und selbst dann waren sie nicht sicher vor Diffamierung, was im Falle Karsens zur Zerschlagung seiner Schule durch die Nazis sowie zur Vertreibung seiner Person und seiner Familie aus Deutschland wenige Wochen nach Hitlers Machtantritt führte.<sup>18</sup> Unter der Nazi-Diktatur diente das gegliederte Schulsystem dann nicht mehr nur der sozialen, sondern zugleich der rassistischen Auslese, wobei von „Elitezüchtung“ und „Minderwertigenselektion“ gesprochen wurde.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Wie umstritten damals selbst die 4-jährige Grundschule war, verdeutlicht die Analyse von Nave, Karl-Heinz: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim 1961

<sup>17</sup> Vgl. Paul Oestreichs „elastische Einheitsschule“. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt 1987, S. 251-259

<sup>18</sup> Radde, Gerd: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt/M. 1999

<sup>19</sup> Vgl. Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt 1997

Nach dem Kriege stellte das 1946 in der SBZ verabschiedete „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ die „einschneidendste Reformzäsur deutscher Schulgeschichte“ und das fortschrittlichste Schulgesetz dieses Jahrhunderts überhaupt dar<sup>20</sup>, auch wenn sich der Einheitsschulcharakter im Zuge der Stalinisierung seit Ende der 40er Jahre mit autoritären Formen der inneren Schulgestaltung verband.

Die Restauration des dreigliedrigen Schulsystems in Westdeutschland muss dem gegenüber als Akt ausgesprochen reaktionärer Schulpolitik angesehen werden, der darin gipfelte, dass Schulversuche per KMK-Beschluss nur dann zugelassen waren, wenn sie sich strikt an den vorgegebenen Schulformen orientierten. Die Bildungsreformphase der sozial-liberalen Ära, im Wesentlichen Maße durch die Studentenbewegung gefördert, versprach dann auch für die Bundesrepublik die längst überfälligen Strukturreformen; der „Bildungsbericht '70“ der Regierung Brandt / Scheel machte die Gesamtschule zum festen Programmpunkt ihrer Politik. Doch realisiert werden konnte lediglich die Verankerung der Gesamtschule als vierte Schulform in SPD-regierten Ländern mit zwangsläufigem Creaming und zunehmender Ausrichtung der Gesamtschule an den Selektionsfiltern des gegliederten Systems.

Für besonders bedrückend halte ich es, dass nach der Vereinigung auch die fortschrittlichen Elemente des DDR-Schulwesens - Einheitsschule, polytechnischer Unterricht und viele dem Chancengleichheitsgebot dienende soziale und sozialpädagogische Einrichtungen - postwendend beseitigt und damit die ernsthaften und nachweislich erfolgreichen Bemühungen des DDR-Schulwesens um mehr Chancengleichheit rückgängig gemacht worden sind. Chancenungleichheit stellt somit in den neuen Bundesländern wieder ein brennendes soziales Problem dar.

#### **4. Chancengleichheit im vertikal gegliederten Schulsystem - eine Legende**

Wie aber sieht es aus mit der Feststellung unserer Ministerin, die vertikale Durchlässigkeit des modernisierten, nach Schulformen gegliederten Systems vermeide frühzeitige Festlegung von Bildungswegen und garantiere - so die unausgesprochene Folgerung - ein ausreichendes Maß an Chancengleichheit? Sie wird widerlegt durch zahlreiche empirische Untersuchungen aus den letzten Jahren, die das Gegenteil feststellen. So kommt die 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks: „Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1998 zu der Gesamteinschätzung, dass „die Unterschiede in den Bildungsbeteiligungsquoten“ der verschiedenen sozialen Herkunftgruppen nach wie vor „beträchtlich“ sind, und zwar beim Übergang in die

---

<sup>20</sup> Geißler, Gert: Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945-1965. In: Hoffmann, Dietrich / Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. I: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim 1994, S. 42

gymnasiale Oberstufe und erst recht bei dem in die Hochschule.<sup>21</sup> Andere Untersuchungen wie vor allem die 1996 von Lehmann und Peek in Hamburg durchgeführte Untersuchung über den Zusammenhang von Grundschulempfehlung und Bildungsherkunft der Eltern belegt, dass die Ursachen dafür nach wie vor in der schichtspezifischen Auslese beim Übergang in eine weiterführende Schule nach der vierten Klasse liegen. Kinder, deren Väter keinen Schulabschluss besaßen, erhielten nur zu ca. 16 % eine Gymnasialempfehlung, Kinder von Vätern mit Abitur dagegen zu fast 70 %.<sup>22</sup> Die Berliner Wissenschaftler verglichen mit Hilfe eines standardisierten Leistungstests, dem 13.000 Hamburger Fünftklässler unterzogen wurden, die Grundschulempfehlung mit der Testleistung und kamen dabei zu folgendem Ergebnis:

„Kinder von Vätern mit Abitur“ erhielten „in mehr als der Hälfte der Fälle eine Gymnasialempfehlung ..., wenn ihre Testleistung den Wert von 65 Punkten“ überschritt. „Die Kinder von Vätern mit Hauptschulabschluss erhielten hingegen in der Mehrheit der Fälle eine Gymnasialempfehlung nur dann, wenn ihre Testleistung 82 Punkte überstieg. Bei gleicher Schulleistung“ - so die Konsequenz - hat „das Kind bildungsfernerer Eltern eine ungleich geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als das Akademikerkind“.<sup>23</sup>

Dieses Ergebnis wird durch andere neuere Bestandsaufnahmen wie die von Hansen und Pfeiffer vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung von 1998<sup>24</sup> oder auch die Studie von Beate Kraus über „Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland“<sup>25</sup> voll bestätigt. Die durch die Bildungsreformphase in Gang gesetzte Bildungsexpansion hat zwar die Bildungsbeteiligung aller Schichten an weiterführender Schulbildung vergrößert und selbstverständlich haben davon auch die bildungsfernen Schichten profitiert, doch wiederum in noch höherem Maße die ohnehin schon privilegierten Grup-

---

21 Schnitzer, Klaus u.a.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-Systeme. Bonn 1998, S. 4

22 Lehmann, Rainer H. / Peek, Rainer: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule. Hamburg 1997, S. 89

23 Schnitzer u.a., a.a.O., S. 84 auf der Grundlage von Daten aus Lehmann/Peek, a.a.O.

24 Vgl. Hansen, Rolf / Pfeiffer, Hermann: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolf, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 1998, S. 51-86

25 Kraus, Beate: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, Axel u.a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Opladen 1996, S. 118-146

pen der Gesellschaft. „Die generell erhöhte Bildungsbeteiligung wird (deshalb, W.K.) plastisch (auch, W.K.) als ‘Fahrstuhl-Effekt’ beschrieben: Alle sind einige Stockwerke höher gekommen.“<sup>26</sup> Darüber hinaus ist nicht zu vergessen, dass auch die qualifikatorischen Anforderungen in der Erwerbsarbeit für vergleichbare Tätigkeiten gestiegen sind, sodass sich die mit höheren Bildungsabschlüssen verbundenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt in sehr engen Grenzen halten.

Die entscheidende Bildungsbarriere, die nach wie vor Chancenungleichheit produziert, wird - wie schon in den 60er Jahren - in der Übergangsauslese von der Grundschule zum Gymnasium gesehen. Dabei ist sogar „die Haltekraft des Gymnasiums in den 70er und 80er Jahren gestiegen; d.h. wer einmal den Übergang“ dorthin (im Alter von 10 und 12 Jahren) geschafft hat, „schließt dieses mit höherer Wahrscheinlichkeit als in früheren Generationen auch mit dem Abitur ab“ - so die Darmstädter Soziologin Beate Kraus.<sup>27</sup>

Dass umgekehrt aber auch die negative Auslese von Gymnasium und Realschule mit allen sozialpsychologischen Konsequenzen des Sitzenbleibens und Schulwechsels nach wie vor eine Tatsache ist, erfuhr ich kürzlich anlässlich einer Anfrage an unser Fach hautnah. Die Konrektorin einer Paderborner Hauptschule wandte sich mit der dringenden Bitte um Unterstützung an uns, weil die Schule „ab Schuljahresbeginn 2000/2001 Aufnahmeschule für einen Großteil der Rückläufer aus Realschulen und Gymnasien werden“ sollte. „Da stadtweit mit mindestens 130 Rückläufern zu rechnen ist“ - so die Konrektorin -, „werden wir ein fundiertes pädagogisches Konzept erarbeiten müssen. Wir verfügen zwar über viel Unterrichtserfahrung, sehen aber diese Aufgabe als große Herausforderung, deren Bearbeitung wir gern wissenschaftlich untermauert sähen“.<sup>28</sup> Zweierlei scheint mir an diesem Brief festhaltenswert. Allein in einer Stadt wie Paderborn mit etwas über 120.000 Einwohnern sind es jährlich nahezu 4 ½ Klassen von Schülern und Schülerinnen, die den für ihre psychische Entwicklung schwer wiegenden Wechsel von einer höherwertigen auf eine niedrigerwertige Schule zu verkraften haben und - wie schon vor 30 Jahren - sind die Lehrerinnen und Lehrer, die diese von ihnen nicht zu verantwortenden Schulwechsel auszubaden haben, damit hoffnungslos überfordert.

Fazit nahezu aller durchgesehenen Erhebungen zur Chancengleichheit im herkömmlichen Schulsystem: „An der Schwelle zur Sekundarstufe I hat es... in der Bundesrepublik keine einschneidenden Veränderungen gegeben.“ Und: „Eine Bildungspolitik, die auf eine spürbare Verringerung der Bildungsungleichheit

---

<sup>26</sup> A.a.O., S. 143

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> Schreiben der Konrektorin der Kilianschule, Sekundarstufe I, Hauptschule der Stadt Paderborn, an den Fachbereich 2 der Universität Gesamthochschule Paderborn v. 13.9.1999

zielt, müsste erneut am Übergang zum Gymnasium ansetzen“.<sup>29</sup> Das bedeutet: anstelle des gegliederten Systems die Gesamtschule zur Regelschule für alle zu machen.

## **5. Gesamtschule als Schule der Chancengleichheit - Erfolge und ungelöste Widersprüche**

Gesamtschule war von Anfang an als Schule der Chancengleichheit konzipiert. Die Verschiebung einer Schullaufbahnentscheidung bis zum Ende der 10. Klasse sollte gerade Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern die Möglichkeit bieten, sich in Ruhe entwickeln, individuelle Fördermöglichkeiten wahrnehmen, die eigenen Fähigkeiten wirklich ausschöpfen und am Ende der Sekundarstufe I einen entsprechenden Abschluss erreichen zu können. Mit Chancengleichheit korrespondierte der Gedanke der Durchlässigkeit des Schulsystems. Das heißt, es sollten keine vorzeitigen Festlegungen erfolgen. Stattdessen galt es, jede Entscheidung z.B. für ein bestimmtes Wahlpflichtfach, aber auch für eine Fachleistungskurszuweisung bei entsprechender Leistungsentwicklung revidieren zu können. Die in den 70er Jahren zahlreich durchgeführten Vergleichsuntersuchungen zwischen Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems bestätigten den Erfolg der Gesamtschule. Schon 1982 konnte der Konstanzer Bildungsforscher Helmut Fend aufgrund zahlreich vorliegender Vergleichsuntersuchungen folgendes Fazit ziehen: „Grob gesprochen steht einer Veränderung von 10 % der Schullaufbahnen im dreigliedrigen Schulsystem eine solche von 30 % in Gesamtschulen gegenüber.“<sup>30</sup> Mit der größeren Durchlässigkeit verband sich eine deutliche Verringerung der im gegliederten Schulwesen bis heute nachgewiesenen Chancenungleichheit, die nach Fend für Modellversuche mit Sonderbedingungen fast völlig aufgehoben, unter regulären Bedingungen halbiert werden konnte.<sup>31</sup>

Solche Erfolgsbilanzen waren zum einen für die weitere Entwicklung der Gesamtschule, insbesondere für die Auseinandersetzung mit dem bildungspolitischen Gegner, von Bedeutung; die Mehrheit der Gesamtschulpädagogen und -pädagoginnen hat sich damit jedoch von Anfang an nicht begnügt. Chancengleichheit bedeutete für sie nämlich weitaus mehr und anderes, als dass der Sohn des Arbeiters Abitur macht und der des Bankdirektors sich mit einem mittleren oder gar einem Hauptschulabschluss zufrieden geben muss - dies eine Vorstellung von Chancengleichheit, wie ich sie während meiner Ausbildung als Referendar an der Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin-Britz/Buckow/Rudow zu

---

<sup>29</sup> Kraus, a.a.O., S. 143

<sup>30</sup> Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982, S. 119

<sup>31</sup> A.a.O., S. 173

Beginn der 70er Jahre öfters gehört habe. Ich möchte dieses Verständnis von Chancengleichheit als konkurrenzorientiert bzw. konkurrenzorientierend bezeichnen, weil es - ganz im Sinne unserer Gesellschaft - davon ausgeht, dass es Gewinner und Verlierer geben *muss*, und Schule als eine Art Rennbahn interpretiert, in der Kinder bereits mit 10 Jahren in den Startlöchern hocken und über 6 Jahre lang miteinander um die besten Plätze, sprich Zertifikate, streiten. An dieses Verständnis von Chancengleichheit bin ich in den letzten Wochen und Monaten bei der Diskussion über die Baumertschen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen, aber auch bei der Lektüre von Frau Behlers Artikel mit notorischer Betonung des Leistungsvergleichs oder dem Hinweis auf die Bedeutung von Zertifikaten als „harter Währung“ erinnert worden.<sup>32</sup>

Die Gesamtschullehrerschaft hat sich indessen mehrheitlich viel stärker an einem Chancengleichheitsverständnis orientiert, dass ich als solidarisch bzw. solidarisiert kennzeichnen möchte, das an die skizzierten Intentionen Komenskýs, Condorcets oder auch Paul Oestreichs erinnert. Typisch dafür ist, dass es eben gerade keine Gewinner und Verlierer produziert, sondern sinnvolle Lernprozesse für *alle* zu garantieren sucht und dabei zugleich neue Formen des gesellschaftlichen Miteinanders erprobt. Einem derartigen Verständnis solidarischer und solidarisierender Chancengleichheit stand das in der Gründungsphase der Gesamtschule propagierte Modell der Demokratischen Leistungsschule mit starker Gewichtung der Fachleistungsdifferenzierung im Wege. Denn so günstig sich der ständige Wechsel der Kursniveaus auf die statistische Steigerung der Durchlässigkeit auswirkte, so kontraproduktiv war er hinsichtlich der sozialen Stabilisierung der Schülerschaft und der Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls auf Seiten schwächerer Schülerinnen und Schüler.<sup>33</sup>

Die Alternative zur Demokratischen Leistungsschule mit starkem Auslesecharakter war die Gesamtschule als Schule der Vielfalt<sup>34</sup>, wie sie sich seit den 70er und 80er Jahren zunehmend entwickelte und im Team-Kleingruppen-Modell (TKM) ihr adäquates Organisationsmodell fand.<sup>35</sup> Chancengleichheit bedeutet hier, dass jeder Schüler und jede Schülerin, nach Möglichkeit unter Einschluss von Behinderten, eine eigene heterogene Gruppe findet und sich darin - unter Anleitung eines Lehrer-Teams - emotional wie kognitiv entfalten kann. Voraus-

---

<sup>32</sup> Behler, a.a.O., S. 425

<sup>33</sup> Vgl. Keim, Wolfgang: Fachleistungskurse an Gesamtschulen – eine kritische Bestandsaufnahme (1984). In: Ders. (Hrsg.): Kursunterricht – Begründungen, Modelle und Erfahrungen. Darmstadt 1987, S. 438-493

<sup>34</sup> Vgl. Prengel, Annedore: Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In: Die Deutsche Schule 87 (1995), H. 4, S. 408-420; Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. In: Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel 1993

<sup>35</sup> Vgl. Ratzki, Anne u.a. (Hrsg.): Team-Kleingruppen-Modelle Köln-Holweide. Theorie und Praxis. Frankfurt/M. 1996

setzung dafür ist, dass eben gerade nicht ständige Konkurrenzorientierung das Gruppenleben bestimmt, sondern vielmehr wechselseitige Akzeptanz, Bereitschaft, sich zu helfen, Arbeitsaufgaben gemeinsam anzugehen und dabei nicht nur an die *eigene* Leistung und Note, sondern das *gemeinsame* Werk und die Unterstützung der und des *anderen* zu denken. Teamfähigkeit - ein heute in der Industrie hochgehandelter, wenn auch inhaltlich etwas anders gefüllter Begriff, steht dabei als Ziel im Vordergrund. Obwohl letztendlich nur wenige nordrhein-westfälische Gesamtschulen ein reines TKM praktizieren, sind doch viele seiner Elemente in eine große Zahl von Schulen eingegangen und bestimmen deren Profil.

Der Erfolg solcherart Gesamtschule wird nicht mehr nur, wenngleich selbstverständlich nach wie vor *auch* an der Hinführung von sozial benachteiligten Kindern zu gehobenen Abschlüssen abgelesen. Das von der Ministerin in erwähntem Aufsatz fast verschämt mitgeteilte Ergebnis nordrhein-westfälischer Gesamtschulen, dass sie bezüglich des Prozentsatzes von Schülerinnen und Schülern, der sich beruflich nicht vermitteln ließ, prozentual unter dem Landesdurchschnitt liegt<sup>36</sup>, ist sicherlich mit auf diese Ausrichtung der Gesamtschulen zurückzuführen.

Festhalten lässt sich: Gesamtschule ist immer noch und muss bleiben Schule der Chancengleichheit, Chancengleichheit freilich nicht verstanden in einem systemkonformen Verständnis einer konkurrenzorientierten, sondern einer solidarischen Chancengleichheit. Bereits die von der KMK den Gesamtschulen 1982 oktroyierten Auflagen bezüglich abschlussrelevanter Fachleistungskurse, Kursbelegungen und Notenschnitte hat den Gesamtschulen und ihrer auf gleichmäßige Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen hin ausgerichteten Pädagogik schwer zu schaffen gemacht. Die von der Ministerin angedrohten neuerlichen Auflagen - Abbau gymnasialer Oberstufen, Umwandlung der Fachleistungsdifferenzierung in den beiden oberen Klassen aus einer Maßnahme individueller Förderung zu einem Instrument purer Auslese - wie der Druck, den die Ministerin mit ihrer ständigen Forderung nach Leistungsvergleichen auf die in Gesamtschulen arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer ausübt, werden vermutlich die Schülerzusammensetzung und das pädagogische Klima an Gesamtschulen verändern. Ob die Ministerin weiß, dass sie mit ihrer Gesamtschulpolitik der bildungspolitischen Rechten zuarbeitet, die - wie z.B. der Vorsitzende des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, - schon lange jedes reformerische Bemühen im Bildungswesen und erst recht die Gesamtschule zu diskreditieren sucht mit Vokabeln wie „Spaßpädagogik“, „Abitur light“ oder „Dinosaurier-Gesamtschule“, der von Hochbegabten als „vernachlässigter Minderheit“ oder in Bezug

---

<sup>36</sup> Behler, a.a.O., S. 427f

auf schulische Mitbestimmung von „autonomen Schulwildwuchs in basisdemokratischer Verantwortung“ spricht?<sup>37</sup>

Als Erziehungswissenschaftler, der die Entwicklung der bundesdeutschen Gesamtschule seit 30 Jahren aktiv begleitet, eine Reihe von Gesamtschulen aus eigener Anschauung kennt und regelmäßig an Gesamtschulen hospitiert, kann ich nur wünschen, dass die in den Schulen arbeitenden Kolleginnen und Kollegen sich von den derzeitigen bildungspolitischen Tendenzen nicht beirren und unterkriegen lassen. Sie haben - zumeist unter schwierigsten Bedingungen - überwiegend hervorragende Arbeit geleistet. Ihr Engagement wird in vielen Schülerbiographien Früchte tragen. Um der Resignation vorzubeugen, scheint es mir wichtig zu sein, den kleinen alltäglichen Erfolg wahrzunehmen und darin eine Bestätigung für die eigene Arbeit zu sehen.

Die Beschäftigung mit der Geschichte der Schulreform im zu Ende gehenden Jahrhundert zeigt, dass auf Phasen der Stagnation und des bildungspolitischen Rückschritts Phasen der Reformbereitschaft und der Innovation folgen. Die Erfahrungen der über 200 nordrhein-westfälischen Gesamtschulen könnten dann eine wertvolle Grundlage für dringend notwendige Strukturreformen des *gesamten* Bildungswesens sein.

Die Hoffnung auf die Zukunft enthebt freilich nicht den Bildungspolitiker / die Bildungspolitikerin, den Erziehungswissenschaftler / die Erziehungswissenschaftlerin, die Lehrerschaft wie die Elternvertretungen, energisch gegen den derzeitigen Kurs nordrhein-westfälischer Bildungs- und Gesamtschulpolitik zu protestieren.

---

<sup>37</sup> Kraus, Josef: Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998

## TEXTE UND THESEN

Werner Kerski:

### **Chancengleichheit: Ein Thema von vorgestern?**

#### **Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I**

Gesamtschulen verstehen sich als die bildungspolitische Antwort auf die Frage, wie man mehr soziale Gerechtigkeit in den deutschen Schulen erreichen kann. In den Gründungsjahren der Gesamtschulen Mitte der 60er Jahre wurde häufig mit der Kunstfigur „Katholische Arbeitermädchen vom Lande“ argumentiert. Das gegliederte Schulsystem benachteiligte katholische Schülerinnen und Schüler, es benachteiligte weiter Mädchen gegenüber Jungen, Kinder aus Arbeitnehmerhaushalten hatten es deutlich schwerer, einen qualifizierten Abschluss zu erreichen. Dazu ließ sich ein Stadt-Land-Gefälle nachweisen. Diese Erkenntnis veranlasste Gewerkschaften und Parteien wie die SPD und die FDP, sich deutlich für die Einrichtung von Gesamtschulen einzusetzen.

Entgegen der häufig geäußerten Meinung ist die Frage der Chancengleichheit, also die Frage nach sozialer Gerechtigkeit im Bildungssystem, keineswegs gelöst. Zwei Untersuchungen belegen diese Aussage, und zwar:

- DSW: Die 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Herausgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung) „Das Soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland“, Bonn 1998

Internet-Version des Berichts unter den Adressen:

[www.his.de/soz15/](http://www.his.de/soz15/) und [www.studentenwerke.de/erheb/index.htm](http://www.studentenwerke.de/erheb/index.htm)

In dieser Untersuchung werden die Bildungswege und die soziale Herkunft der Studenten untersucht. Über 20.000 Studentinnen und Studenten beteiligten sich im Jahre 1997 an der Befragung.

- LAU: Hamburger Lernausgangsuntersuchung (Lehmann, Rainer H. u.a.)  
LAU5: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen (Hamburg 1997)  
LAU7: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen - Klassenstufe 7 (Hamburg 1999)

Internet-Version der Berichte unter den Adressen:

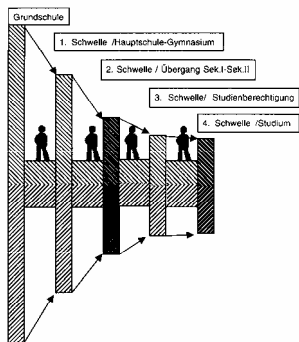
<http://lbs.hh.schule.de/lau/lau5/> und <http://lbs.hh.schule.de/lau/lau7/>

Die Hamburger Lernausgangsuntersuchung ist insoweit bemerkenswert, als im ersten Teil alle Hamburger Schülerinnen und Schüler im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I einbezogen wurden und die gleiche Gruppe zwei Jahre später noch einmal befragt wurde.

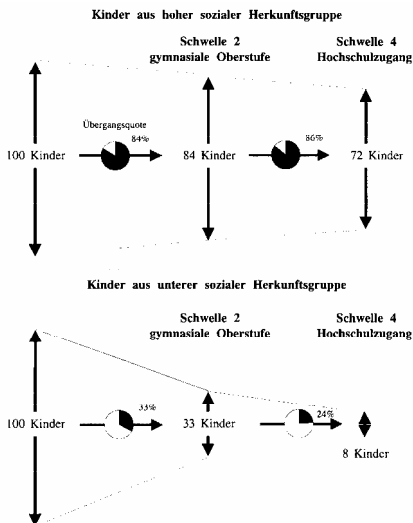
In aller Kürze und schlagwortartig die wichtigsten Ergebnisse der beiden Untersuchungen zum Thema Chancengleichheit:

### 1. Bildungsschwellen

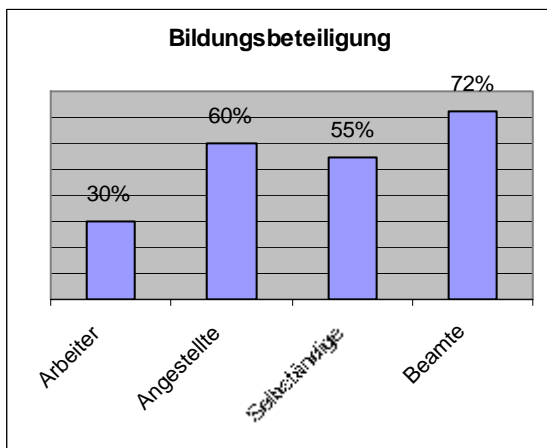
Nach der DSW-Untersuchung sind vier Bildungsschwellen zu überwinden, jede dieser Schwellen wirkt sozial selektiv.



Man kann erkennen, dass von 100 Grundschulkindern aus hoher sozialer Herkunft 72 die Schwelle zur Hochschule schaffen, von 100 Kindern aus unterer sozialer Herkunft gelingt dies nur 8 Kindern.



### 2. Bildungsbeteiligung von Kindern aus Arbeitnehmerhaushalten



Von 100 Kindern, deren Väter Beamte sind, besuchen 72 die gymnasiale Oberstufe. Arbeiterkinder haben dagegen eine deutlich geringere Chance: nur 30 von 100 Kindern aus Arbeitnehmerhaushalten besuchen die gymnasiale Oberstufe. (DSW)

### 3. **Gymnasialempfehlungen sind abhängig vom Bildungsabschluss des Vaters**

„Die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, steigt mit dem Bildungsabschluss des Vaters. Das Kind eines Vaters mit Abitur hat eine rund viereinhalbfache Chance für eine Gymnasialempfehlung wie das Kind eines Vaters ohne Schulabschluss. Allerdings ist dem Einwand zu begegnen, dass sich die Chancen von Kindern aus verschiedenen Bildungsschichten nur deshalb unterscheiden, weil auch ihre Schulleistungen voneinander abweichen. Jenseits allen vernünftigen Zweifels gilt, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler - je nach Bildungsnahe des Elternhauses - mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden: Das Kind eines Vaters ohne Schulabschluss muss ein Leistungsvermögen aufweisen, das erheblich über dem Durchschnitt liegt, um mit einiger Wahrscheinlichkeit für das Gymnasium empfohlen zu werden. Dem Kind eines Vaters mit Abitur dagegen genügt eine Testleistung, die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt.“ (LAU5, S. 90)

Bildungsabschluss des Vaters	Anteil der Gymnasial-empfohlenen in Prozent	Testleistung um mit 50 % Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung zu erhalten
ohne Schulabschluss	15,7	97,5
Hauptschulabschluss	26,2	82,3
Realschulabschluss	40,2	77,1
Fachoberschulreife	51,3	76,3
Abitur	69,8	65,0
Durchschnitt	36,9	77,6

Aus der Tabelle ist klar abzulesen: Kinder von Arbeitnehmern müssen erheblich mehr leisten, um eine Gymnasialempfehlung zu erreichen. Im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I wird nicht nur nach Leistung ausgewählt, sondern ebenso nach dem sozialen Hintergrund.

### 4. **Die Benachteiligung setzt sich fort, besonders für ausländischer Kinder**

„Weiterhin ist für alle weiterführenden Schulformen - wie an den Grundschulen - eine durch die Fachleistung nicht gedeckte tendenzielle Bevorzugung von Kindern zu konstatieren, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss besitzen. Für die Gymnasien ist eine tendenzielle Benachteiligung

von ausländischen Schülerinnen und Schülern festzustellen. Diese zeigt sich nicht nur in den Übergangsentscheidungen, sondern auch in der Benotungspraxis, die dieser Entscheidung zugrunde liegt.“ (LAU7 S. 162)

### **5. Ende der Erprobungsstufe: eine neue Bildungsschwelle**

„Kinder von Vätern ohne Schulabschluss müssen eine deutlich höhere Leistung erbringen als Kinder von Vätern mit Abitur, um dem Risiko einer Umschulung am Ende der Beobachtungsstufe (Abstufung vom Gymnasium an eine Realschule oder Hauptschule) zu entgehen.“ (LAU7 S. 154).

Chancengleichheit: ein Thema von vorgestern? - Offensichtlich nicht! Der Ausleseprozess an den Übergangsstellen richtet sich nicht allein nach der Leistungsfähigkeit, wie es häufig verkündet wird. Sicher: Formal können im gegliederten Schulsystem von allen Kindern alle Abschlüsse erreicht werden. Das verleitet leicht und zu oberflächlich zu der Äußerung: „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Um im Bild zu bleiben: Es wird einem Kind leichter gemacht, das Eisen zu schmieden, wenn der Vater auch schon Glück gehabt hat. Es ist nicht hinzunehmen, dass Kinder aus Arbeitnehmerhaushalten eine höhere Leistungsfähigkeit gegenüber den Kindern z.B. aus (höheren) Beamtenhaushalten nachweisen müssen, um den Übergang in das Gymnasium zu schaffen. Das Grundgesetz schreibt vor, dass niemand z.B. wegen seiner Herkunft benachteiligt werden darf. Das gegliederte Schulsystem benachteiligt nach wie vor und nachweisbar Arbeitnehmerkinder, Kinder ausländischer Familien und Kinder von Alleinerziehenden. Es gibt eine Antwort auf dieses Problem: die Gesamtschule.

(Werner Kerski ist Schulleiter an der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule in Hagen)

*Maria Anna Kreienbaum:*

## **Gemeinsame Bildung für alle Kinder?**

### **Schlaglichter auf die Schulsysteme in Europa**

Eine Schule für alle Kinder - mit diesem Slogan trat die Gesamtschule in den späten sechziger Jahren an: Eine Schule für alle Kinder zu sein - dieser Anspruch hatte viele Facetten: katholische und evangelische Kinder zusammen, Mädchen und Jungen zusammen, schnelle und langsame Lerner zusammen, deutsche und ausländische Kinder, Kinder von Reichen und Kinder aus Arbeiterfamilien - sie alle sollten in einer Schule gemeinsam unterrichtet werden. Zwei Argumentationslinien standen dabei im Zentrum: Eine Schule für alle bietet die Chance für eine demokratische Schule - schließlich ist Begabung nicht vom Geldbeutel abhängig. Eine Schule für alle heißt auch: Alle bekommen mit, wie die Lebensrealität anderer sozialer Gruppen aussieht und sieht das Miteinander und damit das Voneinander Lernen als ein zentrales Ziel an.

Ganz so ist es nicht gekommen. Die Gesamtschule hat das dreigliedrige Schulwesen nicht abgelöst, sondern nur ergänzt. Eine bildungspolitische Entscheidung, die Folgen hat.

Nur vier gemeinsame Schuljahre in Deutschland - damit liegt die Bundesrepublik zusammen mit Österreich am untersten Rand in der Bildungslandschaft Europas. In vielen anderen Ländern ist die Idee des langjährigen gemeinsamen Unterrichts für möglichst alle Kinder eine Selbstverständlichkeit.

In den **Niederlanden** beginnt der gemeinsame achtjährige Schulunterricht individuell am Tage des 4. Geburtstags. Zwar lassen sich die ersten beiden Schuljahre eher als Schulkindergarten beschreiben, aber auch wenn man die abzieht, verbleiben sechs gemeinsame Schuljahre ohne Leistungsdifferenzierung.

Sechs Jahre besuchen auch die Kinder in **Luxemburg** eine gemeinsame Schule.

In **Italien** sind acht gemeinsame Schuljahre, nämlich die scuola elementare und die scuola media, Normalität - danach differenziert sich das Schulsystem allerdings erheblich. Zehn Schulformen mit unterschiedlichen Niveaus, Dauer und fachlicher Ausrichtung nehmen die 14-jährigen auf. Zum nächsten Schuljahr wird das italienische Schulsystem grundlegend reformiert. 9 Jahre gemeinsames Lernen ist dann für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.

In **England und Schottland** ist die gesamte Pflichtschulzeit für die meisten Kinder und Jugendlichen gemeinsam. In der Primary School wie in der Comprehensive School bzw. Secondary School wird weder nach Leistung noch nach Abschlussprofilen differenziert.

Am konsequentesten egalitär sind allerdings die Schulsysteme der skandinavischen Länder. In **Dänemark** sind 9 bzw. 10 gemeinsame Schuljahre selbstverständlich - in den ersten acht wird sogar ohne Noten gelernt, das zehnte dient als

freiwilliges Brückenjahr allen denjenigen, die sich für das aufbauende Gymnasium (nur Oberstufe) interessieren, sich aber noch nicht stark genug dafür fühlen.

Durchlässigkeit und das Ziel, hohe Bildungsabschlüsse für so viele Heranwachsende wie möglich zu erreichen, sind auch in **Schweden** und **Norwegen** selbstverständlich. Neun oder zehn gemeinsame Schuljahre ermöglichen sie, danach erfolgt eine Spezialisierung nach Neigung und Leistungsfähigkeit. Und auch **Finnland** legt Wert auf die gemeinsame Erziehung. In allen diesen Ländern ist die gemeinsame Schulzeit auch eine, in der die Lehrpersonen feste Bezugspersonen der Kinder sind, die - insbesondere wenn sie als KlassenlehrerInnen eingesetzt sind - deren Bildungsentwicklung verantwortlich begleiten.

In deutschen Grundschulen, in die alle Kinder für mindestens vier Jahre gemeinsam gehen, entwickeln sich Mädchen und Jungen ihren Fähigkeiten entsprechend. Die meisten erreichen jeweils das Klassenziel, nur wenige müssen ein Schuljahr wiederholen, einige überflügeln die anderen deutlich. Die Hamburger Lernausgangslagenstudie hat gezeigt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit dieser Schulzeit positive Erfahrungen verbinden - auch dann, wenn sie beim Lernen nicht so erfolgreich waren. Dazuzugehören - zu den anderen Kindern des Stadtteils oder der Gemeinde - unabhängig vom jeweiligen Lernstand - ist für sie eine bereichernde Erfahrung.

(Maria Anna Kreienbaum ist Hochschullehrerin an der Universität Karlsruhe)

*Paul Schmitt-Wiemann:*

## **Heterogene Gruppen und Chancengleichheit**

### **Ein Erfahrungsbericht**

Lehrer sein heute, das bedeutet heute jeden Schultag voller Hektik und Unruhe zu erleben. Viel zu selten bleibt Zeit, innezuhalten, auf das Geschehen mit Abstand zurückblicken, sich über Erreichtes zu verständigen. Vor 30 Jahren - als ich mich entschloss Lehrer zu werden, standen ganz andere Dinge im Vordergrund: Chancengleichheit, Kompensatorisches Lernen, Konfliktfähigkeit.

Wenn man diese Begriffe heute noch einmal so vor sich hin spricht, spürt man förmlich, wie fremd sie geworden sind in einer Welt, in der die optimale Ausbildung „meines“ Kindes, die Vorbereitung auf eine Welt, in der es sich auch unter widrigen Umständen allein behaupten kann, das A und O sind. Ich möchte mit meinem Bericht über die Lernerfahrungen in meiner Klasse die Möglichkeit und die Aktualität von Chancengleichheit hervorheben.

Unsere Klasse ist eine sogenannte Integrationsklasse, d.h. es sind auch 5 Kinder dabei, die unter anderen Umständen in einer Sonderschule lernen würden. Unter anderem leben und lernen auch drei geistig behinderte Kindern unserer Klasse. Daneben gibt es die ganze Bandbreite an Begabungen und Temperamenten, wie sie auch in einer Hauptschule, einer Realschule und einem Gymnasium vorhanden ist. Ein Schüler ist außerordentlich leistungsstark. Unter anderem hat er schon im zweiten Jahr hintereinander den 2. Platz im Mathematikwettbewerb der Schule belegt. Er wäre wohl auch an einem Gymnasium in einem Spitzenplatz zu finden. Wie kann man in einer solchen Klasse diese optimale fachliche Ausbildung überhaupt erreichen?

In den 70er Jahren ging man davon aus, dass Kinder mit unterschiedlichem Leistungsvermögen sich durchaus gegenseitig zu stabilisieren und zu fördern vermögen. Und was soll jener Schüler von Miri z.B. lernen, jenem geistig behinderten Kind mit Down Syndrom? Ist es möglich, dass sie nicht nur nebeneinander herlernen, wie dies auch sonst im Alltagstrott der Schule so häufig geschieht?

In den ersten Jahren waren die geistig behinderten Kinder auch in den Mathematikunterricht integriert, zumindest in die Anfangsphase der Stunde. Wenn sie die Zahlen bis 10 kennen lernten in Jg. 5, so sollten sich andere bei den Grundrechenarten stabilisieren. Aber eine Aufgabe wie  $95:13$  war für den Mathecrack nun wirklich nicht mehr interessant. Aber er konnte er sich schon einmal dazu Gedanken machen, was mit dem so genannten Rest geschieht? Während die einen also die Ziffern lesen lernten, die anderen schriftliche Division übten, dachte er sich aus, was man mit dem Rest wohl machen könnte (und bereitete sich so auf das Bruchrechnen vor).

In Wirklichkeit spielte sich viel mehr ab. Während die geistig behinderten Kinder lernten „über die Zehn zu springen“, lernten manche von den schwächeren,

aber laut Zeugnis nichtbehinderten, dass diese 10 eigentlich der Beginn eines umfangreichen Ordnungssystems ist. In der Grundschule hatten sie solche Aussagen nur gewohnheitsmäßig übernommen, aber nichts verstanden. Nun hatten sie die einmalige Chance, es zu verstehen - ohne gleich zur nächsten Stoffeinheit weitergehen zu müssen.

Immer wieder stellten wir fest, dass Unterrichtselemente, die eigentlich für Schwächere gedacht waren und bei denen wir besonderen Wert auf Veranschaulichung legten, gerade auch den Stärkeren zugute kamen. Viele Kinder bekamen so eine zweite Chance und sie nutzten sie.

Wo gibt es sonst diese 2. Chancen in der Schule heute? Die 4. Klasse ist in der Grundschule viel zu sehr zum 'horse race' verkommen, als dass die Lehrperson sich erlauben könnte gerade die Schwächeren besonders zu fördern: Die Übergangsquote zum Gymnasium und die potenziellen Nachfragen von dort „wie es denn komme, dass das und jenes nicht beherrscht werde“, drohen und üben Druck auf die GrundschullehrerInnen aus. Man muss eine sehr stabile Persönlichkeit sein, wenn man sich dem entziehen will und bewusst dort Förderangebote macht, wo die Defizite sichtbar werden.

Aber muss dann nicht jener Spitzenschüler „verhungern“? Nach den bisherigen Erfolgen offensichtlich nicht. Was könnte er gelernt haben? Dass er, vielleicht im Gespräch mit den Nachbarn, durchaus in der obigen Frage eigenständig eine Lösung ermitteln kann, auch wenn sie noch nicht mathematisch exakt ist? Dass man vielleicht weiterkommt, wenn man die Zahlen als Geld betrachtet, also etwas auf ein anderes Gebiet überträgt? Ein solcher Transfer würde ihm natürlich in vielen späteren Bereichen deutlich helfen.

Viele leistungsstärkere Kinder haben wirklich aus den Fehlern gelernt, die Schwächere gemacht haben. Wenn sie diese im Unterricht vorgeführt bekommen und die Probleme auflösen können, werden sie selbst sicherer. Eine solche heterogene Klasse kann nur funktionieren, wenn von Anfang an auf dieses Tutoren-Prinzip gesetzt wird. Umgekehrt benötigen schwächere Kinder auch Hilfestellungen aus kindlicher Sichtweise. Sie ist sicherlich nicht fachlich exakt, beachtet aber automatisch die für diese Altersgruppe typische Perspektive. Und gerade dies ist oft der Schlüssel für das Weiterkommen. Damit verbundene Fehlhaltungen bzw. unzulängliche Lösungen kann man danach in der Gesamtgruppe immer noch thematisieren und korrigieren.

Einige Kinder, die aus der Grundschule zu uns kamen, hatten zu oft dieses Gefühl gehabt, nicht mithalten zu können. Man merkte förmlich, wie wichtig es für sie war, sich wieder sicherer zu fühlen. Dies wird vor allem dann erreicht, wenn nicht nur Fachleistungen zählen sondern auch jene anderen Aspekte einer Persönlichkeit, die vor allem im Leistungsvergleich zu kurz kommen: Zuverlässigkeit, die Fähigkeit, sich in die Situation eines anderen zu versetzen, eigene Schwächen sehen zu können.

Die 2. Chance kann gerade ihnen über jene Schwelle hinweghelfen, die sonst für sie zum Stolperstein würde. Für wie viele 10-, 11-jährige Kinder sind diese frühen Hürden vorentscheidend! Hier wird der Begriff der Orientierungsstufe wieder mit Leben gefüllt, ein Begriff, der ja auch in den letzten 10 Jahren ins Hintertreffen geraten ist.

Natürlich konnten auch wir nicht zaubern. Elementare Defizite aus der frühen Kindheit lassen sich nur sehr schwer abbauen. Oft ist jedoch der Schlüssel dazu schon in der Hand, wenn man überhaupt erkennt, dass hier Defizite vorhanden waren und sind.

Wir mussten feststellen, dass bei einem knappen Drittel der Kinder Defizite, vor allem im Wahrnehmungsvermögen, entdeckt werden konnten in der Zeit, in der die Kinder bei uns sind - wohlgermerkt bei einem Drittel der nichtbehinderten Kindern. In wenigen Fällen hatte man schon vorher gemerkt, dass etwas nicht ganz normal verlief, aber nichts gefunden. In einzelnen Fällen waren diese Kinder eben als „schwach“ beschrieben worden. Diese Zahl ist erschreckend und deutet darauf hin, dass hier noch erheblicher Bedarf in puncto Diagnosefähigkeit besteht. Mangelndes räumliches Hörvermögen oder die Unfähigkeit zur akustischen Differenzierung von speziellen Lauten haben sich bei einigen Kindern durch das ganze bisherige Leben gezogen. Sie haben vor allem die schulische Entwicklung entscheidend geprägt. Ohne eine 2. Chance wären sie einfach als „schwach“ eingeordnet worden. Jetzt, mit professioneller therapeutischer Hilfe, entwickeln sich manche in bemerkenswerter Weise.

Vor allem Kinder aus unvollständigen Familien oder Kinder, bei denen die Eltern selbst wenig Chancen für sich sehen, droht früh die Selektion. Wie es scheint, wird bei dem hohen Druck, der inzwischen für viele Schulen zur Normalität geworden ist, diese Folge stillschweigend in Kauf genommen. Im Zeitalter von Effizienzsteigerung und Sparprogrammen auch in der Schule (in den Betrieben gibt es diese Rationalisierung ja schon viel länger) ist es dringend notwendig, für diese zweite Chance zu kämpfen. Wir sehen gerade unsere sehr heterogene Klasse und ihre Entwicklung als Aufforderung, nicht zu resignieren.

Neulich bei der Klassenfahrt im Zugabteil kam ich mit einer Dame mittleren Alters ins Gespräch. Sie betrachtete die Kinder, besser Jugendlichen, die mit im Abteil saßen. Ich wies sie darauf hin, dass auch behinderte Kinder zu dieser Klassen gehörten und wir jetzt zufrieden nach Hause führen. Sie reagierte ganz erstaunt. Im Gespräch mit ihr wurde mir mit einem Mal klar, wie selbstverständlich mir so viele Dinge inzwischen geworden sind, die für andere immer noch undenkbar, geschweige denn praktizierbar sind.

(Paul Schmitt-Wiemann ist Lehrer an der Gesamtschule Dorsten-Wulfen)

Ulla Biedermann:

### **Bildung für die Zukunft**

*„In einer Gesellschaft, in der es immer mehr darauf ankommt, dass schon möglichst von Jugend an Kinder verschiedener Kulturen und Nationalitäten miteinander in Berührung kommen, muss der Staat... darauf eingehen. Wenn sich sehe, was in dieser Hinsicht in den großen Städten in den Grundschulen geleistet wird, dann ist das einfach fabelhaft. Die Gesellschaft zusammenzuhalten, das ist das Ziel von Gesamtschule. Es kann auf Dauer und in Hinsicht auf unsere weitere gesellschaftliche Entwicklung keine gegliederte Schule diese Anforderung erfüllen.“*

(Aus einer Rede von Ludwig v. Friedeburg, 1994 in Hagen)

### **Fit für die Zukunft**

- Verschiedene soziale Hintergründe fördern die Fähigkeiten zur Kommunikation.
- Verschiedenartigkeit und Vielschichtigkeit fördern das Denkvermögen.
- Verschiedene kulturelle Voraussetzungen der Menschen - Kinder sind auch Menschen - bereichern das Schulleben.
- Begegnungen mit anderen oder fremden Verhaltensweisen erhöhen die Toleranzfähigkeit.
- Die Begegnung mit verschiedenen Menschen erhöht das Neugierverhalten - eine Voraussetzung für das Lernen.
- Verschiedenartigkeit im Schulalltag fördert die Fähigkeit, sich gegenseitig zu achten.
- Vielschichtigkeit in jeder Beziehung fördert das Denkvermögen - frühe Einengung auf möglichst gleichartige soziale Kontakte schränkt die Denkfunktionen ein!

(Ulla Biedermann ist Mutter von drei Gesamtschulkindern)

*Maria Anna Kreienbaum:*

## **Chancengleichheit geht nicht auf Kosten der Qualität**

In einer Klasse gibt es immer schneller und langsamer begreifende und lernende Kinder, solche, die viel Wissen mitbringen und andere, die bislang wenig Anregungen hatten. Forschungen\* zeigen, dass es durchaus möglich ist, den Abstand zwischen leistungsschwachen und -starken Schülerinnen und Schülern zu verringern und (trotzdem!) gleichzeitig die Klasse zu einem überdurchschnittlichen Leistungszuwachs zu führen.

Klassen, in denen „optimal“ gelernt wird, zeichnen sich dadurch aus, dass eine überdurchschnittliche Qualifizierung erfolgt und gleichzeitig die Leistungsstreuung verringert wird, d.h. beide Unterrichtsziel wurden parallel erreicht. Wie unterscheiden sich „Optimalklassen“ von anderen?

### **Klassenführung**

Die Klassenführung ist außerordentlich wichtig. LehrerInnen in Optimalklassen sind sehr präsent oder „gegenwärtig“. Disziplinstörungen kommen fast nicht vor, das liegt auch daran, dass allen Schülern klar ist, was in den verschiedenen Phasen des Unterrichts zu tun ist.

Gesamtschulen wissen um die wichtige Aufgabe einer verantwortlichen Klassenleitung. An den meisten gibt es zwei LehrerInnen - oft einen Mann und eine Frau - die gemeinsam eine Klasse leiten und die sich für die Lernprozesse und für das soziale Miteinander in der Klasse engagieren.

### **Orientierung auf Förderung**

Wenn eine Schule im Team-Kleingruppen-Modell aufgebaut ist, begleiten 10-12 Lehrpersonen drei Parallelklassen durch die gesamte Sekundarstufe I. So lernen sich LehrerInnen und SchülerInnen besser kennen, Vertrauen und Verlässlichkeit, die das Lernen unterstützen, können sich entwickeln.

Wird häufig in Kleingruppen gearbeitet, variieren die Anforderungen, zielen Fragen auf Problemlösen oder Anwendung, so sind damit weitere das Lernen fördernde Bedingungen benannt.

LehrerInnen zeigen bei der Dosierung der Anforderungen ein gutes Gespür, deutlich weniger SchülerInnen geben an, durch schwierige Fragen „überfordert“ zu sein. Die Hauptsorge der LehrerInnen in Optimalklassen gilt den leistungsschwachen SchülerInnen, sie zeigen eine ausgesprochene Förderungsorientierung,

### **Lerntempo**

Eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Leistungen kommt dem Tempofaktor zu: LehrerInnen vermeiden es weitgehend, ihre SchülerInnen mit solchen Anforderungen zu konfrontieren, die auf Schülerseite eine hohe Geschwindigkeit informationsverarbeitender Prozesse voraussetzt. Sie legen geringen Wert dar-

auf, dass die SchülerInnen sich „auf Kommando“ äußern, schnell Kopfrechnen, Fragen beantworten usw. und nehmen dadurch bedingte zeitliche Verzögerungen des Unterrichtsfortschritts in Kauf. Das korrespondiert möglicherweise mit pädagogischen Haltungen der Lehrpersonen wie Gelassenheit und Geduld.

### **Diagnostische Sensibilität**

Eine wichtige Lehrerkompetenz ist die diagnostische Sensibilität für affektive Lernvoraussetzungen ihrer SchülerInnen - hier der Ausprägung von *Leistungsangst*. Damit einher gehen Verständnis und Engagement für die SchülerInnen. Lehrer-Schüler-Beziehungen in Optimalklassen funktionieren. Die Lehrpersonen sind beliebter, werden als humorvoller erlebt und die SchülerInnen erfahren häufiger Lob, Ermutigung und Freundlichkeit.

*Weiterlesen bei:*

Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Schulleistungen - Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: Tillmann (Hg.): Was ist eine gute Schule?, Hamburg 1989, S. 77-94

(Maria Anna Kreienbaum ist Hochschullehrerin an der Universität Karlsruhe)

Sigrid Beer:

## Welche Aufgabe sollten Sie übernehmen?

### Der ultimative Test rund um die Bildungspolitik

Bitte kreuzen Sie bei jeder Frage Ihre Lösung an. Zum Schluss werden die Punkte addiert und Sie können ihren bildungspolitischen Typ bestimmen.

1. Was ist »Chancengleichheit«?		Punkte
<b>A</b>	Alle Schüler/innen bekommen ein „SEHR GUT“ in der Klassenarbeit.	<b>1</b>
<b>B</b>	Alle Kinder gehen zum Gymnasium.	<b>3</b>
<b>C</b>	Es ist besser, Kinder nach ihren sozialen Chancen zu sortieren, dann erreichen sie die auch.	<b>5</b>

2. Was ist »Ranking«?		Punkte
<b>A</b>	Eine neue sensationelle Blitzdiät.	<b>1</b>
<b>B</b>	Internationaler Fachbegriff für „Räuberleiter“: Jemand muss unten stehen, damit andere sich nach oben hangeln können.	<b>3</b>
<b>C</b>	Eine Ableitung aus dem Englischen: rank = krass. Steht für krasses Umgehen mit den Menschen in der Schule.	<b>5</b>

3. Was ist »Autonomie von Schule«?		Punkte
<b>A</b>	Jede Schule ist berechtigt, eigene schwarze Kassen zu führen.	<b>1</b>
<b>B</b>	Beliebigkeit der Lehrpläne	<b>3</b>
<b>C</b>	Kostenlos von der Schulverwaltung verteilte Halluzinogene an engagierte Lehrer/innen und Schulleitungen	<b>5</b>

4. Was ist »Kompensatorische Bildung«?		Punkte
A	Ungerechte Bevorzugung ungezogener Gören.	1
B	Sozialdemokratisches Wolkenkuckuksheim	3
C	Fixe Idee, die sich in unverbesserlichen Lehrer/innen-Hirnen festgesetzt hat.	5

5. Was ist »Best Practice«?		Punkte
A	Im Zweifelsfall immer das Gymnasium.	1
B	Schon wieder so ein blöder Anglizismus für ein gern geübtes Ritual, integrative Bildungsmodelle im Ausland zu prämiieren, die hier nicht umgesetzt werden dürfen.	3
C	Unangenehme Gesamtschulbegleiterscheinung	5

6. Was ist »Binnendifferenzierung«?		Punkte
A	Schwieriges Wendemanöver in der Binnenschiffahrt	1
B	Wenn im Unterricht Pfingsten und Weihnachten auf einen Tag fallen ...	3
C	Laufbahnvoraussetzung für Karriere im Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung	5

7. Was ist »TIMSS«?		Punkte
A	Theatralisch inszenierte Mega-Spitzen-Show	1
B	Moderner Jungenname	3
C	Abkürzung für: <b>TEILLEISTUNGSSCHWÄCHE</b>	5

Sigrid Beer:  
 Welche Aufgabe sollten Sie übernehmen?

8. Was ist »BIJU«?		Punkte
<b>A</b>	Abkürzung für: <b>B</b> raucht <b>i</b> rgend <b>j</b> emand (solche) <b>U</b> ntersuchungen?	<b>1</b>
<b>B</b>	(fern-)östliche Meditationstechnik	<b>3</b>
<b>C</b>	Rechtfertigungslehre des gegliederten Schulsystems	<b>5</b>

Zählen Sie bitte jetzt Ihre erreichten Punkte zusammen:	
Mehr als 15 Punkte	Sie sind nicht auf der Höhe der Zeit. Informieren Sie sich in Tageszeitungen und Parteiprogrammen über moderne Gesamtschulpolitik.
1 - 15 Punkte	Ihr Realitätssinn wird nicht von Visionen vernebelt. Ihr Vertrauen in Markt und Wettbewerb ist ungebrochen. Bewerben Sie sich umgehend im Ministerium (MSWWF) um eine Stelle.
0 Punkte	Sie halten das alles für ausgemachten Unsinn? Die GGG braucht Sie. Wir senden Ihnen unaufgefordert ein Aufnahmeformular zu.

(Eine Glosse von Sigrid Beer, Vorsitzende des Landeselternrates der Gesamtschulen NW)

## WEITERE AUFSÄTZE ZUM THEMA

Anne Ratzki:

### **Chancengleichheit ist keine kleine Münze**

Über den bildungspolitischen Umgang mit einem unbequemen Begriff am Beispiel Nordrhein-Westfalen

Auf dem Kongress »Chancengleichheit« in Potsdam im November 1999 hielt die Schulministerin von Nordrhein-Westfalen, Gabriele Behler, eine Rede über Chancengleichheit. Sie zitierte - zustimmend - aus alten SPD-Partei-Programmen, als Chancengleichheit durch Bildung noch ein zentrales Anliegen der Sozialdemokraten war. In dieser Rede brachte sie eine rhetorische Meisterleistung fertig: Sie sprach eine halbe Stunde über „Chancengleichheit im Schulbereich“, ohne die Gesamtschule auch nur einmal zu erwähnen.

Zwar beklagte sie die noch vorhandene Ungleichheit im Zugang zur höheren Bildung und belegte sie mit Zahlen: Während in der Beamtenstadt Bonn 52 % der Kinder nach der vierten Klasse zum Gymnasium gingen, seien das in der Ruhrgebietsstadt Duisburg nur 26 %. Allen Bemühungen um Chancengleichheit zum Trotz sei das deutsche gegliederte Schulsystem hoch selektiv. Bereits nach dem 6. Schuljahr seien die individuelle Schulkarriere, der spätere Berufsweg und das künftige Einkommen für viele weitgehend festgelegt.

Doch welche Schlussfolgerungen zieht sie aus diesen Erkenntnissen, die so neu nicht sind, sondern schon vor dreißig Jahren galten und damals zur Gründung der ersten Gesamtschulen führten? Sie will, wie sie sagt, Abhilfe schaffen durch „regionale Chancengleichheit“. Also 52 % der Duisburger Kinder zum Gymnasium? Und wie will sie das erreichen? Behler fordert mehr Basiswissen für alle Kinder in der Grundschule, kündigt Parallelarbeiten zur Erhebung des Leistungsstandes in der 3. Klasse an, dazu ganztägige Betreuung und verspricht sich davon höhere Übergangsquoten auf Realschule und Gymnasium. Durch Tests müssten wir mehr über die Ursachen von Ungleichheit erfahren. Ältere Schülerinnen und Schüler sollten jüngeren helfen. Die „Stärkung der Einzelschule“ und die „bestmögliche Ausstattung des Einzelnen“, auch mit Computerwissen und Zugang zum Internet sei ihr Ziel - all dies firmiert in ihrer Rede unter »Chancengleichheit«.

Gegen kaum eine dieser Maßnahmen lässt sich viel einwenden, nur: Ist das Chancengleichheit im Schulbereich? Es ist bestenfalls Wechselgeld, kleine Münze, die hier und da etwas verbessert, aber am grundsätzlichen Mangel, der Selektivität des deutschen Schulsystems, nichts ändert.

Chancengleichheit ist jedoch keine kleine Münze, sie ist als Teil der Egalité eine Grundforderung der Demokratie. Die politische Brisanz dieses Begriffes sollte nicht aufgeweicht werden. Chancengleichheit im Schulbereich für Menschen mit nach ihrer Herkunft unterschiedlichen sozialen Chancen heißt: Chancengleich-

heit im Zugang zu allen Bildungsmöglichkeiten, Chancengleichheit während der Ausbildung, Chancengleichheit bei den Abschlüssen.

Gegen Chancengleichheit im Schulbereich wird heute noch an vielen Stellen verstoßen. Einige Beispiele:

- In der Grundschule werden zu viele Kinder, vor allem Ausländerkinder, auf Schulen für Lernbehinderte überwiesen. Nirgendwo in der Welt werden langsam Lernende oder Zugewanderte mit Sprachschwierigkeiten zu Behinderten gemacht.
- Durch Versetzungsordnungen in der Sekundarstufe I werden langsamer lernende Kinder ohne häusliche Unterstützung oder Geld für Nachhilfe benachteiligt, in dem sie Schuljahre wiederholen oder in eine niedrigere Schulform „absteigen“ müssen, wie bundesweit 240 000 Jugendliche jedes Jahr.
- Ein Kind aus einem bildungsfernen oder ausländischen Elternhaus hat erheblich weniger Chancen, das Gymnasium erfolgreich zu durchlaufen als Kinder aus bildungsnahen Familien, wie Statistiken seit Jahren nachweisen. Die neue Vorschrift in der Ausbildungsordnung für die Sekundarstufe I in NRW (AO SI), dass schlechte Deutsch-Leistungen in die Benotung aller Fächer einzubeziehen sind, verstärkt diese Chancen-Ungleichheit noch.
- Durch die neu gestärkte Dominanz der traditionellen gymnasialen Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen in der Oberstufe und im Abitur werden künstlerische, naturwissenschaftliche, sportliche Fähigkeiten, durch die sich bisher oft Jugendliche aus weniger bildungsgewohnten Elternhäusern qualifizieren konnten, weitgehend entwertet. Fast überall in der Welt bestimmen Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit selbst, in welchen Fächern sie Prüfungen ablegen wollen und können dadurch ihre individuellen Fähigkeiten zur Grundlage ihrer späteren Studien- oder Berufslaufbahn machen.

Der neuralgische Punkt für Chancengleichheit im Bildungswesen ist jedoch die Auslese nach dem 4. Schuljahr, was ja auch Behler ganz richtig erkennt. Das dreigliedrige Schulsystem verteilt unterschiedliche Lebenschancen für 10-jährige vor allem nach sozialer Herkunft, und die lässt sich sehr einfach an der Zahl der Bücher im Elternhaus ablesen, wie die Untersuchung von Lehmann in Hamburg (LAU) nachweist: 500 Bücher sind die kritische Masse. Die Auslese am Ende der Grundschule verhindert Chancengleichheit und verfestigt soziale Ungerechtigkeit, und dies ist durch keine anderen Maßnahmen aufhebbar. Eine integrierte Sekundarschule nach Klasse 4 wäre deshalb ein Herzstück der Chancengleichheit im Schulbereich. Warum traut sich eine sozialdemokratische Ministerin nicht, das zu sagen, sondern begnügt sich öffentlich mit ein paar Prozent mehr Gymnasiasten in Duisburg?

Ob die Gesamtschule heute schon bei gleichzeitiger Ko-Existenz des selektiven Schulsystems etwas verändert, ist eine interessante Frage. Gibt es einen „Mehrwert“ der Gesamtschule im Hinblick auf Chancengleichheit? Hier möchte ich einige gewiss unverdächtige Zeugen zitieren. Köller/Baumert/ Schnabel vom Max-Planck-Institut Berlin sprechen in ihrer Untersuchung über die Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen davon, dass der Gesamtschule „eine neue, ungeplante Funktion zugefallen ist, nämlich einem dem Gymnasium ferner stehenden Personenkreis einen nicht unbedingt gleichen aber gleichwertigen, qualifizierenden Weg zur Hochschule anzubieten... Unter den erschwerten Bedingungen haben die Gesamtschulen gute Arbeit geleistet.“ Sehen wir uns diesen Personenkreis einmal näher an, dann finden wir viele ausländische Schülerinnen und Schüler (leider gibt es darüber in NRW keine statistischen Erhebungen), viele Jugendliche, die beim Übergang von der Grundschule eine Empfehlung zur Hauptschule hatten (was Gesamtschulgegner immer wieder als Beweis gegen die Qualität des Gesamtschulabiturs anführen), einige Absolventen nach der 10. Klasse Hauptschule, viele Kinder aus Familien, die weniger als 500 Bücher zuhause haben.

Die allgemeine Ausbildung endet heute nach dem 10. Schuljahr mit qualifizierenden Abschlüssen. Der bildungspolitische Kampf, der vor allem in NRW unter Behlers maßgeblicher Beteiligung ausgefochten wird, geht jedoch um die Oberstufe an Gesamtschulen. Deshalb werde ich hier vor allem nach der Chancengleichheit in der Oberstufe fragen. In der Oberstufe sind Gesamtschulen echte Konkurrentinnen der Gymnasien, hier wird ihre Leistungsfähigkeit am meisten infrage gestellt. Wenn Köller/Baumert/Schnabel vor selektiven Maßnahmen und einer Reduzierung der „gymnasialfernen“ Abiturienten warnen, haben sie vermutlich die Kritik der OECD vor Augen, dass in Deutschland zu wenige Jugendliche an Universitäten ausgebildet werden; auch Jacques Delors schreibt in einer Veröffentlichung der UNESCO-Kommission zur Bildung des 21. Jahrhunderts: „...Oberstes Ziel der Bildungssysteme muss es sein, Kindern aus sozialen Randgebieten und benachteiligten Verhältnissen zu helfen, sich gesellschaftlich zu stabilisieren. ...diese Kinder brauchen eine Politik positiver Diskriminierung, des aktiven Eingriffs und der Hilfe“. International finden wir diese Zielvorgaben für nationale Bildungssysteme an vielen Stellen, in den USA z.B. als „All children can learn“, in Australien in der Definition von „Social Justice“ als Aufgabe der Schule. National haben im Dezember 1999 führende Vertreter des deutschen Bildungswesens, der Arbeitgeber und der Bundesanstalt für Arbeit vor einem Mangel an jungen Akademikern gewarnt und Abiturienten zum Studium ermuntert (Frankfurter Rundschau vom 22.12.1999)

Wie aber steht es mit der Leistung? Gabriele Behler betont auch in ihrer Rede zur Chancengleichheit immer wieder, Abstriche an der Qualität dürfe es nicht geben. Sie, die sich so ganz der „Qualitätssicherung“ verschrieben hat, scheint zutiefst überzeugt, dass die Gesamtschulen zu wenig Leistung in ihrem Sinne

bringen. Seit Erscheinen der TIMS-Studie, wo deutsche Schülerinnen und Schüler - zu 90 % im dreigliedrigen Schulsystem - im internationalen Vergleich nur einen mittleren Rang erreichten, wird die Gesamtschule durch ministerielle Überprüfungsankündigungen, die angeblich Vorurteile abbauen sollen, diese aber in Wirklichkeit schüren, diskreditiert. Das jüngste Beispiel ist der Kommentar von Behler zu der Untersuchung von Mathematik-Leistungen durch Köller/Baumert/ Schnabel.

Worum geht es in dieser Untersuchung? OberstufenschülerInnen der 12. Jahrgangsstufe von Gesamtschulen und Gymnasien wurden in Mathematik getestet und die Test-Ergebnisse mit den Noten der Schülerinnen und Schüler korreliert. Da die Testfragen (wieder) nicht veröffentlicht wurden, lässt sich die - behauptete - Nähe zum Unterrichtsstoff nicht überprüfen. Standardisierte Tests messen in der Regel isolierte Fertigkeiten ohne Bezug zum Unterricht, den die Schüler hatten. Man könnte einwenden, dies sei kein standardisierter Test gewesen - aber die Wissenschaftler haben nach eigenen Angaben vorwiegend Aufgaben aus einem standardisierten Test - TIMSS - eingesetzt. Wer die Kritik von Popham und Barton an amerikanischen Tests kennt - und TIMSS ist vor allem ein amerikanischer Test - der weiß, dass ein Teil der Fragen eines solchen Tests auf keinen Fall mit dem Unterricht übereinstimmen darf, sondern außerschulische Kenntnisse prüft. Der Grund ist, dass die Ergebnisse nicht zu eng beieinander liegen dürfen, um eine breite Streuung der Ergebnisse zu erhalten. Popham weist nach, dass dadurch sozioökonomische Faktoren in der Regel einen erheblichen Einfluss auf Testergebnisse erhalten, d.h. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien bei Tests in der Regel schlechter abschneiden.

Köller/Baumert/Schnabel haben die Testergebnisse dann mit den Noten der Schülerinnen und Schüler korreliert und Abweichungen festgestellt. Sie interpretieren dies so, dass Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule trotz schlechterer Testergebnisse von ihren LehrerInnen bessere Noten erhielten als GymnasialInnen. Es ist jedoch wissenschaftlich fragwürdig die Testergebnisse unkritisch auf Noten zu übertragen, insbesondere unter Berücksichtigung sozioökonomischer Verzerrungen (s.o.) Noten kommen zustande, indem Lehrkräfte in Klausuren die Schülerinnen und Schüler schriftlich über durchgenommenen Stoff prüfen und für die Endnoten auch mündliche Leistungen einbeziehen. Aus den USA ist ebenfalls bekannt, dass Noten, die relativ zu den Arbeitsbedingungen einer Klasse erteilt werden, für den zukünftigen Schul- und Studienerfolg relevanter sind als objektive überregionale Standards, wie sie durch Tests gemessen werden. In der Sekundarstufe I hat vor kurzem die Fritz-Steinhoff Gesamtschule Hagen TIMSS-Aufgaben bearbeiten lassen und festgestellt, dass Noten und Testergebnisse oft divergieren.

In ihrem Kommentar in der gleichen Zeitschrift schreibt die Schulministerin, die Wissenschaftler des Max-Planck-Instituts bestätigten „in eindeutiger Weise“

Hinweise „auf eine zu günstige Benotung von Abiturarbeiten an einigen Gesamtschulen“. Nun haben die Wissenschaftler nirgendwo Abiturarbeiten verglichen, sondern Mathematik-Tests in der 12. Jahrgangsstufe. Obwohl also keine Abiturleistungen untersucht wurden, obwohl keine Schulleistungen und keine Noten verglichen wurden und obwohl nur ein Fach - Mathematik - getestet wurde, werden von der Ministerin verschiedene schulpolitisch einschneidende Maßnahmen zur „Qualitätssicherung“ angekündigt und Oberstufen an Gesamtschulen generell in Frage gestellt. In vorauseilendem Gehorsam überprüfen bereits jetzt Schulaufsichtsbeamte einiger Bezirksregierungen mit selbstgestrickten Leistungstests 8. Klassen an Gesamtschulen um herauszufinden, ob dort genügend oberstufenwürdige Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Gemeinden stellen ihre Baumaßnahmen für Oberstufenräume ein. Das Presse-Echo im Oktober, als der Aufsatz von Behler erschien, konzentrierte sich auf die Frage, ob Gesamtschulen noch Oberstufen haben würden - in der Zeit vor den Anmeldungen eine erfolgreiche Unterstützung des Creaming-Effekts an Gesamtschulen.

Behler hat für die Gesamtschulen, denen sie in Zukunft Oberstufen verwehren will, einen Trost parat: „Auch Gesamtschulen ohne Oberstufen können sehr gute Schulen sein.“ Es fällt auf, dass Behler nicht von „sehr guten Gesamtschulen“ spricht, und das ist sicher kein Zufall. In anderen Bundesländern gibt es Gesamtschulen ohne Oberstufen, auch sehr gute Gesamtschulen. Aber es gibt auch die politischen Versuche, wie jüngst in Berlin durch eine sozialdemokratische Initiative, alle Gesamtschulen ohne Oberstufen in Haupt/Realschulen umzuwandeln, weil ja nach Meinung dieser Politiker nur Haupt/RealschülerInnen diese Schulen besuchten. Hier wird ein von der Selektivität des deutschen Schulsystems geprägtes Bewusstsein der Politiker deutlich: Wer als „Hauptschüler“ oder „Realschüler“ in die 5. Klasse übergang, wird bis zum Ende seiner Schulzeit „Hauptschüler“ oder „Realschüler“ bleiben. Und das begründet auch eine Strategie, wie man sich der unbequemen Gesamtschulen entledigen kann: Noch 1992 vertrat Behler ein zweigliedriges Schulsystem mit dem Gymnasium als Langform und einer Zweitschule für alle Nicht-Gymnasiasten, in der die Gesamtschule aufgehen sollte. Die Abtrennung der Oberstufe wäre ein erster Schritt zu einer solchen Zweigliedrigkeit. Wenn alle überzeugt werden könnten, die Oberstufen der Gesamtschulen brächten nicht die gewünschte Qualität, dann ließen sich Strukturveränderungen wie die Zweigliedrigkeit viel leichter, gegen weniger Proteste, durchsetzen.

Was bedeutet dies alles für die von Behler in ihrer Rede beschworene Chancengleichheit? Behler könnte sicher begründen, dass dies mit Chancengleichheit nicht das Geringste zu tun habe und der „bestmöglichen Ausstattung des Einzelnen“ diene.

Doch die Gesamtschulen haben sich diesmal als stärker erwiesen als die öffentlich geäußerten Zweifel der Ministerin. Nach den Erfahrungen eines sehr erfolgreichen Abitur-Vergleichs 1999 zwischen Gymnasien und Gesamtschulen durch

Zweitkorrektur und schulfremden Vorsitz bei mündlichen Prüfungen war das Selbstbewusstsein gewachsen. Viele GesamtschullehrerInnen waren beteiligt und hatten den Blick über ihren Schulzaun trotz Mehrarbeit begrüßt. Sie wussten nun, dass sie die Leistungen ihrer AbiturientInnen nicht verstecken mussten und dass die Bewertungsmaßstäbe eng beieinander lagen. Nach diesen positiven Erfahrungen lösten die Aussagen Behlers in ihrem Kommentar im Oktober in den Gesamtschulen eher Empörung als Erschrecken aus. Der Druck, auch von Elternseite, jetzt auch die Abitur-Überprüfungsergebnisse 1999 unverfälscht zu veröffentlichen, nahm zu. Nach monatelangem Maulkorb für die Schulaufsicht war es kurz vor Weihnachten so weit:

Am 17.12.1999 teilte die Schulministerin über Internet der Presse mit, dass die Abiturüberprüfungen 1999 keine Unterschiede zwischen Gymnasium und Gesamtschule ergeben hätten. Zweitkorrekturen zwischen Lehrkräften beider Schulen, Fremdvorsitz beim mündlichen Abitur und Nachkorrektur durch FachberaterInnen hätten keine Leistungsunterschiede erbracht. In 80 % bis 98 % aller Fälle stimmten die Noten überein. Behler geht sogar vorsichtig auf Distanz zur Studie von Köller/Baumert/ Schnabel, wenn sie schreibt: „Vor allem an den Gesamtschulen hat sich gegenüber den Feststellungen der sogenannten BiJu-Studie, die die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern der 12. Jahrgangsstufe im Frühjahr 1997 untersuchte, ein deutlicher fachlicher Entwicklungs- und Stabilisierungsprozess vollzogen.“

Die Presse hat diese ministerielle Mitteilung kaum zur Kenntnis genommen; Markus Schwing schreibt enttäuscht und kurz im Kölner Stadtanzeiger, die Presse hätte schon mit „hämischer Vorfreude“ auf neue schlechte Ergebnisse der Gesamtschule gewartet- offenbar er selbst auch. Er berichtet dann die Fakten und kommentiert, dass aber die Ergebnisse der BiJu-Studie dadurch nicht hinfällig würden. Ähnlich äußert sich die Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wenn Behler dieses Presse-Echo bedenkt und Chancengleichheit nicht nur in Sonntagsreden beschwört, wird sie noch einige Anstrengungen auf sich nehmen müssen, um den in der Öffentlichkeit durch ihre früheren Äußerungen angerichteten Schaden für die Gesamtschulen wieder gut zu machen.

Versuchen wir einen versöhnlichen Schluss: Wenn Behler Chancengleichheit ernst nimmt und sich eine integrierte Schule als Alternative zur Auslese nach dem 4. Schuljahr vorstellen kann, wie könnten dann die von ihr vorgeschlagenen Maßnahmen zur Chancengleichheit in dieser Schule beitragen?

- Grundschulen könnten sich ganz der Förderung widmen und müssten nicht frühzeitig auslesen. Dies würde die Zahl der Behinderten, mit der Deutschland international an trauriger Spitze steht, drastisch verringern.
- Ganztagschulen, international längst üblich, würden selbstverständlicher.
- Um die Erhöhung der Zugangsquote zum Gymnasium bräuchte sich die Ministerin keine Sorgen mehr zu machen. Die regionale Chancengleichheit

wäre bis zum 10. Schuljahr Teil der allgemeinen Chancengleichheit. Die integrierte Schule gibt allen Schülerinnen und Schülern viel mehr Zeit, Bildungsferne des Elternhauses auszugleichen. Über Chancengleichheit in der Oberstufe und beim Übergang zum Studium allerdings müsste man weiter nachdenken.

- Integrationsmaßnahmen und bessere Chancen für ausländische Schülerinnen und Schüler könnten in integrierten Schulen erfolgreicher verlaufen, weil sich Ausländerkinder nicht mehr an Hauptschulen häufen würden und in Gymnasien kaum vertreten wären. Die hohe Erfolgsquote an Gesamtschulen, auch in der Oberstufe, zeigt schon heute den Unterschied.
- Zugang zum Computer und zum Internet lässt sich in einer gemeinsamen Schule viel eher chancengleich sichern. Auch die besten politischen Absichtserklärungen haben bisher nichts an der Tatsache geändert, dass Hauptschulen schlechter mit Computern und Internet ausgestattet sind als Gymnasien, u.a. auch weil Firmen eher an Gymnasien spenden.
- Gegenseitige Hilfe durch Schülerinnen und Schüler ist in Schulen mit heterogenen Schülergruppen schon weit verbreitet und könnte mit Patenschaftsprogrammen für lernschwierige Schülerinnen und Schüler (vgl. Gesamtschule Garbsen, Niedersachsen) noch optimiert werden.
- Die „bestmögliche Ausstattung des Einzelnen“ würde in einer Schule geschehen, in der alle Schülerinnen und Schüler gleich viel wert sind und nicht wie bisher viel mehr für Gymnasiasten ausgegeben wird als für HauptschülerInnen. Alle Schülerinnen und Schüler würden alle Angebote der Schule erhalten, auch entsprechende Förderprogramme, z.B. für deutsche Sprache, für Mathematik.
- Die Stärkung der Einzelschule wäre nach wie vor sinnvoll, denn es wird, wie heute, stärkere und schwächere Schulen geben, wobei die Schwächen sehr unterschiedliche Ursachen haben können, regionale wie personelle. Hier endlich wirksam zu unterstützen, wäre ein vorzügliches Programm.
- Das Wissen zu verbessern, warum Schulen erfolgreich sind, wäre ein wunderbares Programm. Vor allem die Schulen selbst brauchen Wissen, „what works and what doesn't work“ In kleinen Forschungsprojekten, in die die Schulen selbst einbezogen sind, könnten sie erfahren, was erhoben wurde, ihre Daten interpretieren und mit Unterstützung an der Optimierung ihres Unterrichts arbeiten. Parallel- und Vergleichsarbeiten hätten hier einen sinnvollen Platz.

Integrierte Schulen in Deutschland könnten vorzügliche Schulen mit hoher sozialer und unterrichtlicher Qualität sein, wenn all die Überlegungen und bereits erprobten Verfahren, die in einem selektiven Schulsystem immer nur Teilen der Jugendlichen zugute kommen und in den Folgen der Auslese verpuffen, gebündelt für alle Kindern und Jugendlichen gelten würden. Der Synergie-Effekt wäre

bemerkenswert, in finanzieller wie in didaktischer und methodischer Hinsicht. Der Chancengleichheit würden wir dadurch ein großes Stück näher kommen. Welcher Politiker, welche Politikerin hat den Mut, das laut zu sagen?

### **Literatur**

*Paul E. Barton:*

Tests, Tests, Tests.

In: American Educator, Summer 1999, S. 18 ff

**Gabriele Behler:**

**Auf dem Weg zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit.**

**In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jahrgang, Heft 3/1999**

**Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.):**

**Lernfähigkeit - unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997**

**Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai U. Schnabel:**

**Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und  
Sicherung vergleichbarer Standards.**

**In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
2. Jahrgang, Heft 3/1999, S. 385 ff**

**H. R. Lehmann u.a.:**

**Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern  
der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg 1997**

**W. James Popham:**

**"Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality".**

**In: Educational Leadership, March 1999, S. 8 ff**

**K. F. Schumann, H. J. Claus:**

**Prognosen des Studienerfolgs.**

**In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 10, 1970, Seite 17**

## **Hinweis**

Im Zusammenhang mit dem Thema »Chancengleichheit« verweisen wir auch noch auf die auf unseren Internet-Seiten angebotenen Texte und Berichte

<http://www.ggg-nrw.de/Chancen.html>

insbesondere auf:

### **Aspekte der Lernausgangslage**

von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen  
an Hamburger Schulen

### **Aspekte der Lernausgangslage**

von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen -  
Klassenstufe 7

*15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks:*

**Das soziale Bild der Studentenschaft**  
in der Bundesrepublik Deutschland

*Gesellschaft Chancengleichheit e.V.:*

**Potsdamer Erklärung**

## Kleines Wörterbuch

**Dokumente, Quellen, Kommentare und Links zu allen Schlagwörtern auf der Internetseite der GGG:**

<http://www.ggg-nrw.de/>

### **BIJU**

„Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ ist eine Längsschnittstudie, die die Entwicklung von schulischen Leistungen von Gruppen von Schüler/innen aus westlichen und östlichen Bundesländern über mehrere Jahre verfolgt hat (Beginn 1991/92).

### **Kompensatorische Bildung**

Soziale und kulturelle Bedingungen ausgleichen, die Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen benachteiligen.

### **LAU**

Die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung liegt inzwischen für die Jahrgänge 5 und 7 vor und untersucht unter anderem Schülerleistungen und soziale Rahmenbedingungen.

### **PISA**

„Programme for International Student Assessment“: Internationaler Schulleistungsvergleich mit nationaler Zusatzstudie, der mit der ersten Haupterhebung im Jahr 2000 beginnt. Weitere Erhebungen folgen 2003 und 2006. Untersucht werden sollen Lesekompetenz, mathematische „Grundbildung“, naturwissenschaftliche Grundbildung, fächerübergreifende Kompetenzen, Rahmenbedingungen schulischer Arbeit.

### **Ranking**

Neu gedachtes Wettbewerbsmodell für Schulen, die (nach bisher noch nicht benannten Kriterien) bewertet und in eine Rangfolge gebracht werden sollen. Der Rangplatz soll dann den Erfolg, die Leistung, die Qualität einer Schule markieren.

### **TIMSS**

„Third International Mathematics and Science Study“: Der dritte international vergleichende Schulleistungsvergleich im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften (1992-1996).

**15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks**

Bildungswege und soziale Herkunft der Studierenden wurden repräsentativ untersucht.

**INFORMATIONSMATERIAL**

**Druckschriften der GGG**

Die folgenden Veröffentlichungen sind gegen Rechnung bei der Geschäftsstelle des GGG-Landesverbandes (Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund) zu beziehen (Preise plus Versandkosten).

Bestellung auch im Internet: <http://www.ggg-nrw.de/Druck.html>

GGG konkret 3	<b>Was ist Gesamtschule?</b> Ein Ratgeber beim Übergang in das 5. Schuljahr (14. Auflage Februar 1999)	0,50 DM
GGG konkret 4	<b>Eltern in der Gesamtschule - Unterricht in der Gesamtschule - Mitwirkung in der Gesamtschule</b> (7. Auflage April 2000)	2,00 DM
GGG aktuell 5	<b>Solidarität - Integration - Öffnung</b> Materialien zur inneren Reform der Gesamtschule	(vergriffen)
GGG aktuell 6	<b>Schulreform - Schulstruktur - Schulrecht</b> Materialien zur Strukturreform des Schulwesens	(vergriffen)
GGG aktuell 7	<b>Die Diskussion um die Schulstruktur</b> Materialien zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion (1. Auflage Mai 1992)	2,00 DM
GGG aktuell 8	<b>Berichte aus der pädagogischen Praxis</b> Autonomie - Integration - Schulkultur (1. Auflage März 1995)	2,00 DM
GGG aktuell 9	<b>Schule der Vielfalt</b> 25 Jahre Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (1. Auflage Dezember 1995)	4,00 DM
GGG aktuell 10	<b>Zukunft der Bildung - Zukunft der Schule – Zukunft der Gesamtschule</b> (1. Auflage Februar 1997)	4,00 DM
GGG konkret 11	<b>Texte und Thesen zum Thema »Chancengleichheit«</b> (1. Auflage Mai 2000)	4,00 DM
	<b>Verzeichnis der Gesamtschulen in NRW</b> (Neuaufgabe erscheint Juli 2000)	20,00 DM
Anne Ratzki u.a.	<b>Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide</b> Theorie und Praxis <i>Studien zur Bildungsreform, Band 28</i>	für GGG-Mitglieder: 20,00 DM
Jürgen Theis, Sabine Pohl	<b>Die Anfänge der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen</b> <i>Studien zur Bildungsreform, Band 29</i>	für GGG-Mitglieder: 30,00 DM
	<b>Baumwolltaschen</b>	2,00 DM
	<b>Aufkleber (7,5 x 5 cm)</b>	0,50 DM

*Folgende Hefte sind bei der  
GGG-Bundesgeschäftsstelle (Postfach 1303, 26583 Aurich) zu beziehen:*

Schulsozialarbeit an Gesamtschulen	1980	kostenlos
Binnendifferenzierung	1982	6,00 DM
Eltern in Schule und Unterricht	1982	4,00 DM
Gesamtschule - hier und dort	1984	4,00 DM
schulinterne Lehrerfortbildung für Gesamtschulen	1985	4,00 DM
Bundeskongress 1985 in Wetzlar	1986	kostenlos
Bundeskongress 1986 in Saarbrücken		kostenlos
Bildungspolitisches Aktionsprogramm der GGG	1987	1,00 DM
Pädagogisches Profil der Gesamtschule	1987	4,00 DM
Gesamtschule und Grundschule kooperieren	1988	4,00 DM
Bundeskongress 1987 in Moers	1988	kostenlos
Lehrerfortbildung für die Gesamtschule	1989	6,00 DM
Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern an der Gesamtschule	1989	6,00 DM
Bundeskongress 1990 in Kiel	1990	kostenlos
Bundeskongress 1991 in Hannover	1992	kostenlos
Die Oberstufe neu gestalten	1995	6,00 DM
LehrerInnenbildung für Gesamtschulen - Dokumente, Informationen, Arbeitsmaterialien	1999	17,00 DM
Ernst Rösner: Gesamtschule - Was ist das eigentlich?		3,00 DM

## Forum-Materialien

*Veröffentlichungen dieser Reihe sind gegen Rechnung (Preise plus Versandkosten) bei der GGG-Geschäftsstelle (Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund) zu beziehen.*

*Bestellung auch im Internet: <http://www.ggg-nrw.de/Forum.html>*

<b>Frauen und Kunst</b>	DM
<b>Eine Reise durch die Zeit</b>	10,00
Zur europäischen Geschichte der Malerei	
<b>Farbrausch - Farbenlehre und Kontraste</b>	10,00
<b>Zeichenkohle, Aquarell, Gouachen, Ölmalerei, Holzschnitte</b>	10,00
Eine Einführung in die Techniken	
<b>Der weibliche Blick</b>	15,00
Suzann Valadon und die Geschichte der Aktmalerei	
<b>Der menschliche Körper - Aktmalerei</b>	15,00
Einführung in die Techniken und ein historischer Abriss	
<b>Frauen und Management</b>	DM
Als Frau erfolgreich führen <i>oder</i> Die Macht der kleinen Schritte	20,00
Gesagt - getan: Ein Trainingsprogramm in freier Rede (Neuaufgabe)	15,00
Frauen lernen Gruppen leiten	15,00
<b>Frauen und Schule</b>	DM
Hexen und Hexenverfolgung gestern und heute	20,00
Die Königin von Saba <i>oder</i> Frauen schreiben ihre Geschichte(n)	10,00
<b>Neu:</b> Berufs- und Lebensplanung gehören zusammen	15,00
Mädchen-Aktionstage in Klasse 8/9	
<b>Schulmanagement</b>	DM
Effektive Konferenzen	15,00
Vorbereiten, durchführen, auswerten	
Zeitmanagement und Arbeitsorganisation im Team	15,00
<b>Sonstiges</b>	DM
Musikalische Chancen für alle - Schulversuch Musik an der Gesamtschule Essen-Mitte (mit Musikkassette)	20,00

## Handreichungen für den fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht

Alle Handreichungen (DIN A4) enthalten eine Fülle von Kopiervorlagen, Arbeitsblättern, Unterrichtshinweisen usw. Sie sind gegen Rechnung (Preise plus Versandkosten) bei der GGG-Geschäftsstelle (Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund) zu beziehen.

Bestellung auch im Internet: <http://www.ggg-nrw.de/Natur>

Jg.	Rahmenthema des Lehrplans NW 1999	Titel	Preis
5/6	Entdeckungen im Mikrokosmos	Auf Spurensuche 97 Seiten	15,00 DM
5/6	Stoffe im Alltag	Woraus die Dinge gemacht sind 127 Seiten	15,00 DM
5/6	Wetter und Jahresrhythmik	Winter - find ich cool 104 Seiten	10,00 DM
5/6	Sinne und Wahrnehmung	Von allen Sinnen (erscheint 5/2000)	
5/6	Tiere und Pflanzen in ihrer Umwelt	Ein Heim für Tiere 89 Seiten	15,00 DM
5/6	Körper und Leistung	Fit - fitter - Fitness (erscheint 8/2000)	
7/8	Lebensgrundlage Wasser	Wasser - Natur pur!? Teil I - Frischwasser 85 Seiten	15,00 DM
7/8	Lebensgrundlage Wasser	Wasser - Natur pur!? Teil II - Abwasser 79 Seiten	15,00 DM
7/8	Fortbewegung in Natur und Technik	Fortbewegung in Natur und Technik 260 Seiten	20,00 DM
7/8	Fortbewegung in Natur und Technik	Fliegen und Flugmodelle 142 Seiten	15,00 DM
7/8	Die Geschichte der Erde	Menschen in Raum und Zeit 109 Seiten	15,00 DM

9/10	<b>Gesundheit und Krankheit</b>	<b>Konservierung von Lebensmitteln mit und ohne Chemie</b> 115 Seiten	15,00 DM
9/10	<b>Energie und Umwelt</b>	<b>Mollig warm</b> 85 Seiten	15,00 DM
9/10	<b>Landwirtschaft und Nahrungsmittelproduktion</b>	<b>Landwirtschaft und Nahrungsmittelproduktion</b> 343 Seiten	20,00 DM
9/10	<b>Naturwissenschaft und Gesellschaft</b>	<b>Weltmacht Drogen</b> 134 Seiten	15,00 DM
9/10	<b>Naturwissenschaft und Gesellschaft</b>	<b>Biozide: Chemische Waffen und Pflanzenschutzmittel</b> 102 Seiten	15,00 DM
9/10	<b>Naturwissenschaft und Gesellschaft</b>	<b>Das Ozonloch</b> 76 Seiten	10,00 DM
9/10	<b>Naturwissenschaft und Gesellschaft</b>	<b>Hausmüll</b> 69 Seiten	10,00 DM
9/10	<b>Naturwissenschaft und Gesellschaft</b>	<b>Müll am Beispiel Verpackung</b> 88 Seiten	10,00 DM

<b>Weitere Themenhefte</b>			
5/6	<b>Naturwissenschaft von Anfang an</b> 72 Seiten		10,00 DM
5/6	<b>Umweltlabor</b> 69 Seiten		10,00 DM
5/6	<b>Naturwerkstatt I: Wolle, Pflanzenfarben, Färben</b> 79 Seiten		15,00 DM
ab 8	<b>Stadtökologie</b> 108 Seiten		15,00 DM
ab 8	<b>Lebensraum Meer</b> 96 Seiten		15,00 DM
ab 9	<b>Vom Bernstein zur Volta-Säule</b> 126 Seiten		15,00 DM
ab 11	<b>Ein Wattenmeerprojekt</b> 78 Seiten		15,00 DM

**BEITRITTSERKLÄRUNG**

*Ich erkläre meinen Beitritt/Wir erklären unseren Beitritt zur Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.*

*Ich/Wir zahle(n) als einen Jahresbeitrag von*

<i>Einzelmitglied</i>	<i>120.00 DM (normaler Beitrag)</i>
<i>Einzelmitglied</i>	<i>40.00 DM (reduzierter Beitrag)</i>
<i>Einzelmitglied</i>	<i>12.00 DM (für Auszubildende, Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten)</i>
<i>Einzelmitglied</i>	<i>12.00 DM (für Arbeitslose)</i>
<i>korporatives Mitglied</i>	<i>200.00 DM</i>

<i>Vor- und Zuname:</i>	
<i>Anschrift:</i>	
<i>Telefon:</i>	<i>Geburtsdatum:</i>
<i>Beruf:</i>	<i>Gesamtschule (falls dort tätig):</i>
<i>Ort, Datum:</i>	<i>Unterschrift:</i>

**Einzugsermächtigung**

*Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Beiträge von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens der kontoführenden Bank keine Verpflichtung zur Einlösung. Aufgrund eines Austritts zu viel gezahlte Beiträge sind mir auf Anforderung zurückzuzahlen.*

<i>Name des Kontoinhabers:</i>	
<i>Wohnort:</i>	
<i>Kontonummer:</i>	<i>Bankleitzahl:</i>
<i>Bank:</i>	
<i>Ort, Datum:</i>	<i>Unterschrift:</i>

---

Bitte ausgefüllt an die Geschäftsstelle senden!  
(Anschrift passt für Fensterumschlag DIN lang)



← Hier knicken!



**Landesverband NRW**  
**Huckarder Str. 12**

**44147 Dortmund**