Stenografischer Bericht – öffentlicher Teil –

7. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

19. Dezember 2014, 9:30 bis 13:30 Uhr

Anwesend

Vorsitzender Marcus Bocklet (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

ordentliche Mitglieder: *stellvertretende Mitglieder:*

CDU

Abg. Sabine Bächle-Scholz
Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Günter Schork
Abg. Ismail Tipi
Abg. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Kerstin Geis
Abg. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAss Kianusch Zakikhany (Fraktion der SPD)
FraktAss Josse Straub (Fraktion DIE LINKE)

Landesregierung:

StK: Andreas Schmelz
HKM: RR Rolf Hecktor

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
Prof. Dr. Wolfgang Boettcher
Dr. Katharina Gerarts
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Zu dieser Sitzung geladene Sachverständige:

Herr Prof. Dr. Tilman Allert
Frau Simona Lison
Herr Prof. Dr. Albert Scherr
Herr Prof. Dr. Ivo Züchner

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	**Name**
Hessischer Landkreistag	Christian Engelhardt (Absage)
Hessischer Städte- und Gemeindebund	Absage
Hessischer Städtetag	Dr. Jürgen Dieter Direktor
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger Ständiger Vertreter der Präsidentin
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel
Hessischer Philologenverband e. V.	Dr. Knud Dittmann (Absage)
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	Enis Gülegen Landesvorsitzender
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülervertretung Hessen - Geschäftsstelle -	Anusch Arash Stellv. Hessischer Landesschulsprecher
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Stefan Wesselmann
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (GLB)	
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels
Verband der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen (VDL)	Kerstin Jonas

Protokollierung: Sonja Samulowitz
Beate Mennekes

Punkt 1:

Anhörung zu

Themenblock 4: „Aufzeigen, wie sich die gesellschaftlichen und familiären Voraussetzungen für pädagogisches Handeln in der Schule verändert haben und Schule in den letzten Jahren neben ihren traditionellen Funktionen in den letzten Jahrzehnten auch zahlreiche weitere Funktionen übertragen wurde. Dabei soll insbesondere auf die wachsende Bedeutung von Betreuungs- und Erziehungsaufgaben, den Umgang mit Heterogenität, … die Bedeutung von sozialpädagogisch strukturierten Beratungs- und Erziehungsangeboten (Schulsozialarbeit) und die Rolle der Schule im Gemeinwesen eingegangen werden. Hierbei sind auch Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule zu betrachten. Es soll auch beleuchtet werden, inwieweit die gestiegene Selbstständigkeit von Schulen bereits dazu geführt hat, pädagogische Antworten zu den genannten Themenbereichen zu entwickeln."

Vorsitzender: Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen! Ich eröffne die siebte Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen". Die Einladung ist ergangen.

Ist die Tagesordnung genehmigungsfähig? Gibt es Änderungswünsche? – Die gibt es nicht. Dann ist die Tagesordnung so beschlossen.

Als Anzuhörende haben wir heute Prof. Dr. Tilman Allert, Frau Simona Lison, Prof. Dr. Albert Scherr und Prof. Dr. Ivo Züchner eingeladen. Ich begrüße Sie ganz herzlich bei uns in Wiesbaden.

Am letzten Tag vor den ausschussfreien Wochen – wie Sie wissen, ist der Mandatsträger immer im Amt – haben die Vortragenden etwa 20 bis 30 Minuten Zeit. Danach schließen sich Fragerunden an. Wir bitten Sie darum, diese Zeitvorgaben einzuhalten; denn wir haben verabredet, unsere Sitzung allerspätestens um 15 Uhr zu beenden.

Auf seinen besonderen Wunsch beginnen wir mit Herrn Prof. Scherr. Herr Prof. Scherr, ich erteile Ihnen das Wort.

Herr Prof. **Dr. Scherr:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich will Ihnen kurz etwas zu meiner Person sagen: Ich bin Soziologe, haben einen sehr starken Arbeitsschwerpunkt in der Bildungssoziologie und lehre seit Längerem an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, also in einem Bereich, in dem die Lehrerbildung eine zentrale Rolle spielt. Akademisch bin ich aber ein Kind Frankfurts. Ich habe in Frankfurt studiert und promoviert.

Ich will Ihnen drei Punkte darlegen, die Sie im Wesentlichen auch in meinem Papier aufgeführt sehen. Beginnen werde ich mit einer Ausgangsbeobachtung. Ich schätze die Situation so ein, dass ein erheblicher Erwartungsdruck auf die Schulen ausgeübt wird: was sie alles leisten sollen sowohl in der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt als auch in der familienergänzenden Erziehung. Das geschieht aber in einer Situation, in der die Ausgangsbedingungen für die Schulen eher ungünstig sind, weil die sozialen Umbruchsprozesse, die mit Stichworten wie „soziale Ungleichheit", „soziokulturelle Pluralität" oder „Einwanderungsgesellschaft" beschrieben werden können, dazu führen, dass das schulische Konstrukt des Normalschülers, der in einer deutschsprachigen Familie aufgewachsen ist, der mit zwei Elternteilen zusammenlebt, von denen mindestens eines erwerbstätig ist, und der einen normalen Sozialisationsprozess durchläuft, empirisch immer unwahrscheinlicher wird. Wir haben also eine ziemlich diskrepante Situation: Die Schulen haben schwierigere Ausgangsbedingungen und verspüren gleichzeitig einen gesteigerten Erwartungsdruck.

Wenn man das ernst nimmt, muss man sagen: Es bedarf substanzieller Veränderungen und substanzieller Reformen, die dieser Situation gerecht werden können. Sonst geschieht das, was in Schulen gern passiert: Die werden mit Erwartungen konfrontiert und reagieren darauf mit der Mitteilung: „Das können wir unter den gegebenen Bedingungen nicht leisten", und dann kommt es zu vielen Abwehrstrategien, die in den Schulen bereits eingeübt sind.

Ich will zuerst ein paar Bemerkungen zu dem Thema des gesellschaftspolitischen und auch menschenrechtlichen Bildungsauftrags der Schule machen. Meine Annahme ist, dass wir uns in einer Situation befinden, in der der gesellschaftspolitische Bildungsauftrag von Schulen an Bedeutung gewinnt. Ich meine damit Folgendes: Jede funktionierende und sich menschenrechtlich verstehende Gesellschaft braucht entsprechende Überzeugungen, Haltungen und Orientierungen bei ihren Bürgerinnen und Bürgern. Diese Haltungen und Orientierungen erzeugen sich nicht von selbst; sie müssen vielmehr vermittelt werden. Sofern sie nicht in Alltagszusammenhängen, familialen und lebensweltlichen Kontexten vermittelt werden, wird die Vermittlung zu einer zentralen Aufgabenstellung von Schule. Das war schon immer so.

Wenn man sich die Frage stellt: „Warum gibt es überhaupt ein allgemeinbildendes Schulsystem? Warum ist das entstanden?", kann man sie mit dem Verweis auf die Industrialisierung beantworten, aber auch mit dem Verweis auf die Entstehung demokratisch verfasster Nationalstaaten, die die Schule als einen Ort begreifen, an dem die Kommunikationsfähigkeit zwischen Regierungen und Bürgern sowie Bürgerinnen und Bürgern hergestellt wird und so etwas wie konsensuale Überzeugungen vermittelt werden sollen.

In einer Gesellschaft, die sich rapide wandelt und soziokulturell pluralisiert – Migration und Einwanderung sind ein Aspekt davon, aber nicht der einzige –, gewinnt diese Aufgabenstellung für die Schulen an Bedeutung. Die Beobachtungen, die man bezüglich der Entwicklung des politischen Systems machen kann – Stichwort: Wahlbeteiligung –, vermitteln den Eindruck, dass auch unabhängig von der Migration die Rückbindung von verfasster Demokratie an demokratisch-substanzielle Überzeugungen im Augenblick nicht so richtig gut läuft.

In dieser Situation bin ich der Überzeugung, dass Menschenrechtsbildung zu einer ganz zentralen Klammer der gesellschaftspolitischen und auch der moralisch-ethischen Bildung in Schulen werden muss, und zwar aus folgendem Grund: Eine soziokulturell heterogene Gesellschaft kann sich nicht mehr auf spezifische nationale oder spezifisch reli-

giöse Traditionen als Grundlage ihres Selbstverständnisses berufen. Ich schildere Ihnen das anhand eines Beispiels: In dem Bundesland, aus dem ich gerade komme – Baden-Württemberg –, ist die Landesverfassung als christlich-abendländisch definiert. Dort finden Sie nirgends das Wort „Menschenrechte“ als Wertegrundlage, sondern Sie finden den Begriff „christlich-abendländisch“. Wenn Sie das ernst nehmen, definieren Sie damit große Teile der Bevölkerung aus dem Konsens heraus, nämlich die nicht religiösen und die anders religiösen Bevölkerungsteile, und damit haben Sie ein Riesenproblem.

Wie auch immer Sie diese Frage beantworten wollen: Aus meiner Sicht besteht der einzig beanspruchbare Minimalkonsens in einer Fundierung gesellschaftspolitischer Grundüberzeugungen, also das, was in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den daraus abgeleiteten internationalen Konventionen steht. Das, was da steht, kann nämlich den Anspruch erheben, eben nicht Ausdruck einer spezifischen nationalen oder religiösen Tradition, sondern ein interkulturell, interreligiös und international beanspruchbarer Minimalkonsens zu sein. Das erkennt man, wenn man die Menschenrechte richtig liest und nicht dem Missverständnis aufsitzt, dass sie ein spezifisches Erbe der abendländischen Tradition seien, was sie aber nicht sind, wie man feststellt, wenn man genauer hinsieht.

Das heißt, wenn man Schulen den Auftrag erteilt, so etwas wie einen Rahmen von Werten, Normen und Grundhaltungen zu erzeugen, der eine Verständigung über konfliktbehaftete Fragen in der Gesellschaft ermöglicht, können das nur die Menschenrechte sein. Wenn sie nicht in der Schule vermittelt werden, werden sie zu einer substanzlosen Leerformel, die zwar in der politischen Rhetorik immer wieder vorkommt, aber keine Entsprechung in einem Wissen darüber hat, was darin steht, was damit gemeint ist und was daraus ableitbare politische und rechtliche Prinzipien sind.

Empirisch kann man wissen – das ist eine riesengroße Diskrepanz –, dass der zunehmenden Menschenrechtsrhetorik innerhalb der EU und auch innerhalb Deutschlands keinerlei substanzielles Wissen über den Gehalt der Menschenrechte entspricht. Die einschlägigen Umfragen belegen auch, dass selbst unter hoch gebildeten Bürgerinnen und Bürgern noch nicht einmal die Kenntnis der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte halbwegs substanziell ist. Das erzeugt eine Situation, in der viele Kontroversen quasi ohne einen sicheren Grund geteilter Grundüberzeugungen geführt werden, und das funktioniert nicht.

Wenn das stimmt und man sagt, die Menschenrechte könnten eine Grundüberzeugung sein, hat das zwei Konsequenzen: Man müsste die Menschenrechtsbildung substanziell in der Lehrerbildung verankern. Aus meiner Perspektive hieße das, es dürfte eigentlich kein Lehrer seine universitäre Ausbildung abschließen, ohne eine halbwegs substanzielle Idee von den Gehalten der Menschenrechte und eine irgendwie geartete Idee davon zu haben, was Menschenrechtsbildung in den Kontexten von Schule als Organisation methodisch und didaktisch heißen könnte. Das ist gegenwärtig nicht gegeben. Die zweite Forderung ist, dass man die Menschenrechtsbildung auch entsprechend in den schulischen Curricula verankert, die dann logischerweise religionsübergreifend angelegt und substanziell so etwas wie ein Querschnittsauftrag der schulischen Bildung sein müssten.

Das ist der erste Punkt, den ich entscheidend finde. Es ist, jedenfalls für mich, irritierend, dass er, anders als in Frankreich oder in England, in der deutschen Diskussion, im Selbstverständnis der Schulen und in der Lehrerbildung bislang keine substanzielle Rolle spielt, obwohl die KMK zweimal etwas ganz anderes erklärt hat.

Ich will zum zweiten Punkt kommen, der potenziell konflikthafter und kontroverser ist als der eben genannte. Wenn man sich das von der anderen Seite anschaut, sieht man, dass die Aufgabenstellung von Schule zunehmend im Zusammenhang mit Stichworten wie „Wissensgesellschaft“ diskutiert wird. Eine zentrale Achse der Diskussion ist also: Die Schule muss für den Arbeitsmarkt qualifizieren, der zunehmend durch gesteigerte kognitive Anforderungen und gesteigerte Kompetenzanforderungen charakterisiert ist. Man könnte böse sagen: Das ist die berühmte Forderung nach der Optimierung des Humankapitals.

Wir können in der Bildungsforschung beobachten, dass die Gesellschaft zunehmend nur noch solche Arbeitskräfte benötigt, die eine höhere Bildung haben, und dass die Nachfrage nach gering Qualifizierten sinkt. Inzwischen kommt die Botschaft auch bei den Gruppen an, bei denen sie lange nicht angekommen ist. Wir beobachten steigende Bildungsaspirationen: Immer mehr Menschen wollen immer höhere Bildungsabschlüsse erwerben. Insbesondere in Teilgruppen der Migrantenbevölkerung ist die Akzeptanz geringer Bildungsabschlüsse sinkend und der Wunsch nach höherer Bildung steigend.

Dieser Effekt führt zu einer massiven Polarisierung im schulischen Bildungssystem, was zur Folge hat, dass eine Teilgruppe produziert wird – ich nenne das nur stichwortartig –: Hauptschüler, die quasi als Verlierer des Schulsystems gelten und auf dem Arbeitsmarkt auch als solche wahrgenommen werden und kaum noch einen Zugang zu den gut qualifizierten, zukunftsträchtigen Ausbildungsberufen haben. Sie sind auf ein ganz schmales Segment von Berufen verwiesen.

Die hessischen Zahlen habe ich mir herausgesucht: In Hessen erreichen 3 % aller Schüler keinen Schulabschluss, 3,4 % haben einen Förderschulabschluss, und 19,5 % haben einen Hauptschulabschluss. Das ist gut ein Viertel aller Schüler, die keine oder nur noch geringe Perspektiven auf dem qualifizierten Arbeitsmarkt haben. Die etablierte Lösung dieses Problems ist das sogenannte Übergangssystem, das versucht, mit unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Maßnahmen die aufzufangen, die weder einen Zugang zur dualen Ausbildung noch einen zu weiterführenden Schulen finden.

Ich will Ihnen drei Beobachtungen aus der Forschung zum Übergangsystem mitteilen. Erstens. Es kann beobachtet werden, dass dieses Übergangssystem trotz aller Bemühungen die Differenz zwischen dem, was Betriebe als Ausbildungsfähigkeit erwarten, und dem, was der schulische Output ist, nicht sinnvoll überbrücken kann, und zwar in zwei Dimensionen. Das betrifft sowohl die kognitiven Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern als auch das, was man als persönliche Reife bezeichnen kann.

In Klammern: Ich bin gerade in der Endphase eines Forschungsprojekts, in dem wir betriebliche Personalverantwortliche nach ihren Erwartungen an Auszubildende befragen. Wir können ziemlich gut dokumentieren, dass die Persönlichkeit des Bewerbers tatsächlich ein ganz starker Faktor ist und dass klar mitgeteilt wird: Wenn die mit 16 Jahren aus der Hauptschule kommen, sind die uns zu jung, weil zu unreif. – Diese Prozesse im Übergangsystem sind nicht sehr gut geeignet, die Weiterentwicklungsfähigkeiten wie auch die persönliche Reifung voranzutreiben.

Zweitens hat dieses Übergangssystem, das keines ist, sondern nur so heißt und eher etwas chaotische Strukturen aufweist, den Nachteil, dass die Jugendlichen in risikoreichen Übergangsprozessen stecken, die keine langfristige Planung erlauben und viele Abbrüche und Umbrüche produzieren, sodass im Endeffekt – das ist empirisch ziemlich gut dokumentiert – statt Übergängen vielfach Abbrüche oder auch Sackgassenkarrieren

erzeugt werden, die langwierig sind, aber nicht in den qualifizierten Ausbildungsmarkt führen.

Ich will einen dritten Aspekt hinzufügen: Wenn man sich den Eintritt der Schulabgänger in den Ausbildungsmarkt anschaut, stellt man fest, es taucht nicht nur das Problem auf, dass Hauptschüler oft auf ein ganz schmales Segment verwiesen sind, sondern auch das Problem, dass es dort eine nachweisbare Diskriminierung migrantischer Jugendlicher gibt, die – ich sage das etwas verkürzt; auch wir forschen gerade dazu – aus der Sicht mancher Betriebe den Nachteil Migrationshintergrund nicht durch den Vorteil gehobener schulischer Qualifikation kompensieren können und dann im Zweifelsfall außen vor bleiben. Das betrifft übrigens – das will ich auch noch angemerkt haben – eine Teilgruppe in besonders radikaler Weise, nämlich die Kopftuch tragenden Muslima, deren Ausbildungschancen sehr reduziert sind. Wir haben Daten aus Baden-Württemberg, nach denen 35 % der Betriebe nicht bereit sind, Kopftuch tragende Muslima als Auszubildende einzustellen. Das sind repräsentative Daten. Da spitzt sich das Problem noch einmal zu.

Das Kernproblem ist aber, dass derjenige, der heute nach neun oder maximal zehn Jahren das Schulsystem auf dem unteren Niveau verlässt – Hauptschulniveau oder darunter – und in die duale Ausbildung einsteigen will, kaum noch Zugangschancen hat, weil er in Konkurrenz steht zu Realschülern und zu Gymnasiasten und sowohl aufgrund seiner kognitiven Kompetenzen als auch aufgrund seines Alters und seiner mangelnden Reife von den Betrieben nicht als geeigneter Kandidat betrachtet wird.

Ich leite daraus folgende Forderung ab – grob gesprochen –: zwölf Jahre Schule für alle. Die Erkenntnis ist, eine sinnvolle Perspektive wäre eine Verlängerung der Schullaufbahn für alle, um sowohl die kognitive Entwicklung und die gesellschaftspolitische Bildung als auch die persönliche Reifung auf ein Niveau zu bringen, das sowohl für die gesellschaftlichen Verhältnisse als auch für den Arbeitsmarkt anschlussfähig ist.

Die Forderung kann man auch, wenn man will, moralisch grundieren, indem man sagt: Warum haben die, die angeblich die höheren kognitiven Kompetenzen haben, gesellschaftlich eine längere Schulzeit, während die, die angeblich schlechter und langsamer lernen, nur kürzer zur Schule gehen dürfen? Auch das scheint nicht ganz logisch zu sein. Das war plausibel, als es darum ging, handwerkliche Arbeitskräfte mit körperlicher Geschicklichkeit und Kraft zu erzeugen, aber unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft ist das nicht plausibel. Das heißt, man könnte eine ganze Reihe von Problemen in einem Aufwasch lösen, wenn man eine strukturierte Verlängerung der Schulzeit auf zwölf Jahre vorsehen würde, mit einer Variante, die ich einem Vorschlag des Handwerkstags Baden-Württemberg entnehme: einer Differenzierung zwischen einem akademischen Zweig und einem handwerklich-beruflichen Zweig der Oberstufe.

Es gibt ein Modell des Handwerkstags – Sie können die Verweise der schriftlichen Stellungnahme entnehmen –, das besagt: Unsere Reaktion auf PISA muss eine Reform sein, die neun Jahre gemeinsame Schule umfasst und eine Differenzierung zwischen einem eher universitären Zweig und einem handwerklich-technischen Zweig vornimmt: nach zwölf Jahren Übergang an die Universitäten oder in die berufliche Bildung. Wie gesagt, sowohl unter Arbeitsmarktgesichtspunkten als auch unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung und der Menschenrechtsbildung halte ich das für eine zeitgemäße Lösung. Ich habe das übrigens schon oft vorgetragen und noch nie Erstaunen damit ausgelöst. Ich habe auch noch nie ein mich überzeugendes substanzielles Gegenargument gehört. Vielleicht ändert sich das heute.

Ich will noch einen dritten Punkt erwähnen – Stichwort: Befähigungsgerechtigkeit statt Chancengleichheit. In Ihrem Fragenkatalog wie auch in der allgemeinen Diskussion wird immer die Frage aufgeworfen: Wie kann nach PISA ein Bildungssystem ein wenig chancengerechter umgebaut werden, als es nach den verfügbaren Daten ist? Dass absolute Gerechtigkeit im Bildungssystem nicht erreichbar ist, ist, glaube, ich, relativ gut nachweisbar, aber es geht eben doch um ein substanzielles Mehr oder ein substanzielles Weniger an Gerechtigkeit.

Ich will versuchen, Ihnen das wie folgt zu beschreiben: Ich bin der Überzeugung, dass die Chancen des schulischen Bildungssystems zum Ausgleich übriger gesellschaftlicher Ungleichheiten nicht riesengroß sind, aber sie sind erheblich. Ich glaube, wir können bildungssoziologisch ziemlich gut nachweisen, dass sie den Einfluss, den familiale Sozialisation und familiale Aufwachsbedingungen auf die schulische Motivation und auf schulisch relevante Kompetenzen haben, nicht vollständig nivellieren können; der schlägt durch. Man braucht keine Sorgen zu haben, dass man die besseren Bildungschancen der Kinder des Bildungsbürgertums durch eine Schule kaputt machen kann. Das bekäme man gar nicht hin, selbst wenn man es wollte.

Aber es gibt Spielräume. Diese Spielräume kann man aber mit dem alten Begriff „Chancengleichheit“ nicht angemessen bestimmten, weil der letztendlich immer auf die Gleichbehandlung von Ungleichen hinausläuft. Man sagt: Wir tun so, als hätten die Schüler alle die gleichen außerschulischen Bedingungen, sowohl in der vorschulischen Sozialisation als auch neben der Schule. Wenn wir alle diskriminierungsfrei behandeln, haben alle die gleichen Chancen, und das ist eine hinreichende Idee von Gerechtigkeit.

Das haut deshalb nicht hin, weil die verschiedenen Einflüsse der außerschulischen Lebensbedingungen auf die schulische Performance stark sind. Darum ist mir ein Begriff sympathischer, der „Befähigungsgerechtigkeit“ heißt. Er kommt aus der Sozialphilosophie von Nussbaum. Er sagt, Gerechtigkeit bestehe darin, Ungleiche auch ungleich zu behandeln, indem man die spezifischen Voraussetzungen dafür schafft, dass die mit den schlechteren Bedingungen ähnlich gute Chancen haben wie die mit den besseren Ausgangschancen.

Ganz trivial kann man sich das klarmachen am Umgang mit Menschen mit körperlicher Behinderung. Ignoriert man die Tatsache, dass es Menschen mit körperlicher Behinderung und Menschen ohne körperliche Behinderung gibt, und behandelt alle gleich, erzeugt man eine Benachteiligung der körperlich Behinderten. Das können Sie auf die Lernmotivation, auf die Leistungsmotivation, auf die sprachliche Kompetenz und auf logisch-mathematische Kompetenzen übertragen. Das heißt, wenn man die Idee der Gerechtigkeit im Bildungssystem ernst nimmt, muss man Chancengleichheit quasi als Ergebnis und nicht als Ausgangsbedingung der Schule denken. Man muss sich fragen: Wie können Nachteile und Beeinträchtigungen, die aus ungleichen sozialen Lebensbedingungen resultieren, so bearbeitet werden, dass am Ende der Schullaufbahn die Schüler die gleichen Chancen haben für ihren weiteren Lebensweg und ihre beruflichen Karrieren? Man darf die Gleichheit nicht als Voraussetzung betrachten.

Noch ein Punkt: Das betrifft auch Dimensionen wie Bildungsmotivation und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Eine ziemlich gute soziologische Erklärung für den Schulerfolg und für den schulischen Misserfolg läuft über die Annahme, dass diejenigen in der Schule am erfolgreichsten sind, die daran glauben, dass sie erfolgreich sein werden, ein gefestigtes Selbstbewusstsein sowie ein Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen und ihre eigenen Chancen haben, während diejenigen am ehesten scheitern wer-

den, deren Selbstzutrauen in die eigene Bildungskarriere gering ist. Das heißt, es wäre eine ziemlich spannende Frage: Wie kann die schulische Pädagogik so gestaltet werden, dass sie nicht diejenigen permanent ermutigt, die schon ermutigt sind, und diejenigen entmutigt, die schon entmutigt sind, die also zu einer Ermutigung der Entmutigten führt?

Wenn man das ernst nimmt und diese Frage von Gerechtigkeit im schulischen Kontext nicht nur als rhetorische Formel begreift, heißt das für mich mindestens Folgendes: Die Frage „Was heißt soziale Gerechtigkeit, und inwieweit ist die Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit ein Auftrag von Schule?“ muss sehr substanziell auch in der Lehrerbildung verankert werden. Ich könnte jetzt darüber reden – das will ich aber nicht tun –, wie sich das denken ließe in Richtung schulischer Strukturen. Ich finde, es ist relativ unsinnig, diese Schulstrukturdebatten aus wissenschaftlicher Perspektive zu führen, denn was immer ein Wissenschaftler sagt oder nicht sagt, bleibt folgenlos. Das wird politisch entscheiden.

Von daher würde ich sagen: Wie immer Sie über die Frage der Schulstruktur denken mögen, auch innerhalb bestehender Strukturen von Drei-, Vier- oder Fünfgliedrigkeit spielt es eine ziemlich große Rolle, wie innerhalb der einzelnen Schulformen mit Gerechtigkeitsfragen umgegangen wird: vor allem wie man die Durchlässigkeit der einzelnen Schultypen, also Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems, gewährleisten kann.

Dass da ein Riesenproblem ist, will ich abschließend an einer Zahl verdeutlichen, die ich von Heike Solga, einer Kollegin aus Berlin, habe. Die haben die kognitive Leistungsfähigkeit – Sie könnten auch sagen: die Intelligenz –von Schülern in der 8. Klasse gemessen. Nach deren Zahlen sind 30 % der Schüler fehlplatziert. 30 % der Schüler, die auf eine Hauptschule gehen, könnten also von ihren kognitiven Fähigkeiten her auch auf einem Gymnasium sein, und es gibt 30 % Gymnasiasten, die genauso gut eine Hauptschule besuchen könnten. Man kann relativ gut zeigen, dass die Selektivitätsstrukturen nicht rationalen Standards folgen, sondern sehr viel mit der sozialen Herkunft und mit Ungleichheiten zu tun haben. Das ist ein starkes Argument zumindest für eine offensive Thematisierung der Gerechtigkeitsfrage, z. B. in der Lehrerbildung, aber auch für eine stärkere Durchlässigkeit zwischen den Schultypen. – Dabei möchte ich es erst einmal belassen.

Vorsitzender: Vielen Dank für Ihren sehr spannenden Vortrag. – Herr Merz eröffnet die Fragerunde.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich möchte eine Anmerkung machen und eine Frage stellen. Ich kann Ihre Darstellung der Verwendung des Begriffs „Chancengleichheit“ so nicht stehen lassen. In den vielen Jahrzehnten, die ich mich mittlerweile mit bildungspolitischer Diskussion beschäftige, ist mir der Begriff nie als etwas untergekommen, was als gegeben vorausgesetzt wird, sondern als etwas, was herzustellen ist. Dass dabei das Unterschiedliche unterschiedlich behandelt werden muss, ist ein Mittel zu diesem Zweck. Von daher verstehe ich nicht wirklich, wie man an der Stelle einen Gegensatz konstruieren kann, aber von mir aus. Ich könnte jetzt meinen Lieblingssatz anführen: Von mir aus kann es auch Leberwurst heißen.

Sie haben sehr stark auf die Menschenrechtsbildung abgehoben, am Beginn und am Schluss noch einmal. Was bedeutet das für tatsächliches pädagogisches Handeln in der Schule jenseits der Verankerung – das habe ich Ihren Ausführungen im Grunde als

einzige Konkretisierung entnommen – in den Lehrplänen und jenseits der Verankerung als Thema im Unterricht? Wir wissen alle, dass es nicht ausreicht, ein Thema im Unterricht rein auf der kognitiven Ebene zu behandeln, wenn sozusagen die gesamte Umgebung das dementiert, was im Lehrplan steht. Dazu hätte ich gern noch ein paar andere Äußerungen.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Auch ich bedanke mich für den Vortrag. Ich habe drei kurze Fragen dazu. Erstens. Sie haben am Anfang auf die gesellschaftliche Funktion der Schule verwiesen. Das will ich gar nicht in Abrede stellen, aber mich würde interessieren, welche Aufgabe die Schule aus Ihrer Sicht für das Individuum und seine Entfaltung hat. Das scheint mir auch ein sehr wichtiger Bereich zu sein. Sie haben ihn einfach nicht betrachtet, aber vielleicht hat das für Sie dennoch eine Bedeutung.

Zweitens. Sie haben das an hessischen Zahlen festgemacht, also an dem Viertel der Schüler, die, wie Sie sagten, ohne eine signifikante berufliche Perspektive seien. So ähnlich war die Formulierung. Sie haben die Hauptschulabsolventen, die Förderschulabsolventen mit Abschluss und diejenigen, die keinen Schulabschluss haben, zusammengenommen. Das kann man so beschreiben. Aber hat diese Betrachtung wirklich etwas mit der Realität zu tun? Wir sehen doch, dass wir seit vielen Jahren, in denen sich diese Zahlen nicht groß verändert haben und auch zwischen den Bundesländern nicht irrsinnig unterschiedlich sind, in unserem Land eine Jugendarbeitslosigkeit haben, die diese Perspektivlosigkeit eigentlich nicht belegt. Das würde mich interessieren.

Drittens. Sie schlagen vor, die Schulpflicht für alle auf zwölf Jahre auszudehnen. Wie betrachten Sie denn die allgemeine Schulpflicht und die Berufsschulpflicht, die wir in den Bundesländern und damit in unserem Land insgesamt haben? Das zusammen ergibt genau die zwölf Jahre Schulpflicht, die Sie fordern.

Sachv. **Dr. Katharina Gerarts:** Herr Prof. Scherr, vielen Dank für Ihren Vortrag. Auch ich möchte mich auf den Bereich beziehen, in dem Sie für die Menschenrechtsbildung plädieren. Sie haben das in die Lehrerbildung auf der einen Seite – dass sie dort integriert werden soll – und in das Curriculum auf der anderen Seite unterteilt. Herr Merz hat mit seiner Frage schon darauf abgezielt, was das für das pädagogische Handeln konkret bedeuten könnte.

Jetzt habe ich mir gerade überlegt, inwiefern Sie das als Möglichkeit ansehen, auch die Kinderrechte mit hineinzunehmen. Soweit ich weiß – man möge mir widersprechen, wenn es nicht stimmt –, ist das in Hessen momentan noch nicht als ein elementarer Baustein im Curriculum enthalten. Meine These ist, dass im Grunde schon in der Kindheit der Grundstein für Selbstwirksamkeit und auch für eine gewisse Demokratiebildung gelegt werden kann. Würden Sie es auch für möglich halten, dass man statt mit dem Begriff „Menschenrechte“ eher mit der UN-Kinderrechtskonvention etwas erreichen kann?

Abg. **Karin Hartmann:** Ich habe eine Frage zu dem Thema Befähigungsgerechtigkeit und da zu der Funktion von Vorschule. Sie sagen, der Bildungserfolg hängt auch sehr stark davon ab, wie sich Kinder selbst einschätzen. Es ist die Frage, ob man diesen Teufelskreis der selbst erfüllenden Prophezeiung nicht am konsequentesten durchbrechen kann, wenn man am vorschulischen Bereich ansetzt, das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl stärkt und das nicht nur auf die schulische Pädagogik bezieht.

Herr Prof. **Dr. Scherr:** Ich fasse die Fragen zur Menschenrechtsbildung zusammen. Was ich meine, ist ein substanzielles Curriculum über die Inhalte der Menschenrechte, einschließlich der UN-Kinderrechtskonvention, was schon einmal den primären Effekt hat, dass Kinder – also auch Schüler – als Rechtssubjekte adressiert werden und damit eine andere Position zugewiesen bekommen. Das hat logischerweise Implikationen für die Schulkultur, weil dann sowohl der Umgang der Schüler untereinander als auch der Umgangs zwischen Lehrern und Schülern unter dem Gesichtspunkt zu sehen ist, in welcher Weise menschenrechtliche Prinzipien gefördert, geachtet oder ignoriert werden.

Ich glaube, eine ziemlich wichtige Schleife, die daraus folgt, ist die Stärkung der Schülerpartizipation im schulischen Kontext, die Erfahrung: Du bist ein Rechtssubjekt, das in relevanten Fragen Mitsprachemöglichkeiten erhält. Die Schuldemokratisierung wäre eine relativ klare Implikation. So kann man es ausbuchstabieren. Es gibt übrigens inzwischen relativ ausgearbeitete curriculare Entwürfe für die Schule mit diesen Erweiterungen, sowohl im internationalen als auch im nationalen Kontext.

Wenn ich von Menschenrechten rede, schließe ich die UN-Kinderrechtskonvention ein, weil ausgehend von der 48er-Deklaration eine ganze Reihe von Folgedokumenten, einschließlich der Kinderrechtskonvention, entstanden ist, die dem weiteren Begriff zuzurechnen sind: auch die Europäische Menschenrechtskonvention, die noch einmal andere Akzente setzt als die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. So würde ich die Frage beantworten.

Dann muss man buchstabieren: Was wäre auf der Ebene von Schulkultur und Schulorganisation die Implikation eines menschenrechtlichen Verständnisses von Bildungsprozessen? Ich glaube, das ist klar.

Vorschule – zweifellos ja. Aber es gibt eine starke Tendenz, alle Probleme, die die Schule nicht lösen kann oder will, quasi in die vorschulische Erziehung zu verlagern. Man sieht, ein starker Effekt der PISA-Diskussion, bei der es um Jugendliche ging, waren enorme Reformanstrengungen bei der vorschulischen Erziehung. Das ist gut. Gegen eine Ausweitung der vorschulischen Erziehungs- und Betreuungsmöglichkeiten spricht überhaupt nichts. Aber es darf natürlich nicht zu einer Ersatzhandlung werden, indem man sagt: Das soll der vorschulische Bereich richten, dann haben wir kein Problem mehr damit. – Das würde ich eher als das Problem ansehen. Es muss da eine Kontinuität entstehen. Das ist meine Antwort darauf.

An dem Punkt drückt sich meine Einstellung in der Frage aus: Wie stabil sind denn solche Dispositionen wie Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit, wenn sie im weiteren Verlauf der Biografie konterkariert werden? „Further research is needed“, würde ich sagen. Da muss man noch einmal genauer hinschauen. Das ist nicht wirklich gut belegt. Aber es wäre naiv, zu glauben, dass Dispositionen, die in der vorschulischen Erziehung gelegt worden sind, quasi unzerstörbar sind und kontinuierlich erhalten bleiben. Das kann eben keine Ersatzhandlung für schulische Entwicklungen sein.

Ihre erste Frage, wie das mit dem Individuum und seiner Entfaltung ist, habe ich nicht wirklich verstanden, weil es selbstverständlich auch die Aufgabe des Bildungssystems ist, die individuelle Entfaltung jedes Einzelnen zu fördern. Das ist keine Frage. Aber ich sage Ihnen sehr deutlich: Schauen Sie sich jetzt einmal reformpädagogisch inspirierte Schulcurricula an. Sie setzen auf die individuelle Förderung. Sie sind nachweisbar dazu geeignet, in manchen Fällen die soziale Ungleichheit zu verstärken. Ein Kollege aus Österreich hat das erforscht und gesagt: Die offenen Formen des schülerzentrierten Unter-

richts belohnen systematisch diejenigen, die schon eine hohe Lernmotivation und eine hohe Eigenverantwortlichkeit mitbringen. Diejenigen aber, die an solche Formen des selbst gestalteten und selbst verantworteten Lernens nicht gewohnt sind, werden abgehängt. Dann wird man zwar jedem Kind individuell gerecht, aber über den Effekt der Verstärkung von Ungleichheiten.

Von daher muss man sehr genau darüber diskutieren. Damit bin ich wieder bei meiner Idee von der Befähigungsgerechtigkeit: Wenn ich stark auf einen individualisierten, differenzierten, schülerzentrierten Unterricht setze, wie kann ich die Ausgangsbedingungen dafür herstellen, dass diese Formen des Unterrichts für alle Schüler zugänglich werden und dass eine bestimmte Haltung sowie Selbstdisziplin und Leistungsmotivation nicht aus der Familie mitgebracht werden müssen? Die, die dies nicht mitbringen, hätten dann eben Pech gehabt.

Aus diesem Spannungsverhältnis zwischen individueller Förderung und tatsächlicher Nivellierung im Bereich von Kompetenzen wird man in der Schuldiskussion nicht herauskommen. Dieses Spannungsverhältnis ist nicht auflösbar, weder nach der einen noch nach der anderen Seite. Wir müssen uns in der Tat politisch fragen, welche Balancen wir bei beiden Dimensionen wollen und herstellen können. Sonst landen Sie irgendwann beim baden-württembergischen Philologenverband, der erklärt: Das Gymnasium ist längst keines mehr, wir brauchen eine weitere Schulstufe für die oberen 10%. – Dann sind wir sozusagen in die Siebzigerjahre zurückgefallen: eine starke Verfestigung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem.

Zu den Jugendarbeitslosigkeitszahlen: Man muss, wenn man nach diesen Zahlen fragt, natürlich die Expansion des Niedriglohnsektors und die Zunahme der Aufstockerzahlen mitdenken. Ich will nicht sagen, sie kommen gar nicht auf dem Arbeitsmarkt unter. Vielmehr kommen sie da nicht unter, wo es um qualifizierte Ausbildungsgänge geht, die mit einem bestimmten Niveau an sozialem Respekt und sozialem Ansehen einhergehen und längerfristige Zukunftschancen eröffnen. Sie kommen im Bereich für Unqualifizierte unter und in bestimmten Teilsegmenten des handwerklichen und des Dienstleistungsarbeitsmarktes: als Friseurinnen, im Gastronomiegewerbe oder im Fleischereigewerbe. Da kommt quasi jeder unter, weil das Berufe sind, in denen es absolut an Nachwuchs mangelt, sodass die keine Chance mehr haben, zu selektieren.

Aber ich kann Ihnen etwas on der Gegenseite sagen: Ich habe in den letzten zwei Jahren sehr viele Personalverantwortliche aus Handwerk und Industrie interviewt. Die sagen, wenn das Stichwort „Hauptschüler“ fällt, zu einem großen Teil: ist nicht mehr. – Wenn ich ein Beispiel geben darf: Eine große Spedition mit 300 bis 400 Mitarbeitern, die sehr stolz ist auf ihr klares antidiskriminierendes Konzept im Betrieb und in der Ausbildung, das sich z. B. an der Einstellung migrantischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zeigt, sagt jetzt offensiv: Mit Hauptschülern geht das nicht mehr. – Da war ich relativ erstaunt, denn ich dachte, Lkw-Fahren sei nichts, was eine höhere Bildung voraussetzt. Dann wird mir aber geschildert, was die Fahrer alles wissen und lernen müssen: über die Belastungen bei der Beladung, über die Gewichtsverteilung, über den Umgang mit Chemikalien. Das Wissen bewegt sich auf einem solchen Level, dass ein Hauptschüler überhaupt keine Chance mehr hat. Das heißt, man drängt eine bestimmte Teilgruppe in Segmente ab, in denen die Arbeitsbedingungen, die Gehaltsbedingungen und die perspektivischen Bedingungen schlecht sind. Das heißt, sie treten nicht unmittelbar auf dem Arbeitsmarkt in Erscheinung – jedenfalls im Augenblick nicht.

Sie müssen auch daran denken, wenn sie das aus der europäischen Perspektive betrachten, dass sich Deutschland in einer absoluten Ausnahmesituation befindet, ge-

kennzeichnet durch eine boomende Konjunktur. Ob das so bleiben wird, wissen wir alle nicht. Das kann sich in diese oder in jene Richtung ändern. Das ist eine Ausnahmesituation, in der deutliche regionale Ungleichgewichte zu finden sind. In Bremerhaven sieht es anders aus als in Freiburg. Im Dortmunder Norden sieht es anders aus als in Stuttgart. Bei der Frage nach den Perspektiven von Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt muss man also stark regional differenzieren. Auch deutschlandweit ist es nicht ganz so toll.

Das ist also die Verschiebung auf die Segmente. Wenn ich jetzt böse wäre, würde ich sagen: Wenn man einen Niedriglohnsektor erhalten will, der Hartz-4-Aufstockungen ergänzend braucht und Leute dazu bringen will, für 7 € zu arbeiten, ist es gut, man bringt sie in eine Situation, in der sie auf dem sonstigen Arbeitsmarkt keine Chance haben. Dann geht das. Das ist die Verknüpfung.

Zu Ihrer letzten Anmerkung, eine Schulpflicht von zwölf Jahren sei faktisch gegeben: Das halte ich nicht für realistisch. Sie ist für diejenigen gegeben, die tatsächlich den Weg in die duale Ausbildung finden und dann begleitenden Berufsschulunterricht haben. Ob das, was im Übergangsystem stattfindet, ernsthaft als Beschulung betrachtet werden kann, muss man sich genau anschauen. Es gibt Segmente, in denen tatsächlich so etwas wie eine Ersatzbeschulung stattfindet, und Segmente, die ein Wegparken von unangenehmen Schülern bedeuten. Der Unterschied ist: Es ist eine risikoreiche und schwer durchschaubare Struktur, in der man irgendwie unterkommen kann, in der aber auch eine ganze Menge von Leuten untergeht. Es ist ein ziemlicher Unterschied, ob man sagt: „Du hast einen Rechtsanspruch auf eine zwölfjährige Schulzeit und eine garantierte Struktur einer sinnvollen, staatlich verantworteten Beschulung“, oder ob man auf ein Segment von allen möglichen Trägermaßnahmen verwiesen wird, die mit Brüchen, mit Übergängen und mit unklaren Rahmenbedingungen verbunden sind. Das halte ich für einen substanziellen Unterschied.

Sachv. Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Herr Scherr, ich finde, Sie haben sehr eindrücklich gezeigt, welche Defizite unser Schulsystem hat und dass es notwendig ist, das Thema Menschenrechte zu behandeln, vor allem aber auch die Entwicklung der Persönlichkeit und der Selbstwirksamkeit bei denjenigen zu stärken, die misserfolgsorientiert sind. Sie haben darauf hingewiesen, dass wir, möglicherweise auch um die Partizipation zu stärken und damit ein Gefühl für Demokratie zu entwickeln, eine andere Schulorganisation bräuchten.

Das kann ich alles gut nachvollziehen, und ich unterstütze das auch. Nur ist meine Frage: Wie können wir das in einem System hinbekommen, von dem Sie am Anfang gesagt haben, die Schule sei eine Organisation oder ein System, das ständig neue Aufgaben draufgepackt bekommen hat, und das geht auch so weiter: sozialer Wandel, erhöhte Komplexität? Darauf muss die Schule auch antworten. Kurze Frage: Wie kann ich diese zusätzlichen Aufgaben in einem ohnehin belasteten System bewältigen? Muss man nicht fragen, was dann dafür wegfällt?

Sachv. **Josef Kraus:** Herr Prof. Scherr, Sie haben in Ihrer schriftlichen Stellungnahme und dann auch in Ihren mündlichen Ausführungen dargestellt, Sie wünschen einen aktiven Ausgleich ungleicher Bildungsmotivationen. Vor 30 Jahren hätte man wahrscheinlich „Bildungswilligkeit“ gesagt. Dahinter steckt implizit die Erfahrung, dass Bildungsaspiration und Bildungserfolg in hohem Maße abhängig sind vom Prinzip gelebter Eigenverantwortung. Der Begriff „Eigenverantwortung“ ist mir sehr wichtig in der Pädagogik. Meine Frage ist: Wie kann man staatlicherseits oder seitens der Gesellschaft die Eigenverantwor-

tung – oder nehmen wir den alten Begriff „Bildungswilligkeit“ – fördern, wenn man nicht nivellieren will, sprich: wenn man die Schnelleren und Motivierteren nicht bremsen will?

Abg. **Wolfgang Greilich:** Ich kann ein Stück weit an meinen Vorredner anknüpfen. Ich habe mir drei Komplexe notiert, von denen ich gern wissen möchte, ob ich Sie richtig verstanden habe.

Der erste Komplex ist die Bildungsmotivation, die eben schon angesprochen wurde. Von der aktiven Förderung der Bildungsmotivation halte ich eine ganze Menge.

Das ist mit dem zweiten Thema verbunden: dem Hinweis auf die vorschulische Bildung und dem, was Sie dazu gesagt haben. Ich bin mir nicht ganz sicher, ob ich das richtig verstanden habe. Wir sind uns wahrscheinlich darin einig, dass die Bildungsmotivation auch eine Voraussetzung dafür ist, dass es Bildungserfolge gibt. Sie haben erwähnt, dass sich die unterschiedlichen sozialen Aspekte im Laufe der Schulzeit noch verstärken. Das ist keine neue Erkenntnis. Aber wenn das so ist, ist es dann nicht die richtige Konsequenz, zu sagen: „Der Hauptansatz, um Gleichheit am Start herzustellen, ist es, gerade in der vorschulischen Erziehung anzusetzen und dort zu versuchen, die Bildungsmotivation, aber auch die Bildungsfähigkeit zu fördern“? Oder meinen Sie ernsthaft, dass das am Ende einer auf zwölf Jahre verlängerten Schulzeit möglich ist, wo doch die, um die es geht, im Regelfall schon bei der Einschulung den Anschluss verloren haben, was auch keine neue Erkenntnis ist?

Die drei Bereiche gehen insgesamt etwas durcheinander, weil das eine mit dem anderen zusammenhängt. Was die Bildungsmotivation betrifft: In Ihrer schriftlichen Ausarbeitung steht ganz klar: „ … Bildungsmotivation und gleiche Bildungsfähigkeiten … aktiv herzustellen“. Halten Sie es für realistisch, gleiche Bildungsfähigkeiten bei allen herzustellen? Wie kommen Sie auf die Idee, dass dies mit einer Verlängerung der Schulzeit gelingen soll, und wie soll dies praktisch aussehen?

Zusammenfassend zu diesen drei Komplexen will ich meine eigene Erfahrung darstellen. Ich bin kein Pädagoge, habe keine pädagogische Ausbildung, aber bemühe mich, mit offenen Augen durch die Gegend zu gehen. Meine eigene Empirie von gestern Abend ist der Besuch einer Absolventenfeier nach der ersten Phase der Lehrerausbildung berufliche Bildung. Dort fiel mir zunächst einmal auf, dass die Altersbandbreite der Absolventen von 22 – das waren anscheinend irgendwelche Überflieger – bis Ende 30 reichte. Die hatten schon interessante Bildungskarrieren hinter sich, bevor sie den Lehrerberuf angestrebt haben.

Das Grußwort wurde von dem Vizepräsidenten einer Hochschule gesprochen, der genau diese Absolventen damit ermunterte, sich ein Beispiel an seinem eigenen Bildungsgang zu nehmen. Er hat nämlich erst seinen Hauptschulabschluss gemacht, dann hat er die Berufsfachschule besucht, und heute ist er Vizepräsident einer Hochschule. Sind nicht diese Aspekte der Anschlussfähigkeit viel wichtiger als die Frage, ob man das, was man in neun oder zehn Jahren Schule und im vorschulischen Bereich nicht hinbekommen hat, versuchen soll, durch eine Verlängerung der Schulzeit zu reparieren?

Herr **Gülegen:** Herr Prof. Scherr, ich will ganz kurz auf die Menschenrechtsbildung zurückkommen. Darf ich annehmen, dass dieser Aspekt nicht nur die Vermittlung der Menschenrechte oder die Befähigung der Schüler dazu beinhaltet, sondern auch ein Vorleben der Institution? Das heißt, dass die Menschenrechte eigentlich auch in der

Institution Schule verankert werden müssten. Ein kurzes Beispiel: ich denke daran, dass z. B. das Recht auf die Muttersprache nach der UN-Konvention ein Menschenrecht ist. Die Schule kann dann nicht einfach sagen: „Die Muttersprache ist etwas Privates und soll nur zu Hause gefördert werden“, sondern das bringt eine Verpflichtung mit sich. Oder Religionsfreiheit und Kopftuch tragende Lehrerinnen: Wo ist denn diese Ebene der Forderungen? Wo gibt es den Schnittpunkt? Das, was wir im Curriculum verankert haben, muss in der Schule vorgelebt werden.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Ich möchte gern auf eine Differenz aufmerksam machen. Man neigt schnell dazu – auch in dieser Diskussion wieder –, auf der operativen Ebene anzukommen: Was sollen die Lehrer im Unterricht machen? Ich denke immer, der Landtag hat sich damit zu beschäftigen, wie die Strukturen dieses Systems so geordnet werden können, dass man auf der operativen Ebene anders arbeiten kann.

Ich möchte gern auf das Stichwort „Handwerkstag Baden-Württemberg“ zurückkommen. Herr Scherr, Sie haben gesagt, es gibt einen moralischen Gesichtspunkt, unter dem man die Frage der Chancengerechtigkeit diskutieren kann, und es gibt einen ökonomischen. Ich vermute, dass der Handwerkstag Baden-Württemberg eher zu Letzterem neigt und das Ganze unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet.

Dennoch wäre mir Folgendes wichtig – da möchte ich an das anknüpfen, was Frau Wiesmann gesagt hat –: Wir haben schon eine Menge Ressourcen in das System gesteckt, z. B. in die berufliche Bildung. Kann man sich das so vorstellen, dass hier unterschiedliche Ressourcen, die schon vorhanden sind, so gebündelt werden, dass sie das Schulsystem in dem Sinne ertüchtigen, dass es auf den sozialen Wandel, der andere Qualifikationen erfordert, als es bisher der Fall ist, reagiert? Würden Sie noch ein paar Sätze zu diesem Modell sagen und auch dazu, ob und wie sich das realisieren lässt?

Mich würde in dem Zusammenhang auch noch Folgendes interessieren: Sie haben in einer Randbemerkung über das sogenannte Übergangssystem gesprochen bzw. angedeutet, dass das wohl – das wissen wir alle – nicht besonders effektiv ist, gleichwohl aber eine Menge Ressourcen verschlingt. Auch da stellt sich die Frage: Lassen sich diese Ressourcen nicht in ein Modell gießen, das, wie gesagt, die Schule in dem Sinne ertüchtigt, dass sie auf die Erfordernisse gerade auch der Ökonomie reagieren kann?

Vorsitzender: Bevor ich dem Kollegen Merz das Wort erteile, bitte ich ihn, eine Minute lang die Sitzungsleitung zu übernehmen; denn ich möchte selbst eine Frage stellen.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich erteile Ihnen das Wort.

Abg. **Marcus Bocklet:** Im Einsetzungsantrag heißt es:

> Hierbei sind auch Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule zu betrachten.

Sie schreiben auf Seite 4 Ihres Papiers, der schulischen Pädagogik werde der Auftrag eines aktiven Ausgleichs der ungleichen Motivationen und Kompetenzen zugewiesen, die dann auch verbessert werden müssten.

Als Sozialarbeiter, der verzweifelt versucht hat, darauf hinzuweisen, dass wir ein Problem haben, sage ich, dass Lehrer, egal wie sehr wir ihre Ausbildung verbessern, immer nur in einem bestimmten Rahmen Qualifikationen erwerben und niemals zu einer Eier legenden Wollmilchsau werden und dass wir in der Schule der Zukunft eine Multiprofessionalität brauchen, die von einer Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ausgehen muss, denn selbst der allerbeste Lehrer, so, wie Sie ihn beschreiben, wird psychologische Aspekte, sozialarbeiterische Aspekte oder andere Aspekte, die Schüler von der Chancengleichheit abhalten, so nicht bewältigen können.

Die These ist, dass der Unterricht, der mit Bildungszielen und Lehrplänen arbeitet, einen Auftrag hat, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und dass Lehrer zu Recht sagen, selbst wenn sie bis 17 Uhr in der Schule sind, können sie nur innerhalb dieses Rahmens arbeiten, und wenn es Probleme gibt und der Schüler Fünfen und Sechsen schreibt, können bestenfalls davon ausgehen, dass das Lernziel nicht erreicht wird, aber nicht hinterfragen, warum dem so ist. Deshalb möchte ich Sie fragen, welchen Schwerpunkt die Modernisierung des Auftrags der Multiprofessionalität in Schulen erfordert. Wenn wir eine zwölfjährige Schulpflicht und Ganztagsschulen haben, kann das kaum so weiterlaufen wie bisher.

Jetzt übernehme ich wieder die Sitzungsleitung, damit Herr Merz seine Frage stellen kann.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich möchte noch einmal nach dem Übergangssystem fragen. Wir werden uns damit noch einmal in einer gesonderten Anhörung beschäftigen. Aber da es bereits in dieser Anhörung eine prominente Rolle spielt, möchte ich fragen: Was betrachten Sie als zum Übergangssystem gehörig? Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse könnten Sie uns aus dem Stand oder auch vorbereitet darstellen, was den Unterschied ausmacht zwischen dem schulischen Teil des Unterrichts im Übergangssystem, der – um der Fährte von Frau Wiesmann nachzugehen – relativ nah ist an einer Verlängerung der allgemeinen Schulzeit, allerdings überwiegend im berufsbildenden Sektor, und dem nicht schulischen Teil, der wiederum sehr heterogen strukturiert ist, teilweise auch schulische Anteile enthält? Meiner Kenntnis nach sind die Erfolgsquoten, z. B. gemessen an der Erzielung von Schulabschlüssen, im schulischen Teil so schlecht nicht, im Verhältnis zu bestimmten Bereichen des außerschulischen Teils. Vielleicht können Sie das ein bisschen erläutern.

Herr Prof. **Dr. Scherr:** Das ist ein ziemlicher Berg von Fragen. Ich versuche, sie möglichst pointiert zu beantworten. Ich fange mit der Frage an: Was fällt weg? – Ich möchte einen Punkt betonen: Wenn man sagt, die Schule soll trotz schwieriger Bedingungen mehr leisten, ist die Lehrerbildung der Dreh- und Angelpunkt. Um es ganz zugespitzt zu sagen: Würden all die, die Lehrer werden, Lehrer werden, weil sie Lehrer werden wollen, wäre vieles einfacher. Würde man die Zulassung sowohl zum Studium als auch zum Beruf an die Erwartung knüpfen: „Ich sehe meine Aufgabe darin, jungen Menschen etwas beizubringen“, und den Zugang zum Beruf anders regeln – das kann man am finnischen Modell relativ gut sehen –, hätte man wahrscheinlich weniger Schwierigkeiten.

Es hängt also auch damit zusammen, wie der Zugang zum Lehrerberuf organisiert ist. Ich arbeite an einer pädagogischen Hochschule. Wir neigen sehr zu der Einschätzung, dass unter den Lehramtsstudierenden der Anteil derer, die sagen: „Physiker zu werden traue ich mir nicht zu, also werde ich Lehrer“, relativ groß ist. Das hat Konsequenzen für die weitere Berufsausübung.

Die andere Frage ist – da verknüpfen sich die Fragen –, wie können Ressourcen gebündelt werden durch Kooperationsprozesse von Jugendhilfe und Schule: Wie kann die Schule einem erweiterten Auftrag gerecht werden? Ich glaube, über die Multiprofessionalität in der Schule wird Ivo Züchner reden. Darauf brauche ich jetzt nicht länger einzugehen. Dass darin Potenziale liegen, ist relativ unstrittig.

Auch auf der curricularen Ebene wird man diskutieren müssen. Wenn man die Menschenrechtsbildung als Basiscurriculum einführte, wäre das ein Substitut für den Ethik- oder den Religionsunterricht, zumindest eine Alternative dazu. Darüber muss man genauer diskutieren.

Ich würde gern, an die Ressourcenfragen anschließend, etwas zu dem Übergangssystem sagen. Es gibt dazu eine halbwegs seriöse Forschung. Bettina Kohlrausch, Heike Solga und andere haben sich das angeschaut. Eine Kollegin, die fast hauptberuflich darüber forscht, Frau Kohlrausch aus Hamburg, hat einen Aufsatz mit dem Titel „Übergangssystem – ein System ohne System?“ geschrieben; denn es hat keine durchschaubare Aufbaustruktur, sondern es ist durch eine Parallelität unterschiedlicher Maßnahmen von höchst unterschiedlicher Qualität gekennzeichnet. Meine Einschätzung ist: Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich gibt es qualifizierende Maßnahmen, die als kompetenzsteigernd und chancengenerierend erfahren werden, und andere, die als Warteschleife und Parkplatz erlebt werden. Da muss man genauer hinschauen, wie das ist. Aber das kann ich jetzt nicht ausführlich genug machen.

Klar ist, dass jeden Tag – da hat der Kollege Radtke recht – viele Ressourcen in das System fließen. Es wäre eine Aufgabe für einen Betriebswirt, gegenzurechnen, wie viele Ressourcen in das Übergangssystem gehen und wie die finanziellen, die personellen und die räumlichen Ressourcen in die entsprechenden schulischen Verhältnisse übersetzt werden könnten. Das ist eine betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Rechnung, die man einmal durchführen müsste. Ich glaube, das ist relativ unklar. Das schließt die Folgekosten von Abbrüchen, Versagenskarrieren und Jugendhilfekarrieren ein, die da entstehen und auch nicht ganz billig sind.

Ich will auf das Stichwort „eigene Verantwortung“ eingehen. Ich habe nichts gegen die Idee der eigenen Verantwortung. Bloß bin ich der festen Überzeugung, dass das keine Natureigenschaft von Menschen ist, sondern dass man in Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen zu einer Eigenverantwortlichkeit befähigt oder eben nicht befähigt wird. Man kann also nicht an die Eigenverantwortung appellieren, sondern muss sich fragen: Wie kann die Pädagogik zu eigenverantwortlichem Handeln befähigen? Das hat relativ viel mit bestimmten Erfahrungsgelegenheiten zu tun: dass man sich als Mensch erlebt, der entscheidungsfähig und handlungsfähig ist und die Auswirkungen seiner eigenen Handlungen verstehen und kontrollieren kann.

Von daher finde ich eine Debatte, die auf einem scheinbaren Gegensatz zwischen der Idee einer sozial gerechten Schule und der Idee von Eigenverantwortlichkeit aufbaut, nicht richtig gut. Sie wird dann schwierig – dann ist das auch eine Scheinalternative –, wenn man die sozialen Voraussetzungen von Eigenverantwortlichkeit nicht mitdenkt und von Folgendem ausgeht: Da wir als Handwerker oder Bildungsbürger – ich sage das pauschalierend – gelernt haben, eigenverantwortlich zu handeln, und das schon immer machen, sind die, die das nicht gelernt haben, selbst daran schuld. Der moralische Appell an die Eigenverantwortlichkeit hilft garantiert gar nicht, wenn er nicht mit einer konkreten Befähigung dazu einhergeht.

Von daher würde ich tatsächlich sagen: Gleichheit und Gerechtigkeit bedeuten auch, alle dazu zu befähigen, eigenverantwortlich zu handeln. Dann muss man über die Frage reden, wie das sowohl auf der organisatorischen als auch auf der pädagogischen Ebene geht. Dann befindet man sich in einer sozialpädagogischen Diskussion.

Von daher finde ich die Idee, gleiche Bildungsfähigkeiten aktiv herzustellen, und die Idee der Eigenverantwortung überhaupt nicht im Widerspruch zueinander stehend; denn die gleichen Bildungsfähigkeiten herzustellen heißt auch, die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln zu vermitteln. Das hat aber viel mit Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen zu tun. Man kann nicht daran appellieren.

Ich wollte keinen Gegensatz zwischen vorschulischer und schulischer Bildung aufbauen. Ich habe nicht sagen wollen, dass man durch eine Verlängerung der Schulzeit die vorschulische Bildung ersetzen kann. So ist es nicht gemeint, sondern das ist aus meiner Sicht eine parallele Anstrengung. Die Gründe für eine Ausweitung der vorschulischen Bildung liegen meiner Meinung nach auch zentral im Arbeitsmarkt. Es geht nämlich um die Frage: Wie kann man die Frauen so entlasten, dass sie dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen? Das ist der bildungsökonomische Grund für die Ausweitung der Vorschulerziehung. Dass sie auch unter Bildungs- und Erziehungsgesichtspunkten sinnvoll ist, ist völlig unstrittig. Aber das ist aus meiner Sicht keine Alternative; denn eine Ausweitung der vorschulischen Erziehung ersetzt nicht die Verlängerung der Schulzeit.

Neben den Lernpotenzialen ist mein entscheidendes Argument für die Verlängerung – um es noch einmal klar zu sagen –, dass junge Menschen heutzutage nach der 9. oder 10. Klasse gewöhnlich noch nicht reif sind für den Arbeitsmarkt. Jedenfalls ist das die Einschätzung eines ziemlich großen Teils der Arbeitgeber. Die wollen eben Leute haben, die schon während der Ausbildung eigenverantwortlich im Team arbeiten können. Man darf sie auch nicht mehr schlagen, wenn sie sich nicht fügen. Von daher ist ein pubertierender 15- oder 16-Jähriger als Auszubildender nicht mehr so gut geeignet. Das heißt, es gibt einen ziemlich guten entwicklungspsychologischen Grund: Die brauchen einen längeren Reifungsprozess.

Ich sage Ihnen noch einmal deutlich: Alle Beobachtungen im Bereich der politischen Partizipation unterstützen das. Ich arbeite gerade im Rahmen einer Studie über die Partizipation im Land Baden-Württemberg. Wenn ich mir die Bereitschaft zur politischen Partizipation bei den geringer Gebildeten ansehe, stelle ich fest, dass da ein enormer Handlungsbedarf besteht – was einem auffällt, wenn man das mit der Demokratie noch halbwegs ernst nimmt. Aus meiner Sicht heißt das auch, nach neun Jahren Hauptschule ist man nicht in der Lage, die politischen Entscheidungen und Strukturen und Prozesse so zu verstehen, dass man an ihnen kompetent mitwirken kann. Das heißt, eine bessere Bildung ist tatsächlich eine reale Voraussetzung für die Teilnahme am politischen Diskurs. Wer die Leute nach neun Jahren aus der Schule schickt, braucht sich nicht zu wundern, wenn sie die Strukturen der europäischen Demokratie nicht verstehen und das Gefühl haben, sie brachen gar nicht zur Wahl zu gehen, weil sie sowieso nicht wissen, worum es da gehen könnte.

Ich weiß nicht, wie die hessischen Zahlen aussehen. Selbst in Freiburg hatten wir bei der EU-Wahl nur eine Wahlbeteiligung von 50%. Bei den Jugendwahlen lag die Beteiligung der Hauptschüler bei unter 30 %.

Von daher würde ich sagen: Nicht nur die ökonomischen Strukturen, sondern auch die politischen Strukturen sind in den letzten Jahren komplexer geworden. Man kann nicht auf der einen Seite an solchen Bildungsstrukturen festhalten und sich auf der anderen

Seite wundern, dass in jeder Studie erneut festgestellt wird, es gibt eine klare statistische Korrelation zwischen politischer Teilhabe und formalem Bildungsniveau. Es ist sehr leicht zu erklären, warum sich Menschen mit einer geringen formalen Bildung nicht allzu sehr aufgefordert sehen, sich politisch zu beteiligen. Das ist das Gegenargument, das ich aus demokratietheoretischer Sicht für zwingend halte.

Es kam ein Hinweis auf das Recht, die Muttersprache zu sprechen, und auch auf die Situation Kopftuch tragender Muslima. Ich nenne nur einen Punkt: Ich bin der Überzeugung, dass niemand den Leuten vorzuschreiben hat, wie sie zu Hause oder auch auf dem Schulhof reden. Ich halte es für ein klassisches liberales Grundprinzip, dass man mit den Menschen so reden darf, wie man will – jedenfalls außerhalb des Unterrichts; das ist eine andere Veranstaltung.

Ich bin sehr stark in diese Kopftuchdebatten involviert. Ich halte das, was da geschieht, für einen außerordentlich skandalösen Zustand. Es gibt massivste Rechtsverstöße. Wenn Sie es nicht wissen: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz verbietet für den betrieblichen Bereich selbstverständlich eine Diskriminierung aufgrund der Religion und auch aufgrund des Kopftuchtragens. Das ist ein klarer Rechtsverstoß. Es gibt sehr klare Zahlen, die zeigen, dass da im beruflichen Bereich eine Menge geschieht. Aber die Bereitschaften, politisch zu reagieren, sind extrem gering. Dazu könnte ich Ihnen jetzt viel erzählen; das ist nicht meine Aufgabe.

Die Kopftuchverbote im öffentlichen Dienst und auch in den Schulen geben ein völlig falsches Signal. Sie ignorieren vollständig, dass junge Frauen, die Lehrerinnen werden wollen, ein gr0ßes Interesse daran haben, sich in diese Gesellschaft zu integrieren – sonst würden sie nicht Lehrerinnen werden wollen –, und das trotz oder unabhängig von ihrer Religion. Wenn man ihnen das Signal gibt: „Du bist hier nicht gewollt“ ist das völlig falsch. Mit seinen Konsequenzen ist man dann auch nicht ganz zufrieden, denn man muss sich fragen: Wie kann man Radikalisierungsprozesse junger Muslime, die von permanenten Ausgrenzungs- und Missachtungserfahrungen begünstigt werden, unterbrechen? Man tut sich keinen Gefallen, wenn man die, die in hohem Maße bildungsorientiert sind und in hohem Maße integrationsbereit sind, ausgrenzt, nur weil sie ein Kopftuch tragen.

Wenn Sie einmal eine Anhörung zu dem Thema Kopftuch machen wollen, komme ich gern zu Ihnen. Ich habe in den letzten Jahren viele junge Muslima interviewt und könnte Ihnen ziemlich viele sagen über die Motive, ein Kopftuch zu tragen. Die studierenden Kopftuch tragenden Muslima sind in der Regel keine dogmatischen Muslima. Das ist etwas ganz anderes. von daher bin ich da voll und ganz bei Ihnen.

Es gab noch das Argument der Anschlussfähigkeit. Es wurde vorgeschlagen, statt einer Ausweitung der Schulbesuchsdauer sollten die Durchlässigkeit und die Anschlussfähigkeit erhöht werden. Das ist ein richtiges Argument. Ich bin auch sehr der Überzeugung, man muss schulische Karrieren und Bildungskarrieren fehlerfreundlicher gestalten. Man muss die Möglichkeit verbessern, nach einem einmaligen Scheitern einen Neustart zu versuchen. Man muss auch die Wiedereinstiegsmöglichkeiten optimieren. Auch da würde ich keinen Gegensatz sehen. Bloß würde ich immer noch sagen: Strukturell muss es berechenbare, klar durchschaubare Bildungschancen geben. Es darf keine durch regionale Zufälligkeiten und komplexe Strukturen bedingten Undurchsichtigkeiten geben.

Vorsitzender: Vielen herzlichen Dank. – Wir kommen damit zum zweiten Redebeitrag. Herr Prof. Allert, Sie haben das Wort.

Herr Prof. **Dr. Allert:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich versuche, es etwas kürzer zu machen. Zu meiner Person und Funktion, sodass Sie dann entscheiden mögen, ob ich überhaupt an der richtigen Stelle zu Ihnen spreche: Ich habe eine Professur für Soziologie mit der Denomination Bildungssoziologie und bin in den unterschiedlichsten Kontexten mit Ihren Themen beschäftigt: von der Sozialarbeit, die ich betreut habe, bis zu den Musikhochschulen, die ich untersucht habe.

Das Überbrückende und Kontinuierliche in meiner eigenen wissenschaftlichen Laufbahn ist vielleicht: Seitdem ich lehren kann, unterrichte ich Lehrer. Seitdem ich an der Universität bin, gehöre ich zu denjenigen, die mit der Hälfte des Deputats in der Lehrerbildung beschäftigt sind. Ich kann das gern weiter ausführen. Mein intellektuelles Interesse gilt grundsätzlich den zentralen sozialisatorischen Institutionen in der modernen Gesellschaft. Das sind Familie, Schule, Verein und Universität.

Um das, was ich Ihnen zu erzählen habe, zu gliedern: Ich starte mit einem kleinen analytischen Versuch, was die Voraussetzungen der Debatte betrifft, die jetzt auch hier geführt wird. Sie wird auch andernorts geführt; für Zeitungsleser jedenfalls ist das alles nicht unvertraut, was wir heute Morgen hier schon gehört haben.

Wenn man nach einer Voraussetzung all dessen sucht: Nach meiner Wahrnehmung scheint es eine radikale Änderung der Rentensituation für alle Mitglieder dieser Gesellschaft unstrittig zu sein, mit der zentralen Folge, dass beide Geschlechter in den Arbeitsprozess gezwungen werden. Da ist die entscheidende Weichenstellung. völlig unabhängig von normativen Vorstellungen. Ob das gewünscht ist, ob das als Zeichen für Emanzipation vor sich hergetragen wird, ob das beklagt wird – auch das gibt es –, wir haben es mit einer völlig veränderten Rentensituation zu tun. Sie erzwingt die Integration in den Arbeitsprozess für beide Geschlechter, mit der radikalen Folge für das gesamte Bildungssystem: Wir bekommen eine Durchprofessionalisierung von der frühkindlichen Bildung bis zur Erwachsenensozialisation, leicht erklärt durch den Umstand, dass die eigene Position in der Lebensführung zunehmend fragil wird und Beschäftigung sowie die Integration in den Arbeitsmarkt erzwingt.

Auch das sei gesagt: Welche Folgen das für die Sozialordnung hat – ich bin in einigen Untersuchungen ganz kundig –, ist für meine Wahrnehmung vollkommen unteranalysiert geblieben. Ich will hinzufügen: PISA ist für mich überhaupt keine Adresse. PISA ist eine Skandalisierungsapparatur, die regelmäßig mit Untersuchungen vor die Welt tritt. Es heißt: „Der Mathematikunterricht ist ein Skandal“, und drei Jahre später heißt es: Der Mathematikunterricht ist eigentlich gar nicht so schlecht. – PISA ist eine Skandalisierungsinstanz, deren Erklärungen fast alle folgen. Die methodologische Kritik an diesen Untersuchungen steht natürlich nicht in der Zeitung; die findet nur im wissenschaftlichen Raum statt. Um es noch einmal vorsichtiger auszudrücken: PISA ist für mich nicht zwingend eine Adresse.

Mit anderen Worten: Es geht darum, wie sich das Verhältnis von Familie, Schule und Verein konstelliert. Damit sage ich zugleich, Familie, Schule und Verein, die immer schon in einem elastischen, dynamischen Verhältnis zueinander gestanden haben, geraten zunehmend in ein Ungleichgewicht. Man könnte sagen, die Leidtragenden einer expansiven Bildungspolitik mit dem Höhepunkt der notorischen Ganztagsschulförderung sind die Vereine. Um das vorwegzunehmen: Insofern möchte ich betonen, dass mir die-

se Ganztagsschuleuphorie überhaupt nicht einleuchtet, weil sie das elastische Verhältnis von Familie, Schule und Verein zu transformieren droht.

Wenn man sich einmal in den Vereinskulturen unserer Gesellschaft umschaut, stellt man fest, es ist unbestritten, dass dort Mitgliedschaftserosionen aller Art zu beobachten sind – ob es sich nun um Kirchenchöre, um Sportvereine oder um andere handelt –, die nicht unbedingt wünschenswert sind, jedenfalls wenn man davon ausgeht – und das tue ich –, dass das zivilisatorische Potenzial unserer Gesellschaft von einer Dauerkonkurrenz von Familie, Schule und Verein lebt. Es ist historisch so entstanden. Diese Elastizität könnte man, wie gesagt, auch als etwas zu Erhaltendes interpretieren.

Insofern möchte ich die Auffassung zur Diskussion stellen, dass die schulische Erziehung nicht unbedingt ausgeweitet werden sollte. Ich nehme vieles von dem, was diskutiert wird, geradezu als einen Schulimperialismus wahr. Dazu zählen für mich auch die Ganztagsschulförderung und überhaupt die Ausdehnung der professionalisierten Erziehung auf den frühkindlichen Bereich.

Damit Sie es nicht als Romantik interpretieren, was ich hier vorzutragen habe, ist mein Vorschlag, was die frühkindliche Erziehung betrifft – um damit zu beginnen –: Diese Einrichtungen zur frühkindlichen Betreuung, bis hin zur Krippenerziehung, lassen sich nicht zurückdrehen. Es ist nicht zu bezweifeln, dass unter den Arbeitsbedingungen der modernen Gesellschaft und aufgrund der eingangs beschriebenen Dauerbelastung der Eltern diese Einrichtungen zur frühkindlichen Betreuung notwendig geworden sind.

Wie wäre eine Professionalisierungsstrategie zu formulieren, was die frühkindlichen Erziehungsinstitutionen betrifft? Meine Antwort wäre: Sie sollten vollkommen entkognitiviert werden. Damit ist Folgendes gemeint – das ist zugegebenermaßen eine etwas schräge Formulierung –: In diesen frühkindlichen Einrichtungen geht es nach meiner Wahrnehmung eigentlich um nichts anderes als um Singen, Tanzen, Springen und Beten. Es geht eben nicht um die Vorverlagerung schulischer Erziehungscurricula in den Bereich frühkindlicher Erziehung. Das hat zur Folge, dass das Personal, das sich in diesen frühkindlichen Einrichtungen mit Kindern zu beschäftigen hat, die in einem Lebensalter sind, in dem sie noch nicht selbst für ihre Hygiene sorgen können, nicht etwa kognitiv trainiert werden sollte, sondern dass es in nichts anderem kundig gemacht werden sollte als in den Elementarformen menschlicher Geselligkeit, und dazu gehören Singen, Springen, Tanzen und Hüpfen, aber nicht mehr.

Was an Innovationen oder schulpolitischen Schlussfolgerungen vielleicht folgen könnte – da schließe ich mich den Ausführungen meines Vorredners in Grenzen an –, wäre natürlich, die pädagogische Kompetenz, um die es in der schulischen Erziehung geht, weiterhin zu fördern und sie auch zu professionalisieren. Wenn wir überhaupt etwas drehen, verändern oder stabilisieren wollen, wäre die Professionalisierung der pädagogischen Kompetenz, auf die es letztendlich ankommt – also die Lehrerkompetenz –, eine Schlüsselentscheidung, an der schon viel gearbeitet und über die schon viel diskutiert wird.

Wenn ich gut professionalisiertes Lehrerpersonal in den Schulen habe – um in dieser Runde sofort eine Strittigkeit zu erzeugen –, dann brauche ich die Menschenrechte natürlich nicht als Unterrichtsgegenstand. Menschenrecht als Gegenstand halte ich für Kokolores. Wenn ich als Lehrer den Kindern sage: „Räumt bitte anschließend euren Tisch auf, weil die Klasse, die jetzt den Raum betritt, aufgeräumte Tische haben möchte“, mache ich eine Menschenrechtssozialisation. Dazu brauche ich keinen Unterrichtsgegenstand, der die Menschenrechte akzentuiert. Das ist eine Form von praktizierter Ethik.

Herr Scherr wurde gefragt, was wegbleiben kann. In meiner Wahrnehmung könnte man auf alles, was hoch dramatisiert als ethischer Unterricht oder gar als den Religionsunterricht substituierend gefordert wird, verzichten, wenn man das pädagogische Personal so schult, dass es ihm selbstverständlich ist, die Elementarnormen von Reziprozität, Rücksichtnahme, Höflichkeit und dergleichen in der schulischen Praxis, also im Umgang miteinander, zu realisieren.

Wenn wir uns darauf konzentrieren – das ist mein Hauptargument –, sind wir auch in der Lage, die durch die Herkunft bedingten kulturellen Unterschiede, die ins Spiel gebrachten worden sind, im Unterricht so zu berücksichtigen, dass diese bislang vielleicht wirksam werdenden Diskriminierungen nicht mehr wirksam sind.

Ich gehe abschließend auf ein paar Fragen ein, die mir vorgelegt wurden. Man darf sich Fragen heraussuchen, die man beantworten zu können glaubt.

Frage 2: Kann vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Entwicklungen von einem Anwachsen der Gruppe der „Risikokinder“ gesprochen werden? – Die Antwort wird Sie nicht wundern: Ja, bei dieser Entwicklung sind alle Kinder Risikokinder. Es gibt gar keine Sondergruppe „Risikokinder“, sondern die Kinder sind unter den gegebenen Bedingungen als Risikokinder zu betrachten. Das, was ihnen unter diesen Bedingungen möglicherweise hilft, ist nicht eine Spezialbetreuung, durch Leute mit irgendwelchen Sonderkompetenzen, sondern hilfreich wird ihnen eine Betreuung durch gut ausgebildete Pädagogen sein.

Frage 6: Wie wirkt sich die massive Nutzung neuer Medien und sozialer Netzwerke auf das Lese- und Lernverhalten von Heranwachsenden aus? – Das Sprechen geht zurück. Wir bekommen es in den unterschiedlichsten Ausbildungssituationen – auch in denen, mit denen ich an der Universität konfrontiert bin – mit einem Rückgang des Sprechens zu tun. Also wäre die Schlussfolgerung für die pädagogische Ausbildung nicht die Integration neuester Technologien, sondern die Kultivierung des Sprechens: das Sprechen mit Kindern, aber auch das Sprechen mit den Auszubildenden an der Universität. Dort sieht die Ausbildungssituation mittlerweile so aus, dass die Leute nur noch irgendwelche Beamervorträge halten und überhaupt nicht mehr in der Lage sind, zu paraphrasieren, was sie auf diesen Schaubildern vor sich haben.

Frage 11: Ist von einem Funktionszuwachs/-wandel/-verlust von Schule bzw. außerschulischen Bildungseinrichtungen auszugehen? – Da ist meine These: Wenn wir die Bildungseinrichtungen immer mehr ausweiten, geht das zulasten der Vereine. Die Vereine sind ein tragendes Mitglied der zivilisatorischen Kultur unserer Gesellschaft. Wir sollten also in den Bildungseinrichtungen, um die es hier geht, Bescheidenheit praktizieren.

Frage 17: Welches sind die Notwendigkeiten und die Bedingungen für eine strukturierte und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schule und dem Jugendhilfesystem? – Meine Antwort ist: Eine Zusammenarbeit gelingt in dem Maße, in dem sich die Beteiligten in ihrem professionellen Selbstverständnis als gleichberechtigt begegnen und keine dünkelhafte Distanz zwischen Schule und Sozialarbeit geschaffen wird, wie sie vielerorts möglich war.

Schlusspointe: Organisatorische Veränderungen – darüber wurde schon gesprochen – nimmt die Bildungspolitik vor, so, wie sie es schon immer gemacht hat. Ich weiß nicht, ob dieses Gremium ein Ort ist, um ernsthaft darüber nachzudenken, aber worüber man nachdenken könnte, ist – das wäre mein Plädoyer – eine Professionalitätssteigerung der pädagogischen Berufe. Worauf soll sie gerichtet sein? Nicht auf neue Gegenstände,

nicht auf Menschenrechte als neuen Gegenstand. Eine Professionalitätssteigerung sollte vielmehr – jetzt sage ich es etwas altertümlich – in Richtung Streitfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit gehen oder, noch allgemeiner gesprochen, in Richtung Sprechfähigkeit.

Prämissen prüfen und die Rücksichtnahme auf Argumentation: Einem Kind in der Schule sage ich z, B.: Kannst du den Yussuf vielleicht einmal ausreden lassen? – All das gehört zur Schulung von Professionalität. Ich weiß, wovon ich rede. Wie gesagt, ich bilde die Lehrer aus, seit ich lehre. Das gehört für meine Wahrnehmung elementar zu dem, worum wir uns bemühen sollten. So betrachtet – um auf die letzte Frage des Versammlungsleiters zu sprechen zu kommen – sind die Lehrer in der Tat schon immer multiprofessionell ausgerichtet gewesen. Sie sind schon immer gute Psychologen, und sie sind in diesem Sinne schon immer auch gute Sozialarbeiter. Auf dieser Schiene würde ich alles daransetzen, diese Professionalitätsschulung zu intensivieren. – Das ist es, was ich Ihnen zu sagen habe.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Als Erster hat sich Herr Greilich gemeldet.

Abg. **Wolfgang Greilich:** Vielen Dank für den pointierten Vortrag, in dem Sie in der Tat klare Positionen beschrieben haben. Deshalb habe ich nur eine Nachfrage – weil ich immer sicher sein will, dass ich alles richtig verstanden habe –: Sie haben, wenn ich es richtig sehe, Prof. Scherr in der Beurteilung zugestimmt, dass die Ausdehnung der vorschulischen Angebote insbesondere der Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt geschuldet ist. Ich habe es aber so verstanden, dass Sie im Gegensatz zu Prof. Scherr sagen – der immerhin eingeräumt hat, die vorschulische Bildung sei ein wichtiger Aspekt des Ganzen –, das, was wir unter Bildung verstehen, habe in der Vorschule nichts zu suchen, sondern es reicht, wenn da Singen und Tanzen vermittelt werden. Wie haben Sie es gesagt?

(Herr Prof. Dr. Allert: Singen, hüpfen, tanzen, beten!)

Habe ich das richtig verstanden?

(Herr Prof. Dr. Allert: Ja!)

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe zwei miteinander zusammenhängende Fragen. Welche empirischen Belege gibt es für den spezifischen Anteil der Entwicklung von Ganztagsbetreuungsangeboten an Schulen – von Ganztagsschulen ist in der Regel nicht die Rede – am Mitgliederschwund in Vereinen und Verbänden im Verhältnis zur allgemeinen demografischen Entwicklung? – Das ist die erste Frage.

Zweite Frage. Wie erklären Sie sich, dass andere Gesellschaften ebenfalls einen halbwegs akzeptablen Stand der zivilisatorischen Entwicklung erreicht haben, obwohl es dort einerseits seit Menschengedenken Ganztagsschulen gibt und andererseits keine Vereinsstruktur und Vereinskultur, die der in Deutschland vergleichbar wäre?

Abg. **Daniel May:** Zunächst einmal vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich habe zwei Fragen. Die erste Frage zielt auf den Begriff „Schulimperialismus“, der uns sehr stark aufgerüttelt hat. Beziehen Sie das nur auf die gebundenen Formen der Ganztagsschule oder auch

auf Formen, die eher einen Angebotscharakter haben? Dabei werden für diejenigen, die es möchten, Ganztagsbetreuungsangebote vorgehalten.

Zweite Frage. Sie haben, was die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe angeht, von einer dünkelhaften Trennung gesprochen. Könnten Sie einige Sätze dazu verlieren, wie wir als Politiker hilfreich tätig werden könnten, um diese Trennung zu überwinden und die Zusammenarbeit zu verbessern?

Sachv. **Josef Kraus:** Ich habe eine Frage, die mich hoffentlich nicht zum Verfassungsfeind macht. Art. 6 Grundgesetz:

> Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.

Ist dieser Passus noch zeitgemäß?

Herr Prof. **Dr. Allert:** Um mit der letzten Frage zu beginnen: Ja, der Passus ist noch zeitgemäß. Aber wir haben es mit einer Entwicklung zu tun – ich habe das einleitend gesagt –, die auf der einen Seite irreversibel und auf der anderen Seite in ihren Folgen unteranalysiert ist. „In ihren Folgen unteranalysiert" heißt, wir wissen gar nicht, was das für die Zukunft bedeutet. Bis jetzt können wir das nicht angemessen einschätzen. Daraus kann man unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen. Aber wir wissen nicht, was wir erzeugen mit einer Reduktion der familialen Sozialisation zugunsten einer professionalisierten pädagogischen Sozialisation, die sich auf die frühkindliche Erziehung ausweitet. Das sind unbeantwortete Fragen.

Ich wollte nur etwas diesem pädagogischen Optimismus entgegenhalten, der da lautet: Das können wir uns alles leisten. Wir können kompensierende pädagogische Einrichtungen aller Arten schaffen, weil die Elternhäuser ihrerseits in eine Krisensituation geraten sind. Das geht alles, das lässt sich kompensieren. – Empirisch lässt sich das sicher kompensieren. Wir haben es ja mit einer überall beobachtbaren Ausweitung der frühkindlichen Erziehung zu tun. Aber ich wäre etwas vorsichtiger mit der Antwort auf die Frage: Sind Menschen in dieser Richtung so weit belastbar? Ich finde jedenfalls, man muss auch die Zumutungsgrenzen bestimmen. Man kann nicht immer davon ausgehen, dass das alles leicht kompensiert werden kann.

Missverstehen Sie mich bitte nicht als jemanden, der jetzt hier aufsteht und sagt: Das kann man alles so wie früher handhaben. – Wenn wir also die frühkindliche Erziehung so sehr ausweiten, dass auch die Krippen einbezogen sind – Ihre Frage –, ist es nach meiner Wahrnehmung geboten, sie so zu gestalten, dass die Kinder das, was sie vielleicht früher einmal zu Hause erlebt haben, in der Kultur der Kindergarten- und Krippenerziehung annäherungsweise noch erleben. Das nenne ich „entkognitivieren". Es geht also darum, diese Erziehung nicht als eine Vorbereitung auf eine spätere berufliche Tätigkeit zu begreifen, sondern Geselligkeitsformen zu praktizieren, wie wir sie früher in den Kindergärten kennengelernt haben.

Damit verknüpft sich die Antwort auf die Frage nach dem zivilisatorischen Niveau und nach den Vereinen. Natürlich gibt es Länder, in denen sich das anders gestaltet. Da gibt es z. B. das berühmte Finnland mit seinen 5 Millionen Leuten – oder sind es 7 Millionen? –, die immer herangezogen werden.

(Abg. Gerhard Merz: USA! England! Es werden immer mehr!)

– Ja, das ist unbestritten. – Ich werde gelegentlich in Vereine eingeladen, um einen Vortrag zu halten. Ich kann Ihnen nur sagen – das ist die empirische Evidenz, auf die ich mich beziehe –, dass es Klagen aller Art über die Erosion von Vereinsmitgliedschaften gibt. Das rechne ich dem Umstand zu, dass es, wenn sich alles in der Schule abspielt, kaum noch möglich ist, zusätzlich in einen Sport- oder in einen Musikverein zu gehen oder im Chor zu singen; denn diese Aktivitäten werden zunehmend in den Horizont der schulischen Bildung eingerückt.

Damit verbinde ich die Antwort auf die Frage nach der Ganztagsbetreuung als Angebot oder als institutionalisierte Form. Die Frage ist ganz einfach zu beantworten: Wenn das Angebote sind, die geschaffen worden sind – warum nicht? Ich will noch einmal betonen: Wir können die zunehmende Professionalisierung des gesamten kindlichen Entwicklungsprozesses nicht rückgängig machen. Aber wir sollten nicht so naiv sein, anzunehmen, dass das alles einfach zu bewerkstelligen ist und dass es keinen Preis gibt, der dafür zu zahlen ist. Ich bin mir nicht so sicher, dass die Kinder letztendlich nicht doch den Preis dafür zahlen müssen.

Um es an dem sicher auch Ihnen vertrauten sogenannten ADHS-Kind zu plausibilisieren: Dieses Kind ist für mich ein Adressensucher. Das sind Kinder, die die Adresse suchen, und nicht Kinder, die aus einem Organdefekt heraus in eine Unruhe geraten. Das sind Kinder, die eine Kommunikationsadresse suchen, die sie nicht mehr selbstverständlich zur Verfügung gestellt bekommen.

Ich schließe also daran an. Das ist kein lakonisches Hinnehmen von Vorgängen, gegen die wir gar nichts mehr machen können, sondern ich denke, die Aufmerksamkeit könnte und sollte sich auf die Professionalisierungsanstrengungen in den pädagogischen Berufen richten. Da tut sich einiges, und einiges davon bewegt sich durchaus in eine positive Richtung.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Herr Kollege Allert, ich fand es sehr interessant, dass Sie unser Bildungssystem vom Ende her denken und mit dem Hinweis begonnen haben, die Änderungen im Rentensystem veränderten die Rahmenbedingungen, auch für unser Bildungssystem, mit einer durchschlagenden Wirkung. Ich möchte nur darauf hinweisen – und würde Sie bitten, das noch einmal zu erläutern –, dass die zentrale Änderung des Rentensystems die Absenkung der Renten zugunsten einer kapitalgedeckten Rente ist. Daraus entstehen die Zwänge und der Wettbewerbsdruck, der dann, wie Sie richtig gesagt haben, das Geschlechterverhältnis, die Familiensituation, die Schulsituation, die Situation der Vereine und auch die Situation der Medien verändert hat.

Die Situation hat sich in dem Sinn verändert, dass wir eine Durchökonomisierung aller sozialen Verhältnisse haben. Die Rentenänderung ist nur das Symptom für das, was in der Breite an gesellschaftlichen Veränderungen stattgefunden hat. Die Rentenänderung ist die Spitze eines Eisbergs, die auf ein ganz anderes Problem hinweist, nämlich auf eine durchgängige „Verwarenförmigung“ der sozialen Beziehungen. Ich würde gern hören, ob Sie diese Einschätzung teilen oder ob Sie noch Möglichkeiten sehen. Sie haben eben gesagt, das lässt sich nicht zurückdrehen. Aber es hat seinen Preis. Wie muss man das heute beurteilen?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich möchte noch einmal auf den Zusammenhang zwischen institutionalisierter Bildung in der Schule oder auch in anderen Einrichtungen und den Eltern zu sprechen kommen; denn ich halte das für eine zentrale Frage. Wir haben in unserem Fragenkatalog versucht, den Aspekt zu formulieren: Wie kann unter diesen nicht reversiblen, veränderten Bedingungen ein neues Zusammenspiel zwischen Elternhaus und familiärem Kontext, soweit er vorhanden ist – viele sind da, viele sind guten Willens und wollen dazu beitragen, eventuell weil sie nicht mehr alles selbst machen können –, und den Institutionen Schule, Kindergarten und Kita aussehen? Die außerfamiliäre Bildung dehnt sich aus, auch zeitlich, und übernimmt zusätzliche Aufgaben, muss es sogar. Vielleicht können ein verändertes Rollen- und Aufgabenverständnis und auch eine veränderte Ausstattung einen Beitrag leisten. Das Wort „Professionalisierung“ ist in Ihrem Vortrag sehr oft gefallen.

Wie kann ein neues Zusammenspiel aussehen? Gibt es Modelle? Können Sie auf der Grundlage Ihrer Betrachtungen Empfehlungen aussprechen, die möglicherweise auch zu einer Professionalisierung der Elternschaft führen könnten? Wir haben das im Hinblick auf verbesserte Erziehungsleistungen der Schulen formuliert. Ich glaube, all das steckt in dem Begriff „Professionalisierung der Erziehungsleistung“, den Sie in einer sehr vielfältigen Weise verwandt haben.

Herr Prof. **Dr. Allert:** Herr Radtke, meine Antwort wäre: Lehrer sind die Gegeninstitution. Dieser Prozess, den auch ich für irreversibel halte – und deshalb hilft uns der Vergleich mit Finnland nicht weiter –: Es wäre vollkommen romantisch, sich jetzt nach irgendeiner Form früherer gleichgewichtiger Konstellationen zwischen Elternhaus und Schule zurückzusehnen. Aber man kann sich die Frage stellen, wo es Gegeninstitutionen gibt. Wo gibt es so etwas wie eine kontrastierende Institution? Die Antwort wäre: Das sind die pädagogischen Berufe. Von daher sind die pädagogischen Berufe eben nicht die Humankapital-Vorbereiter-Berufe

(Abg. Gerhard Merz: Idealiter!)

– auch programmatisch –, sondern sie sind sozusagen minimale Gegeninstitutionen. Daher kommt mein Plädoyer für Singen, Hüpfen, Beten. Das ist ganz klar eine Perspektive für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Heute sagt man nicht einmal mehr „Kindergärtnerinnen“, sondern man muss „Erzieherinnen“ sagen. Das ist ein Plädoyer für eine Ausbildung, die ganz anders strukturiert werden sollte nach meiner Wahrnehmung. Man müsste das in das Paradox fassen: die Nichtprofessionalität professionalisieren. Das heißt, das Chaotische im frühkindlichen Leben darf nicht durch eine viel zu frühe kognitive Strukturierung von Bildungsprozessen zerstört werden. Das wäre meine Antwort. Die pädagogischen Berufe sind auf eine ganz dramatische Weise in die Position gerückt, die möglicherweise früher die Elternhäuser eingenommen haben.

Frau Wiesmann, damit verbinde ich die Antwort auf Ihre Frage nach dem Zusammenspiel von Elternhaus und Schule: ja, wenn es dann noch Möglichkeiten gibt, zusammen zu spielen oder in eine Kooperation einzutreten. Wenn wir es zukünftig mit Konstellationen zu tun haben, bei denen die Kinder vielleicht abends für eine Stunde im Elternhaus auftauchen, wird es schwierig, ernsthaft über so etwas wie ein Zusammenspiel zwischen Elternhaus und Schule nachzudenken.

Auf die Frage, ob Elternschaft professionalisiert werden sollte, ist meine Antwort ganz eindeutig: Das halte ich für außerordentlich schwierig. Die einfache Begründung ist, Familienbeziehungen, ob sie nun im klassischen Modell, in Stieffamilien, in Einelternfami-

lien oder wie auch immer funktionieren, sind immer in einem hohen Maße naturwüchsig. Es gehört eigentlich zur Autonomie dieser Beziehungsformen, dass sie gegen jegliche Professionalität geradezu geschützt sind. insofern hätte ich Schwierigkeiten, von einer Professionalisierung der Elternschaft zu sprechen oder sie gar zu befürworten. Es gehört zur Autonomie des Menschen, dass er scheitern kann, und es gehört zur Autonomie paradoxerweise auch dieser Lebensform, dass sie in Grenzen scheitern kann. Das ruft eigentlich nur kompensierende Tätigkeiten oder kompensierende Berufe auf den Plan, über die wir die ganze Zeit geredet haben, eben die pädagogischen Berufe.

Herr Radtke, die würde ich in diesem Sinne als Berufe der Gegeninstitutionen oder der kontrastierenden Beziehungen betrachten. Von daher möchte ich mein Plädoyer für eine Qualifikationserhöhung dieser Berufe noch einmal ganz deutlich unterstreichen.

Vorsitzender: Mir liegen keine weiteren Wortmeldungen vor. Herr Prof. Allert, ich bedanke mich recht herzlich für Ihren Vortrag und für Ihre Antworten.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren! Wir wollen gerne den nächsten Redebeitrag abrufen. Ganz herzlichen Dank an Herrn Prof. Dr. Ivo Züchner, dass er nun in den nächsten 20 bis 30 Minuten seinen Vortrag halten wird. Danach machen wir wieder die Fragerunden. Dann eröffne ich den Teil und ziehe mich zurück.

Herr Prof. **Dr. Züchner:** Ganz herzlichen Dank. – Ich stelle mich kurz vor: Mein Name ist Ivo Züchner. Ich bin seit ungefähr einem Jahr Hochschullehrer an der Universität Marburg und habe mich in den letzten Jahren intensiv auch in Forschungsinstituten – im Deutschen Jugendinstitut in München und im DIPF in Frankfurt – mit empirischer Jugendforschung, empirischer Schulforschung beschäftigt. Deswegen ist das Papier vielleicht etwas mehr in Richtung empirische Forschung gegangen.

Ich werde natürlich auch über die Ganztagsschule reden, da ich in den letzten zehn Jahren unter anderem an der großen Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen beteiligt war. Ohne Ihnen die Ganztagsschule jetzt als Allheilmittel zu propagieren, will ich zumindest über die Grenzen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten diskutieren.

Ich habe Ihnen ein Thesenpapier zukommen lassen und würde das gerne unter dem Aspekt „Kein Kind zurücklassen“ noch etwas komprimieren, also den Fokus stärker auf die Fragestellungen richten, die Sie mir auch mitgegeben hatten – was bedeutet das im Hinblick auf die Herausforderungen? –, und nicht allgemein über das Schulsystem reden. Das habe ich im letzten Vortrag nicht ganz so stark gehört, der sich eher auf allgemeine Fragen des Bildungssystems gestützt hat. Ich wusste auch nicht so genau, wie ich mich da positioniere. Ich versuche es einmal über das „Kein Kind zurücklassen“.

(Präsentation)

Das Ganze habe ich strukturiert in vier Themen. Bei den vielen Fragen, die Sie uns gestellt haben – Herr Allert hat es schon gesagt –, die kaum alle systematisch gut zu beantworten waren, habe ich versucht, ein bisschen zu bündeln und Schwerpunkte zu setzen. Da, wo ich meine eigenen Forschungserfahrungen einbringen kann, gehe ich schon auf den Rahmen ein und dann auf die Themen „Ganztagsschule“ und „Kooperation Schule und Jugendhilfe“. Gerade hierzu haben Frau Lison und ich ausgemacht, dass sie anschließend noch viel stärker dieses Feld ansprechen und das auch praktisch ergänzen wird.

Ich beginne mit dieser Eingangsdiagnose, die ganz gut an meine Vorredner anschließt. Vielleicht habe ich manchmal eine etwas andere Lesart, aber das ist ein Punkt.

Mein Vorwort: soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wir haben individuelle Beeinträchtigungen, und wir haben systematische soziale Ungleichheiten, die sich über bestimmte Punkte stabilisieren. Das muss ich Ihnen nicht alles erzählen: Soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht als zentrale personengebundene Einflussgrößen auf Bildungsungleichheit, Stadt-Land-Unterschiede – besser vielleicht: regionale Unterschiede – sind von wachsender Bedeutung. Das sozusagen als Prämisse, und ich sage: Das kann man nicht negieren. Das sind grundsätzliche Einflussfaktoren, die unterschiedlichen Bildungserfolg und unterschiedliche Bildungskarrieren maßgeblich prägen.

Ich gehe dann schon – da widerspreche ich Herrn Allert deutlich – von einer Risikogruppe im Bildungssystem aus, auch mit PISA – bei aller methodischen Kritik –, auch nach Studien von Frau Solga und anderen, die es über Bildungsverläufe, Bildungsorte gibt. In Deutschland gibt es eine relativ stabile Gruppe von etwa 15 bis 20 % der Jugendlichen im Sekundarstufenalter – ob man sie jetzt über Schulformen oder über Kompetenzen fasst, wie auch immer –, bei denen langfristig abzusehen ist, dass sie in der sozialen Integration, im Schulerfolg, im beruflichen Übergang, in der sozialen Integration Probleme haben werden. Das liegt an individuellen Beeinträchtigungen, das liegt auch an familiären Risikolagen; gerade tauchte das Thema „Broken Home“ auf. So etwas ist natürlich eine Belastungssituation für Kinder, die auch auf Schulkarrieren rückwirkt. Aber es liegt auch an zugrundeliegenden Faktoren, wie beispielsweise Ressourcen des Haushalts, soziale Herkunft, Migrationshintergrund. Man kann zudem beschreiben, dass dieser Anteil sowohl in den vergleichenden Schulstudien als auch in den Entwicklungsniveaus im Laufe des Alters, also zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe, steigt. Im Grundschulbereich ist die Risikogruppe noch nicht so groß, während man im Bereich der 7. bis 9. Klasse von einem Viertel des deutschen Schulsystems ausgeht, bei dem man sagt: Das ist eine große Herausforderung für das Bildungssystem.

Das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung ist möglicherweise die Grundfrage, die sich hier stellt. Denn wenn ich sage: „Da ist eine Risikogruppe“, und ich will staatlich auf diese Risikogruppe einwirken, dann müssen wir zumindest darüber diskutieren, wie man das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für Erziehung mit allen austariert, ohne das auf einer Seite entscheiden zu wollen. Private Verantwortung hat meistens eine größere Vielfalt, eine größere Heterogenität – auch in der sozialen Spreizung – zur Folge. Eine starke öffentliche Verantwortung ist vielleicht – das sage ich ganz vorsichtig – eine Chance, dem eher entgegenzuwirken. Das will ich durchaus kritisch diskutieren. Es ist auch nicht das Allheilmittel, aber die Überlegung, so etwas überhaupt zu machen, ist ja, dass eine stärkere öffentliche Verantwortung für etwas – wer auch immer das dann tut – diese Ungleichheiten möglicherweise besser beseitigen könnte.

Eine meiner ersten wichtigen Thesen ist, dass die Variable „soziale Herkunft“, die häufig eine zentrale Größe ist, nicht nur eine Frage von ökonomischer Ausstattung ist, sondern dahinter steckt jede Menge kindlicher Sozialisationsprozess, familiärer Einfluss. Da kommen wir auf das, was Sie gerade mit Familie beschrieben haben. Dahinter verbirgt sich ein großes Bündel an Einflussfaktoren: Ressourcen der Familien, Alltagspraxen der Familien, Alltagsunterstützung von Kindern, Alltagskommunikation von Eltern mit Kindern, Bildungsaspiration, Ressourcen für außerschulische Aktivitäten, tatsächliche außerschulische Aktivitäten, auch Erziehungsstile. All diese Dinge verbergen sich hinter der statistischen Variable „soziale Herkunft“. All die außerschulischen Lern-, Bildungs- und Integra-

tionserfahrungen sind sehr viel stärker prägend, als man es durch den SES, den sozioökonomischen Status, einfach so messen könnte.

Genau hier liegt möglicherweise die Herausforderung. Die Frage nach der öffentlichen und privaten Verantwortung ist, inwieweit wir in der öffentlichen Verantwortung die differenten Prozesse in den Familien betrachten, beeinflussen und unterstützen können. Das ist eine der zentralen pädagogischen Aufgaben, wenn wir uns Gedanken darüber machen, dass wir kein Kind zurücklassen wollen, also genau auf diese Risikogruppe eingehen wollen.

Auch bei den Rahmenbedingungen des Lernens kann ich meinen Vorrednern sehr zustimmen. Wir haben eine wachsende Institutionalisierung des Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche verbringen heute mehr Zeit in den verschiedenen institutionellen Settings als in den 50er-, 60er- und 70er-Jahren. Ich möchte Herrn Allert aber dringend widersprechen, weil Kinder heute auch wesentlich mehr Zeit in Vereinen, Verbänden, Musikschulen, Organisationen usw. verbringen als früher, auch als in den 90er-Jahren. Kinder verbringen mehr Zeit in der Schule, und sie verbringen mehr Zeit in Vereinen. Am Beispiel des Deutschen Sportbundes kann man das sehen. Es waren anteilig noch nie so viele Kinder im Alter zwischen sieben und 17 Jahren Mitglieder in im Deutschen Sportbund organisierten Sportvereinen wie heute.

Das ist auch die Empirie der Ganztagsschulgeschichte; darauf komme ich nachher noch einmal. Einerseits klagen alle Vereine laut über das Problem des demografischen Wandels und der mangelnden Einbindung. Andererseits haben wir das Phänomen, dass die Kindheit und Jugend sehr stark institutionell geprägt ist, sowohl schulisch als auch außerschulisch. Das will ich gar nicht werten, sondern nur sagen: Es steigt insgesamt an, sowohl schulisch als auch außerschulisch. Deutlich weniger dagegen wird die unverplante, unstrukturierte Freizeit.

Da muss man dann wieder schauen: Das ist auch schichtspezifisch. Die deutsche Vereinslandschaft hat nie alle Schichten, alle sozialen Gruppen gleichermaßen erreicht. In den Sportvereinen ist es noch relativ ausgeglichen. Auch die Sportvereine haben einen selektiven Zugriff auf Kinder und Jugendliche. Kinder aus Akademikerhaushalten sind deutlich häufiger in Vereinen vertreten – sei es Kunst, Sport, Musik oder Medien – als Kinder aus ressourcenschwachen Haushalten. Wie gesagt, der Fokus liegt auf: no Child left behind. Die institutionelle Einbindung von Kindern und Jugendlichen gerade aus dem Risikobereich ist eher etwas geringer, die Einbindung von Kindern aus Akademikerhaushalten wächst und wächst. Bei den anderen wächst sie auch, aber längst nicht in dem Maße, wie man es vielleicht sehen möchte.

Letzter Befund: Neben dem demografischen Wandel will ich auch noch das Übergangssystem anführen. Ich stimme nicht ein in das große Klagelied, dass der Übergang so schrecklich sei. Wir haben momentan eine günstige Arbeitsmarktsituation; es wurde vorhin angesprochen. Das Übergangssystem wurde in den letzten zehn Jahren fast halbiert. Ohne zu negieren, dass Kinder mit Übergangsschwierigkeiten individuell auch heute noch massive Probleme mit dem Übergangsystem haben, können wir aber feststellen: Das Grundproblem in der Gesellschaft hat sich deutlich verringert. Über den demografischen Wandel, über die verschiedenen Fördersysteme gibt es einen ganz deutlichen Rückgang an Kindern zu verzeichnen, die in Warteschleifen gehalten werden. Das heißt nicht, dass jetzt alles perfekt und gut läuft, aber man muss in der Krisenbeschreibung aufpassen und fragen: Was passiert da? Wer landet noch im Übergangssystem? Wer braucht welche Systeme, die das besser fördern?

Mit langfristiger Arbeitsmarktintegration, mit dem Übergangswandel bietet sich tatsächlich eine Chance, weil wir nicht mehr solche Massen in Übergangsysteme stecken wie noch vor fünf Jahren, das Ganze zu verändern und anzupassen. Wenn man die Ressourcen im System lässt, kann man fragen: Was können wir da noch weiterentwickeln? Das ist auch eine meiner Grundannahmen. Ich würde nicht grundsätzlich sagen, dass gerade der Übergang in den Beruf eine Katastrophe ist. Er ist für viele Kinder und Jugendliche schwierig, er ist für die von mir angesprochenen Kinder in der Risikogruppe ganz besonders schwierig, aber auch die haben heute eine etwas bessere Chance. Auch da: Bei aller Differenzierung der möglichen Berufe ist die Chance, sich über eine Arbeitsmarkttätigkeit sozial zu integrieren, heute größer als noch vor zehn Jahren.

Die verschiedenen Punkte zur Feminisierung und Bildungsaspiration überspringe ich jetzt mal; dazu habe ich auch etwas geschrieben. Nur ganz kurz zu dem Thema „Broken Home“, weil die Frage explizit kam: Die Belastungssituation einer Familie, in der sich die Eltern getrennt haben, oder andere Problemstellungen sind natürlich ein Risikofaktor für die Bildungskarriere von Kindern, absolut und immer. Das sehen wir statistisch, das ist zentral. Es ist auch abhängig davon: Wann erlebt das Kind das, und wie erlebt das Kind den Übergang? Dabei geht es wieder um die Frage öffentlicher Verantwortung, öffentlicher Unterstützung. Man kann nicht pauschal sagen, dass Scheidungskinder oder Trennungskinder immer automatisch schlechtere Bildungserfolge und schlechtere Kompetenzen haben. Wir können andersherum formulieren: Gerade eine sehr belastende und unmittelbar erlebte Trennung von Eltern ist eine massive Hypothek in der schulischen Laufbahn. Dann muss man darüber nachdenken: Können Kinder und Jugendliche in diesem Prozess auch andere Formen der Unterstützung finden?

Zum Wandel der Bildungseinrichtungen – ich glaube, auch hier muss ich nicht auf alle Punkte eingehen –: Ich habe versucht, verschiedene zentrale Formen zu beschreiben. Von Institutionalisierung habe ich schon gesprochen. Vor allen Dingen sehe ich hier auch den zunehmenden Aufgabenbereich von Schule; das war auch eine Frage in Ihrem Fragenkatalog. Das ist eine Menge an neuen Funktionen, die die Schule schon übernommen hat oder die ihr zugeschrieben wurden, z. B.: Elternerziehungsberatung an Schulen, Sprachförderung, Inklusion als eine starke Herausforderung.

Die These dazu ist: Damit wäre die Schule so, wie sie momentan aufgestellt ist – und wenn sie auch so bleibt –, strukturell überfordert. – Das war hier schon mehrfach Thema.

Die zweite These ist: Ich glaube, dass vor dem Hintergrund des Aspektes „Kein Kind zurücklassen“ durchaus eine öffentliche Verantwortung notwendig ist, die aber möglicherweise in der Kooperation der verschiedenen Akteure und nicht bei der Schule alleine liegt. Das muss auch nicht unbedingt immer in der Schule stattfinden, sondern es geht eher um eine gute Kooperation zwischen den verschiedenen Einrichtungen.

Ich komme zur Ganztagsschule: Das ist ein Thema, das mich jetzt seit zehn Jahren bewegt, das in Deutschland eine extrem hohe Heterogenität aufweist. Man kann wirklich nicht sagen, wie Ganztagsschulen in den verschiedenen Systemen aufgebaut sind. Ich habe festgestellt: Man kann unterhalb der Typen oder Profile, die es auch in Hessen gibt, unterscheiden. Es gibt einen unterschiedlichen Verpflichtungsgrad, unterschiedliche Formen der Trägerschaft von Ganztagsangeboten, eine unterschiedliche Zeitorganisation, unterschiedliche Orte; auch Ganztagsschule muss nicht immer in der Schule stattfinden. Da sind ganz viele Differenzierungen notwendig, und man kann kaum sagen: Es gibt die Ganztagsschule.

Nach meiner Bestandsaufnahme in Hessen ist die Ganztagsschule in der Praxis momentan eher eine „Ganztagsschule light“, da sie in mehr als 80 % der Fälle eher dem Typus einer pädagogischen Mittagsbetreuung entspricht, dem Profil 1. Die nennen sich in Hessen auch nicht Ganztagsschule, sondern Schule mit Ganztagsangeboten. Da geht es eher um eine Mittagsbetreuung. Wir haben dann die Profile 2 und 3; dazu komme ich noch. Erst einmal: Wir haben einen höheren Versorgungsgrad, aber die wesentliche Ganztagsschullandschaft in Hessen sieht momentan so aus, dass ein Angebot bis 14:30 Uhr bereitgehalten wird. Das entspricht eher dem Typus einer Mittagsbetreuung.

Wir haben einen sehr anspruchsvollen Qualitätsrahmen in Hessen formuliert, den ich aus fachlicher Perspektive sehr elaboriert finde. Dieser legt für die einzelnen Profile Qualitätsbereiche fest, z. B. auch die Kooperation, stützt sich aber jeweils auf die Profile. So müssen wir momentan in der Mehrzahl eher von dem Profil 1 ausgehen.

Was die Zukunft in Hessen betrifft, geht es momentan um den „Pakt für den Nachmittag“. Es geht ja darum, erst einmal die Betreuung im Grundschulbereich abzusichern. Eine Grundfrage in der Ganztagsschule ist: Was wollen wir mit der Ganztagsschule erreichen? Denn wir können Ganztagsschule unter dem Aspekt der Bildung, Betreuung und Erziehung betrachten. Alles, was wir von der Ganztagsschule möchten, werden wir nicht bekommen. Wenn wir uns für ein System entscheiden, in dem wir die Ganztagsschule vor allen Dingen im Grundschulalter und als Betreuung einführen wollen – mit Blick auf Vereinbarkeit usw. –, dann gibt es ganz viele Argumente dafür, da etwas zu machen und systematisch abzusichern. Dann soll man nur nicht glauben, dass damit gleichzeitig soziale Ungleichheit egalisiert oder Schule als Förderinstitut oder Bildungsunterstützung dienen würde. Betreuung ist eine wichtige Funktion. Wenn wir dieses System ausbauen, haben wir gesellschaftlich richtig etwas erreicht. Ich glaube, der Erfolg der Ganztagsschule in Deutschland seit dem IZBB-Programm ist vor allen Dingen im Rahmen der Betreuung zu sehen. Wir haben tatsächlich einen massiven Gewinn in der Vereinbarkeit. Die Frage ist natürlich: Will man das oder nicht? Aber Herr Allert hat schon gesagt: Das Rad können wir nicht zurückdrehen. Die Ganztagsschule hat sicherlich einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass das heute anders und neu möglich ist, wie auch immer man das bewertet.

Zu der Frage nach den Zielen, die man vielleicht pädagogisch mit der Ganztagsschule verbindet, also inwieweit man mit der Ganztagsschule „Risikokinder“ fördern kann, inwieweit man alle Kinder besser fördern kann, inwieweit differenziertes Lernen stattfinden kann, würde ich ganz pragmatisch – ohne irgendeine Empirie – erst einmal sagen: Es hängt davon ab, dass das, was gemacht wird, auch bei den Kindern ankommt, dass sie daran teilnehmen, dass sie mitmachen können und dass das Ganze in einer differenzierten Art und Weise stattfindet.

Der Befund gilt jetzt nicht nur für Hessen, wobei ich einmal die Daten für Hessen aus der StEG-Studie herausgesucht habe. Wenn man Ganztagsschüler ist, stellt sich die Frage: An wie vielen Tagen bin ich denn nachmittags in der Schule? Das haben wir die Kinder gefragt. Ich habe Ihnen die Grafik mitgebracht. Dort sehen Sie: So wie die Ganztagsschule jetzt ist – und das ist nicht nur in Hessen so –, heißt das noch lange nicht, dass die Kinder 40 Stunden die Woche in der Schule sind. Deswegen der Befund, dass die Kinder die Vereine noch nicht verlassen. Die Ganztagsschule ist noch ganz normal mit einem Vereinsleben vereinbar. Wenn im Sekundarbereich 70 bis 80 % der Kinder – wenn sie Ganztagsschüler sind – an ein bis zwei Tagen am Nachmittag in der Schule sind, dann ist das noch kein Fundamentalangriff auf die Zeitstrukturen von Kindern.

Im Grundschulbereich – das will ich nicht negieren – sieht es anders aus, da die Grundschule viel stärker die Betreuung formuliert. Da sind die Kinder in der Regel vier bis fünf Tage in der Woche verlässlich immer da. Das ist ein Unterschied. Den haben wir damals in der StEG-Studie nicht mit erhoben, aber wir sehen es in allen anderen Bundesländern. Kinder, die im Grundschulbereich an Ganztagsschule teilnehmen, sind in der Regel mindestens an vier, wenn nicht auch an fünf Tagen bis nachmittags da. Das hat natürlich mit der Betreuungsfunktion zu tun.

Die Frage ist: „Was will ich vom Ganztag?“, ohne mich jetzt positionieren zu wollen. Die Antwort im Hinblick auf die pädagogische Frage: „Wie kann ich Ganztagsschule zu einem Instrument von Bildung, anderen Formen von Bildung oder auch besserer individueller Bildung machen?“, ist die Aussage: Ich muss erst einmal dazu kommen, dass es die Kinder auch erreicht, dass Kinder daran teilnehmen, und zwar auch intensiver. Das setzt für mich noch nicht automatisch eine gebundene Ganztagsschule voraus. Wir haben in Hessen das Profil 2 und das Profil 3. Am Beispiel von Rheinland-Pfalz sehen wir, dass auch ein offenes Ganztagsschulsystem einen hohen Verbindlichkeitsgrad haben kann. Wenn man sich einmal dafür entscheidet, dann ist man auch verpflichtet, jeden Tag bis 16 Uhr in der Schule zu sein. Damit bekommen wir die Kinder natürlich in die Schule.

Dann stehen wir aber auch vor der Entscheidung zwischen privater und öffentlicher Erziehung. Wollen wir Freiwilligkeit oder systematische Pädagogik? Ich habe das einmal gegenübergestellt, und zwar nur als Fragen; ich will das nicht beantworten. Also: Primat Betreuung oder Primat Förderung/Lernwelten? Hier muss ich eine Entscheidung treffen, weil ich kaum glaube, dass einfach immer beides geht. Oder: Primat der Flexibilität, der freien Wahl versus Primat des verbindlichen Besuchs zur pädagogischen Gestaltung? Ich möchte das wirklich nur als Frage formulieren; das ist uns in der Forschung aufgefallen. Es ist die Entscheidung zu fällen: Was will man erreichen? Und dann muss man möglicherweise auch den Schritt gehen.

Ich behaupte nicht, dass gebundene Ganztagsschulen automatisch besser sein müssen. Ich behaupte, dass die intensive Teilnahme wichtig ist, dass jemand intensiv dabei ist. Damit hängt ein gewisser Verpflichtungsgrad zusammen, der aber auch freiwillig eingegangen werden soll. Bei einer Ganztagsschule, die ich mal einen Tag in der Woche besuche, mal drei Tage, ist die Annahme, dass dabei systematische Lerneffekte herauskommen, relativ gewagt.

Als Nächstes geht es um die Frage, die schon in Richtung Kooperation zielt, ob man Ganztagsschule als eine Schule bezeichnet nach dem Motto: „Geht alle in die Schule, bleibt in der Schule, macht alles dort“ oder ob Ganztagsschule – ganztagsschulische Betreuungs-, Bildungssettings – nicht auch ein Verbund von verschiedenen Formen inklusive der Vereine und insbesondere der Jugendhilfe sein kann. Ich glaube, darüber hören wir noch mehr. Da sehe ich durchaus große Potenziale. Ich sehe es aber nicht als Monolith Schule, die immer mehr macht, sondern eher in einer sinnvollen, vernünftigen Abstimmung; da rede ich von dem System ganztägiger Bildung.

Zu der Frage, die Sie auch explizit gestellt haben: Was wissen wir eigentlich über die Wirkung von Ganztagsschulen? Bei all meinen bisherigen Ausführungen muss ich sagen, dass wir in der Forschung große Schwierigkeiten hatten, weil Ganztagsschulen so unterschiedlich sind und so unterschiedlich genutzt werden. Dazu lesen Sie meine These b): Auswirkungen sind zentral abhängig von der inhaltlichen Gestaltung des jeweiligen Ganztags und vom Umfang der Nutzung. – Trotzdem haben wir in den letzten zehn Jahren über das IZBB-Programm relativ viel Forschung über verschiedene Konzepte betrieben. Was wissen daraus? – Dass eine verbindlichere Teilnahme sozialer Selektivität stär-

ker entgegenwirkt. Wenn man auf gemeinsames Lernen zielt, dann gleicht man mit verbindlichen gebundenen Systemen eher stärker soziale Selektivität aus.

Wir wissen, dass Ganztagsangebote im Kultur-, Musik- und Sportbereich wesentlich weniger sozial selektiv sind als im Freizeitbereich. Wenn Sie Kunst und Musik im Projektangebot in die Schule holen oder die Schüler in die Musikschulen, Bibliotheken usw. bringen, dann ist die soziale Segregation wesentlich geringer, als wenn es sich um eine freiwillige Teilnahme handelt, bei der die Eltern anmelden und zahlen müssen. Das ist ein sehr deutlicher Befund. Der Zugang zu bestimmten Aktivitäten und solchen Formen ist über die Schule – sei es in der Schule oder über die Schule auch außerhalb – deutlich einfacher.

Wir sehen, dass Kooperationspartner Türöffner in die Kommune sind. Kinder und Jugendliche können, wenn die Schule mit anderen Partnern kooperiert, über Service Learning, über Aktivitäten in der Schule oder mit der Kommune wesentlich stärker in so eine Art politische Prozesse eingebunden werden, weil diese meistens schon sehr viel stärker in die Kommune eingebunden sind. Das ist auch ein klarer Befund.

Wir sehen bei aller Heterogenität der Schulen positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten. Gerade da, wo intensiv teilgenommen wird, gehen sowohl das Störungsverhalten in der Schule als auch das Gewaltverhalten tatsächlich zurück.

Bei den Schulleistungen haben wir eigentlich noch keine Effekte. Da auch wieder der Hinweis auf die Ganztagsschulqualität und die Intensität der Teilnahme. Wenn wir das intensiv machen, ist da auch etwas zu erwarten.

Wir konnten auch zeigen, dass Ganztagsschule positive Effekte auf Familien hat, sowohl mit Blick auf Familienprobleme als auch Familieneinbindung. Hier mein Hinweis: Ganztagsschule – das hört sich jetzt paradox an – ist auch eine Chance für Elternarbeit, weil sie Eltern entlastet, gerade Eltern aus Milieus, wo Kinder hinterher stärker in die Ressourcenproblematik kommen. Sie entlastet Eltern bei Hausaufgabenkonflikten und anderen Dingen.

Ganztagsschule führt auch dazu, dass sich Eltern – schichtspezifisch, aber immerhin – stärker in Schule einbringen, vielleicht gerade wegen des fehlenden Bezugs über das Mittagsessen usw. Wir sehen empirisch in StEG, aber auch in der Studie in Nordrhein-Westfalen und anderen Studien, dass sich Eltern von Kindern mit Ganztagsschülern tatsächlich insgesamt stärker wiederum in anderen Formen einbringen, sei es in der Mitbestimmung im Schulalltag, in Gremien – das ist dann meistens wieder ein Akademikerthema –, seien es Aktivitäten wie Elternangebote, Elternfeste. Auch Migranteneltern kommen dann plötzlich in die Schule, die vielleicht vorher noch nie da gewesen sind. Man kann sagen: Wenn das entsprechend organisiert ist, dann gibt es auch ein Potenzial. Wenn man die Schule stärker als Lebensraum begreift, dann kann man auch Eltern, die sich sonst eher schulfern verhalten, in Kontakt zu bringen. Das ist auch ein Ergebnis von StEG.

Der letzte Punkt, den ich hier genannt habe, ist die Herausforderung, auch wieder zum Thema „soziale Selektivität“. Da, wo Eltern für Ganztagsschulprogramme zahlen müssen – ich nenne das Beispiel der offenen Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen –, wird das Ganze wieder zum Thema der sozialen Selektivität. Akademikereltern, die beide verdienen, nutzen das im Bereich der Grundschule als Betreuungsmöglichkeit. Wir haben den Bias, dass die Akademiker dann wieder stärker in solche Systeme kommen. In Bayern, wo ganz klar die Direktive ist: „Ganztagsschule ist eine staatliche Aufgabe“ –

das wird nicht von der Kommune mitfinanziert –, ist die soziale Selektivität nicht so groß, als wenn die Eltern einen Beitrag zahlen müssen. Das ist in Nordrhein-Westfalen ein Riesenproblem. Bei einer Kombination aus Kommune und Land muss man die Eltern mit ins Boot holen, damit die Kommunen das auch machen. Die Beobachtung ist: Wenn wir bei der Teilnahme Hürden aufbauen oder sie an irgendwelche Bedingungen koppeln, dann entsteht die Gefahr der sozialen Selektivität.

Mit Blick auf die Zeit zum letzten Punkt, Kooperation Schule und Jugendhilfe: Da wird automatisch – das wird gleich noch deutlicher – mehr getan. Es gibt ganz unterschiedliche Niveaus, auf denen kooperiert wird. Ich habe bei vielen Dingen ein bisschen stärker die Ganztagsschule im Blick, aber es gibt die Kooperation auch außerhalb der Ganztagsschule. Das wurde systematisch ausgebaut. In der Vereinslandschaft gibt es teilweise aus Sorge vor den Prozessen, die Herr Allert gerade beschrieben hat, eine große Bewegung auf die Schulen zu, die in den Bundesländern ganz unterschiedlich austariert ist.

Es gibt die Trägerschaft des Ganztagsschulbetriebs. Im Grundschulbereich in Hessen werden bis zu 20 % des Ganztagsbetriebs in freier Trägerschaft erbracht, im Sekundarbereich sind es immerhin noch 6 bis 7 %. Dort haben Sportvereine oder Jugendhilfeträger die Trägerschaft des Ganztagsschulbetriebs übernommen. Das ist eine andere Kooperation als beispielsweise Kunst- oder Musikangebote, die ich manchmal eher als Dienstleistung und nicht als Kooperation bezeichnen würde.

Dann gibt es Beratungsangebote – Familienberatung, Elternberatung – in Schulen. Das ist gerade in Nordrhein-Westfalen ausgebaut worden, mit mäßigem Erfolg. Es gibt Schulsozialarbeit als Kooperationsangebot und das Thema „lokale Bildungslandschaften“, das Zusammenwirken von Jugendhilfeplanung und Bildungsplanung. Auch in diese Richtung kann man das aktivieren. Es wird auf der größeren Ebene kooperiert und nicht auf der Ebene der Einzelschule.

Ich glaube, das ist eine Schnittstelle, wo so etwas passiert, wo momentan auch in Hessen einiges passiert, wo sich aber die Frage stellt – nicht nur in Hessen –, wie denn diese Kooperationen von der unmittelbaren Dienstleistungserbringung, von den Projektangeboten übergehen können in eine Kooperation, wo man mit gemeinsamen Zielen – auch unter Aufgabe von bestimmten Autonomien – zusammen etwas erwirken muss. Das ist eine riesige Herausforderung. Wir haben in der Praxis sehr viele Schwierigkeiten zwischen den freien Trägern, den Schulen, die an Grenzen kommen, an Abstimmungsprobleme kommen, an einzelne Vorstellungen. Das ist eine Riesenbaustelle, wo es sich aber lohnt, sich gute Praxisbeispiele anzuschauen und zu sagen: „Wie kann man das weiterentwickeln?“, wenn man das gerade wieder vor dem Hintergrund des „no Child left behind diskutiert. Wie kann ich eigentlich diese Chance, die Fähigkeit des Jugendhilfesystems mit Benachteiligten, mit Ausgegrenzten zu arbeiten, besser nutzen, um gemeinsam ein Bildungsziel zu erreichen?

Das überspringe ich jetzt und ende mit diesen beiden Thesen: Erstens. Kooperation mit Jugendhilfe als Chance für „Risikokinder“. Wenn Schule und Jugendhilfe in einer Form kooperieren, dass man sich abstimmt, dann ist das wirklich eine Chance, gerade an diesen vielleicht eher schuldistalen und schulabgehängten Teil der Kinder heranzukommen, sowohl über die Eltern – die Eltern werden über solche Systeme auch eher erreicht als über die Schule selber, die vielleicht auch angstbesetzt ist – als auch an die Kinder selber, die mit bestimmten anderen Lern- und Bildungsformen möglicherweise wieder für bestimmte Ziele motiviert werden können.

Zweitens. Wenn man bei den Kooperationen weiterdenkt, dann sollte man auch über die Strukturen zwischen Jugendhilfe und Schule auf der kommunalen Ebene, auf der Binnenebene nachdenken. Entscheidungsverhältnisse usw. müssen verändert werden. Ohne den Schulleiter angehen zu wollen, aber die Schulleitung ist momentan die zentralste Position in diesem Geschäft. Das ist auch gut, richtig und wichtig, aber es hängt dann immer an der Schulleitung. Kooperation müssen systematischer aufgestellt werden, wenn sie dauerhaft gut funktionieren sollen.

(Beifall)

Vorsitzender: Der Dank war schon hörbar. – Dann eröffne ich die Fragerunde.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Erst einmal herzlichen Dank für Ihren interessanten Vortrag. – Spontan habe ich erst einmal nur zwei Fragen: Zum einen hatten Sie gesagt, dass benachteiligte Kinder außerschulisch eher im Bereich Sport betreut werden und Kinder aus Akademikerfamilien eher im Bereich Musik, Kultur. Gilt das auch für die Mädchen? Vielleicht habe ich das verkürzt dargestellt, aber können Sie da noch einmal differenzieren?

Zum anderen haben Sie dargestellt, dass es besonders an Grundschulen inzwischen fast flächendeckend zumindest eine Übermittagsbetreuung gibt. Wie können wir da eine weitere Verbindlichkeit hinbekommen? Ich habe Sie so verstanden, dass gerade die Teilnahme, der Abbau von Segregation und die Erhöhung von Bildungschancen und Bildungserfolgen stark mit der Verbindlichkeit zusammenhängen. Wie können wir das hinbekommen, vor allem wenn man sieht – Sie haben es auf einer Folie gezeigt –, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe wieder abnimmt? Je älter die Jugendlichen werden, je höher die Klasse ist, desto weniger nehmen anscheinend am Ganztag teil. Wie ist das aus pädagogischen Gründen oder aus Bildungsgerechtigkeitsaspekten zu bewerten?

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe zwei Nachfragen zu dem Komplex der Schulsozialarbeit. Erstens. Sie haben an einer Stelle das Bundesprogramm erwähnt. Gibt es eigentlich irgendwelche gesicherten Erkenntnisse darüber, inwieweit das Bundesprogramm oder die Bundesförderung zum Ausbau von Schulsozialarbeit beigetragen hat oder ob es lediglich zur Absicherung vorhandener Angebote diente? Ich habe versucht, das für die hessische Ebene abzufragen, dabei ist nicht sehr viel herausgekommen. Vielleicht verfügen Sie diesbezüglich über Erkenntnisse.

Zweitens. Gibt es Erkenntnisse über die Wirkung von unterschiedlichen Konstellationen der Sozialarbeit, beispielsweise Schulsozialarbeit dargestellt durch einen freien Träger der Jugendhilfe an der Schule oder Schulsozialarbeit als originäres Angebot in schulischer Verantwortung?

Sachv. **Dr. Katharina Gerarts:** Vielen Dank für den Vortrag. – Bezüglich der Ganztagsschulen finde ich es auch immer wichtig, die Perspektive der Kinder in den Blick zu nehmen und zu schauen: Wie zufrieden sind sie mit der Ganztagsschule? Nach den Ergebnissen der World Vision Kinderstudie sind diejenigen Kinder, die zu einem größeren Anteil die Ganztagsschule besuchen – das sind die „Risikokinder“, wie Sie sie auch genannt haben –, weniger zufrieden als andere Kinder. Das führt mich zu der Frage: Was ist erforderlich, um auch die Zufriedenheit der Kinder mit der Ganztagsschule zu erhö-

hen? Wir sprechen immer davon, dass nicht nur der quantitative Ausbau wichtig ist, sondern auch der qualitative Ausbau. Mir ist es wichtig, im Blick zu behalten, was aus der Perspektive der Kinder dafür notwendig ist.

Abg. **Wolfgang Greilich:** Da möchte ich gleich anknüpfen. Sie haben sehr schön – auch vielen Dank, wie informativ Sie das alles herausgearbeitet haben – den Unterschied zwischen Ganztagsbetreuungsangeboten und Ganztagsschulangeboten dargestellt. Wenn Sie einmal unterstellen, dass es mindestens eine Mehrheit in Hessen gibt, die der Auffassung ist, dass Ganztagsangebote freiwillig und nicht etwa verpflichtend sein sollen – was die freiwillige Verpflichtung nicht ausschließt, das haben Sie auch sehr schön ausgedrückt –, haben Sie dann Zahlen, an denen man halbwegs zuverlässig abschätzen könnte, wie groß die Nachfrage nach rhythmisierten, also echten Ganztagsschulangeboten wäre?

Meine nächste Frage hat nichts mit Ganztagsschule zu tun, sondern ist eher ein Hinweis. Bei der Beschreibung des Wandels der Bildungseinrichtungen haben Sie auch den Ausbau von Aktivitäten der Berufsvorbereitung, Unterstützung beim Übergang in die Ausbildung erwähnt. Das ist in der Tat ein Riesenfeld, in dem die Schulen gefordert sind und allgemein die Botschaft zu hören ist: Berufsorientierung, Berufsvorbereitung findet nicht in ausreichendem Umfang statt. Haben Sie eine Erklärung dafür, warum wir so einen gestiegenen Ruf nach verstärkter Berufsvorbereitung haben? Warum hat die Ausbildungsplatzwahl, die Berufswahl, die Studienwahl früher ohne entsprechende Vorbereitung in der Schule funktioniert?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich möchte an die Frage der Kinderperspektive anknüpfen und Sie bitten, einmal darauf einzugehen, was Sie in den Befragungen herausgefunden haben. Inwieweit bleiben Kinder – und wenn, unter welchen Umständen – gerne im Ganztag? Vielleicht können Sie das anhand der Altersgruppen und anderer Kriterien, die da relevant sind, deutlich machen. Nach meiner sicherlich unzureichenden Kenntnis der Positionen, die da geäußert werden, nehme ich eher ein starkes Bedürfnis wahr, auch frei verfügbare Zeit in Anspruch zu nehmen und sich nicht einem Rahmen zu unterwerfen. Aber das mag von der Ausgestaltung des Rahmens und vielen anderen Faktoren abhängen, die Sie vielleicht untersucht haben.

Die andere Frage, die mich vorhin schon zur Nachfrage verleitet hat, auch an Sie, aber ein bisschen anders formuliert: Sie haben gesagt, Sie hätten Belege dafür, dass in Ganztagsschulen nicht nur familiäre Konflikte teilweise reduziert würden – das kann ich gut nachvollziehen –, sondern dass auch das Elternengagement zunehme. Das, was mir da und dort von Eltern berichtet wird, die Erfahrungen mit Ganztag haben, ist sehr unterschiedlich. Das gibt es durchaus, aber ich kenne auch die Klagen darüber, dass man es schwer habe, überhaupt noch am Ball zu bleiben, Informationen über schulisches Geschehen und das, was das eigene Kind betrifft, frühzeitig zu bekommen, weil einem die Anteilnahme einfach schwerer gemacht wird, und zwar zwangsläufig. Man ist nicht dabei, das ist klar, aber man bekommt auch weniger Informationsgrundlage oder Gelegenheit. Der Ranzen steht in der Schule, Hausaufgaben werden in der Schule gemacht, solche Dinge.

Mich würde sehr interessieren: Welche Art von Elternengagement nimmt zu? Die Geselligkeit hatten Sie angeführt. Aber nimmt auch das Elternengagement im Hinblick auf den Lehrerkontakt oder die Unterstützung von Kindern, wenn es mal schwierig wird, zu? Ich bin nicht für allgemeine Unterstützung, aber ich bin sehr wohl für eine punktuelle

Unterstützung durch Eltern bei Bedarf. Ich meine, darauf können wir nicht verzichten. Gibt es Belege dafür, dass das unter bestimmten Voraussetzungen auch im Ganztag gut oder gar besser funktioniert als im Halb- oder Dreivierteltag? Das halte ich für eine entscheidende Frage für die Qualität von Ganztagsangeboten überhaupt.

Herr Prof. **Dr. Züchner:** Ich beginne gleich mit der letzten Frage. Das ist ein spannendes Thema, mit dem ich mich auch persönlich sehr viel beschäftigt habe. Sie haben es schön beschrieben und damit vielleicht auch gleich die Erklärung geliefert. Wir sehen, dass gerade Eltern mit guter Ressourcenausstattung – vorsichtig gesagt – sehr engagiert sind, sich in den Ganztag einzubringen, vielleicht genau aus der Sorge, vielleicht auch, weil die Schule keine gute Struktur der Kommunikation hat und weil die Eltern das Gefühl haben, sie müssten. Das ist meine Hypothese.

Auch das ist allerdings wieder schichtspezifisch. Die Kinder von Eltern mit einer hohen Bildungsaspiration sagen: Wir unterhalten uns zu Hause noch häufiger über die Schule. – Die Eltern interessieren sich auch stärker für die Schule als beim Halbtag – dort bekommen sie über die Hausaufgaben automatisch mehr mit –, die Beteiligung an Gremien, an Elternsprechtagen usw. ist höher. Das ist nicht automatisch bei allen sozialen Gruppen so; das will ich nicht verschweigen. Bei den ambitionierten Eltern auf jeden Fall, aber bei denen, die das System aus dem Ausland kennen – die Schule macht alles – und sich davon eher entlastet fühlen, führt das nicht automatisch zu höherem Engagement in Gremien oder woanders. Da gelingt der Zugang tatsächlich eher über gesellige Formen oder da, wo man Eltern bei ihren Stärken packen kann, bei Elternfesten, die bei Ganztagsschulen durchaus häufiger veranstaltet werden. Da bekommen wir eher die Eltern der Kinder, über die wir hier sprechen. Das sind nicht diejenigen, die sich plötzlich in Gremien engagieren. Das nur, um es realistisch einschätzen zu können.

Zur Kinderperspektive: Das ist eine wichtige Frage, die wir uns sowohl quantitativ als auch qualitativ immer gestellt haben. Aus der Studie in Nordrhein-Westfalen gibt es drei schöne Zitate.

Erstes Zitat: Da kann man spielen, da kann man ganz viele tolle Dinge machen – vereinfacht gesagt.

Zweitens. Die Betreuer sind super nett. Mit denen kann immer reden, das ist toll.

Drittens. Alleine ist man in der Ganztagsschule nie.

Das ist das, was Sie auch erwähnt haben. Kinder im Grundschulalter, aber auch gerade Kinder im Sekundarstufenalter stellen die Frage nach dem Freiraum. Ich würde sie nicht so beantworten, dass es heißt: „Die können dann überhaupt nicht in die Ganztagsschule gehen“ oder: Die können nicht auch noch im Schulsystem sein. – Man muss das Bedürfnis von Kindern ernst nehmen, ihnen Gestaltungsfreiräume geben, frei verfügbare Zeit, die sie gestalten können. Darin war Schule noch nie gut. Darin sind auch Ganztagsschulen nicht gut. Die Frage, ob die Schule Kindern in den Ganztagsschulen, gerade wenn sie eine gewisse Autonomie erreicht haben, wenn sie 14, 15 oder 16 sind, Freiräume gewährt, ist, glaube ich, die entscheidende Weiche, warum Kinder Ganztagsschule dann auch gut finden. Das Verhältnis zu Pädagogen, zu dem, was man da machen kann, ist insgesamt sehr wohlwollend, auch was die Aktivitäten angeht. Für Kinder ist aber der Punkt: Inwieweit habe ich in dem „Zwangskorsett“ Schule die Möglichkeit, meinen Neigungen, meinen Aktivitäten oder auch meinem Wunsch nach Abhängen, nach Web 2.0, nach Social Media und was immer nachzugehen, wo mir auch keiner

draufguckt? Das ist eine zentrale Frage. Ich würde das nicht zum Argument komplett gegen die Ganztagsschule machen, aber das zuzulassen, wäre ein Qualitätskriterium. Irgendwann stimmen die Kinder sonst mit den Füßen ab; danach haben Sie auch gefragt. Wenn sie in einem Alter sind, in dem die Eltern sie entscheiden lassen, sagen sie: Ich gehe da nicht mehr hin.

Zu der Frage: Wie groß ist die Nachfrage nach rhythmisierten Ganztagsangeboten? – Das ist sehr schwierig zu beantworten. Es gibt immer mal Zahlen, wenn Eltern befragt werden, ob sie Ganztagsschulen wollen. Auch die Eltern gehen von ganz unterschiedlichen Vorstellungen aus, was Ganztagsschule ist. Ich werde Ihnen keine Zahlen nennen, wie hoch die Nachfrage ist. Das ist ganz explizit. Als Eltern wissen Sie selber: Wenn eine Schule ein gutes Programm macht, wenn Sie das Gefühl haben, dass die Kinder in der Nachbarschaft, in ihrem Bekanntenkreis da etwas machen, was für das Kind stimmt, sodass hinterher auch etwas dabei herumkommt, dann ist die Nachfrage nach der Schule extrem groß. Die Helene-Lange-Schule hier in der Stadt ist ein typisches Beispiel. Sie kann sich vor Anmeldungen kaum retten, egal wie verbindlich sie das Ganze aufbauen würde.

Andersherum gibt es natürlich die Sorge von Eltern, die nicht wissen, wie gut die Angebote sind, die nicht wissen, was für eine Qualität die Schule macht, die die Kinder in ein Korsett zwängt, dass sie jeden Tag bis 16 Uhr da sein müssen. Dann sagen Eltern natürlich auch: Warum sollte ich mein Kind da anmelden? Ich habe eigene Ressourcen, das zu machen. Deswegen kann ich Ihnen das nicht beantworten. Es ist auch wieder eine Frage der Qualität. Inwieweit kann man Eltern klarmachen, welche Qualität die Schule hat? Gibt es Kriterien, denen das entspricht?

Warum hat die Berufsvorbereitung früher funktioniert? – Hat es früher immer funktioniert? Ich glaube, wir haben zwei Entwicklungen:

Erstens. Wir hatten lange Jahre keinen flüssigen Übergang in den Arbeitsmarkt mehr. In den 90er-Jahren bis in die 2010er-Jahre war das Problem, dass unser Übergangssystem immer größer geworden ist, dass wir uns immer mehr Gedanken gemacht haben, wie man die Jugendlichen noch unterbringen kann, was durchaus auch ein bisschen konjunkturell bedingt war.

Zweitens – da würde ich Herrn Scherr sehr recht geben –: Bei der Komplexität, die jetzt in vielen Berufen erforderlich ist, reicht ein Hauptschulabschluss vielleicht wirklich nicht mehr. Es werden Dinge von den Jugendlichen verlangt, die sie nach der Hauptschule so möglicherweise einfach nicht mitbringen, die das individuelle Ausbildungsproblem für sie deutlich größer machen.

Zu der Frage nach den Mädchen: Mädchen sind auch – nach Schicht – überproportional im Sport vertreten. Jungen machen noch mehr Sport als Mädchen, aber insgesamt ist die Selektion auch da vorhanden. Mädchen aus Akademikerfamilien sind häufiger in Sportvereinen als Mädchen aus Nichtakademikerfamilien. Kunst und Musik ist noch einmal etwas Besonderes. Während die Jungen etwas mehr Sport treiben, machen die Mädchen etwas mehr Kunst und Musik. Aber es bleibt außerhalb der Schule immer der Schichtunterschied zwischen denen, die die Ressourcen in ihren Familien haben, und denen, die sie nicht haben.

Zu der Frage: Wie kann man bei Ganztagsgrundschulen eine Verbindlichkeit schaffen? – Ich bin auch ganz unsicher, wie man da herangeht, und sehr vorsichtig, zu sagen: Wir müssen Eltern zwingen. – Die Entscheidung, Eltern zu zwingen, ist mit vielen Din-

gen nicht gut vereinbar. Die Frage ist: Wie können wir Eltern davon überzeugen, dass sie bestimmte Vereinbarungen eingehen und sagen: „Freiwillig bin ich verbindlich“? Das ist erst einmal eine Grundorientierung, die bei Bildungsentscheidungen, bei dem Recht auf Erziehung vorhanden ist. Die lapidare Antwort ist dann wieder: Es ist eine Frage der Qualität. Und man muss überlegen: Was versprechen wir den Eltern? Wenn es heißt: „Wir haben eine gute Betreuung“, dann ist das für viele Eltern schon überzeugend. Für manche Eltern heißt das: Das kann ich auch woanders haben. – Wenn sie die Erwartung haben, dass ihre Kinder noch bestimmte Aktivitäten, Gestaltungsfreiheit usw. in der Schule haben, dann sind sie eher bereit, eine Verbindlichkeit einzugehen. Ein moralischer Appell wird nie funktionieren. Es muss für die Eltern unmittelbar einen Mehrwert haben, um dann zu sagen: Ich trete in eine Form von Verbindlichkeit ein, die der Schule vielleicht eine größere pädagogische Gestaltungsmöglichkeit gibt. Das kann meiner Ansicht nach immer nur im Zusammenspiel funktionieren.

Zur Schulsozialarbeit: Nach dem, was ich jetzt über Schulsozialarbeit zusammengetragen habe, weiß ich, dass es tatsächlich zu einem massiven Ausbau gekommen ist, vor allem im Grundschulbereich. Das Bundesprogramm hat dazu geführt, dass wir jetzt in vielen Bundesländern eine wesentlich höhere Durchdringung mit Schulsozialarbeit im Grundschulbereich haben. Wir haben natürlich auch den Effekt – das würde ich unterschreiben –, dass viele Schulen über bestehende Programme oder eine temporäre Zwischenfinanzierung eine Absicherung hinbekommen haben. Jetzt muss ich einmal aus dem Nähkästchen plaudern: Ich war dieser Tage in Mainz eingeladen. Da ging es um die Sorgen der Eltern, dass die Schulsozialarbeit an den Grundschulen wegen des auslaufenden Programms wieder eingestellt würde, wobei nicht klar ist, wie nachhaltig das ist. Der Arbeitskreis zwischen Eltern und Schulleitern, der sich da getroffen hat, hat den Ausbau einheitlich sehr begrüßt. Ich würde eher sagen: Es gab einen großen Ausbau. Ob dieser Ausbau, der jetzt von den Bundesländern insgesamt übernommen wird, nachhaltig ist, das weiß ich noch nicht.

Zu der unterschiedlichen Wirkung von Trägern: Es gibt eine lange Diskussion, wo es besser angesiedelt ist. Man weiß aber wirklich nicht, wo es besser wirkt; da würde ich mich nicht aus dem Fenster lehnen. Die Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit ist meistens größer, wenn sie bei einem freien Träger angesiedelt ist und nicht bei der Schule, also wenn die Mitarbeiter nicht in das Dienstverhältnis zum Schulleiter geraten. Aber was das mit Blick auf die Qualität der Arbeit gegenüber den Kindern heißt, die Autonomiegestaltung usw., dazu wäre mein einziges Argument: Immer dann, wenn freie Träger im Spiel sind, ist die Einbindung in Netzwerke meistens größer. Wenn die Schule etwas selbst veranstaltet, ist die Netzwerkstruktur normalerweise nicht so groß, als wenn sie mit der Jugendhilfe kooperiert, die per se viel stärker in Netzwerke eingebunden ist.

Vorsitzender: Dann kommen wir nun zur zweiten Fragerunde.

Sachv. Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Zunächst einmal herzlichen Dank für den empiriebasierten Vortrag und auch für die Tatsache, dass Du – wie Du es genannt hast – die bildungsdistalen Familien und Kinder in den Blick genommen hast. Das ist wichtig für die Enquetekommission.

Vorsichtig warst Du nach meinem Eindruck bei Hinweisen für die Bildungspolitik; auf das Thema „Verbindlichkeit“ hast Du auch entsprechend vorsichtig geantwortet. Ich habe aber noch zwei andere Themen gehört, die aus meiner Sicht bildungspolitisch sehr inte-

ressant sind, die Du nur ganz kurz angesprochen hast. Dazu habe ich die Nachfrage, wie Du das werten würdest.

Du hast von der Rolle der Schulleitungen im Hinblick auf Kooperationen gesprochen; man könnte auch sagen: Öffnung der Ganztagsschule. Was könnte die Schulpolitik tun, um die Rolle der Schulleitungen zu professionalisieren und auch zu stärken?

Der andere Hinweis war, dass man auch auf die Planungsebene, kommunale Strukturen schauen müsste und möglicherweise die Jugendhilfeplanung und die Schulentwicklungsplanung stärker zusammenführen könnte oder sollte. Gibt es dazu irgendwelche Anregungen oder auch gute Modelle? Darüber hätte ich gern ein bisschen mehr gewusst.

Abg. **Kerstin Geis:** Sie haben gesagt, dass es im Übergangssystem deutliche herkunftsbedingte Unterschiede gibt, die auch messbar sind. Welche Maßnahmen wären aus Ihrer Sicht zu ergreifen, um an der Stelle für Abhilfe zu sorgen? – Das ist das Erste.

Das Zweite ist: Das Thema „Berufsvorbereitung“ finde ich in dieser Debatte ein bisschen sehr eingeengt, weil sehr stark auf den Hauptschulabschluss und den mittleren Abschluss fokussiert wird. Auch Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang müssen mit Erlangung des Abiturs einen Beruf ergreifen. Wie ist der gymnasiale Bildungsgang aus Ihrer Sicht in der Berufsvorbereitung aufgestellt?

Drittens. Welche Rolle spielt die Schulsozialarbeit in dem Kontext, also sowohl in der Frage der Verbesserung der herkunftsbedingten Unterschiede als auch in der Frage der Berufsvorbereitung, auch im Bildungsgang Gymnasium?

Abg. **Marcus Bocklet:** Bei der Ganztagsschule gibt es ja völlig unterschiedliche Modelle. Das französische Modell beginnt im Kern erst um 9 Uhr, geht bis 16 Uhr, und alles ist mit Lehrern ausgestattet. Auf der anderen Seite haben wir das Extrem einer Grundschule, die gegen 12:30 Uhr endet, wo vieles oftmals nur mit ehrenamtlicher Elternarbeit läuft. Sie sagen ja selbst: Aus Elternsicht es ist dann eine gute Schule – gerade in der Grundschule –, wenn es ein überzeugendes Angebot gibt. Das finde ich noch nicht hinreichend definiert für die Frage: Wo beginnt Bildung, und wo hört Betreuung auf? Wenn Hausaufgabenbetreuung angeboten wird und eine weitere AG, die durchaus zu Weiterem befähigt, sprechen Sie dann nur von Betreuung – so passiert es –, oder ist es dann schon Bildung? Wann ist es denn nur Betreuung? Der „Pakt für den Nachmittag“ sieht ja ein pädagogisches Konzept vor, zugegebenermaßen vielleicht nicht mit beamteten Lehrern bis 17 Uhr. Das finde ich eine spannende Frage. Wann reden Sie von Betreuung? Ich könnte mir ein Extrembeispiel vorstellen, nämlich wenn eine Mutter mit den Kindern nur „Mensch ärgere Dich nicht“ spielt. Aber die Grenzen sind ja doch schwimmender.

Herr Prof. **Dr. Züchner:** Ich beginne wieder mit der letzten Frage und glaube, man kann es nicht so trennen. Meine erste Aussage war: Eltern gucken darauf, ob das Setting stimmt, ob es insgesamt stimmt, was Sie haben wollen. Viele Eltern, gerade Akademikereltern mit Grundschulkindern, erwarten auch nicht unbedingt mehr als Betreuung, aber dann auf einem Niveau, das sie aus dem Kindergarten gewohnt sind. Das ist auch ganz wichtig. Der Kindergarten setzt natürlich Maßstäbe. Bis zum Alter von sechs haben wir eine Betreuung durch Fachkräfte, und auch das Mittagessen hat sich halbwegs etab-

liert. Für Eltern ist es wichtig, dass ihr Kind halbwegs entspannt wieder nach Hause kommt und nicht völlig überfordert ist. Das, was der Kindergarten macht, finde ich im Prinzip gut. Das ist der Maßstab, der vielleicht auch von den Horten in einer ähnlichen Form gemacht worden ist.

Eine Idee für ein Betreuungssystem wäre es, wenn wir das, was vielleicht früher stärker bei den Horten gelegen hat, in die Ganztagsschulen bringen könnten. Ich sehe auch, dass der „Pakt für den Nachmittag" in diese Richtung geht. Solch ein System müssen wir uns überlegen. Auch ein Sport- oder ein Musikangebot ist natürlich eine Form von Bildung; das ist mir ganz wichtig. Aber es ist etwas anderes, als wenn ich mit dem Ganztagsschulangebot versuche, ein Förderangebot zu machen, mit dem ich mangelnde Sprachfähigkeiten kompensieren, Mathematiknoten verbessern, Kinder, die irgendwelche Dinge aufarbeiten müssen, systematisch fördern möchte. Ich sage gar nicht, dass das eine das Richtige und das andere das Falsche ist, man sollte sich nur entscheiden, wie man es konzipiert, und dies dann für sich richtig machen.

Das meine ich auch mit Betreuung. Ich halte tatsächlich – das ist jetzt eine Wertung von mir – nichts von Eltern, die auf Kinder aufpassen. Das ist in einem professionellen Betreuungssystem nicht adäquat; da rede ich von Professionalisierung. Das ist nicht der richtige Schritt. Mir schwebt eine Struktur vor, die vom Kindergarten in die Schule transferiert wird, die sowohl schulische Inhalte als auch vor allen Dingen Betreuung unter dem Aspekt berücksichtigt: Wie betreue ich Kinder, die sechs bis zehn Jahre alt sind? Das wäre ein ehrliches Angebot, das von Eltern sicherlich sehr gerne wahrgenommen wird und sehr anspruchsvoll wahrgenommen werden kann. Dabei kann man es auch belassen. Man muss aufpassen, dass man da nicht zu Billiglösungen kommt. Der Punkt ist: Wenn wir wollen, dass Ganztagsschule Bildungsbenachteiligungen kompensiert oder wenn sie Schulleistungen kompensieren soll, dann müssen wir sie anders aufbauen. Eltern werden sich dafür entscheiden, je nachdem was sie wollen und wie sie es brauchen. Dann ist nicht das eine richtig und das andere falsch.

Zu der Frage von Herrn Boettcher in Bezug auf die Schulleitung und Öffnung: Der Befund ist schon so, dass bei der Ganztagsschule extrem viel an der Schulleitung hängt. Auch wenn viele mitziehen und mitarbeiten, im Endeffekt entscheidet die Schulleitung. Sie hat auch die Kontakte für Kooperationen. Möglicherweise muss man Steuerungsgremien in Schulen finden. Das gibt es an vielen Schulen schon, wo auch darüber nachgedacht wird, strukturell Macht von den Schulleitungen abzugeben: Was muss der Schulleiter entscheiden, was kann er nicht entscheiden? Das ist aber in dem heutigen System extrem schwierig, weil der Schulleiter die Letztverantwortung hat. Wenn man ein gemeinsames Ziel, gemeinsame Strukturen mit der Jugendförderung, mit der Jugendhilfe verfolgt, wie auch immer, ist zumindest darüber nachzudenken: Welche Formen von Kooperationen, von Führung können wir überhaupt zulassen? Das ist schon ein Punkt.

Zur Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung kommen wir, glaube ich, gleich noch einmal an einem Praxisbeispiel. Ich sehe die lokale Bildungsplanung oder „Lernen vor Ort" schon als Praxisprogramme. Ein Beispiel aus Offenbach steht vielleicht ganz gut für den hessischen Ganztag. Es ist eine Initiative, die erst einmal viele zusammenbringt. Es gibt unglaublich viele Synergieeffekte allein durch das Kennenlernen, das Wissen, dass es überhaupt jemanden gibt, der hier und da etwas macht, das Kooperieren, die persönlichen Beziehungen zwischen den Schulleitungen, den Trägern, die dann auftauchen. Da haben Sie noch gar nichts getan, aber der erste Schritt ist schon ganz extrem. Man muss erst einmal systematisch Orte und Anreize schaffen, so etwas zu tun. Dann wiederum muss das Ganze für die Schulen, für die Träger einen Mehrwert haben. Ich vermute einmal – ich kenne es nicht so gut –, in dieser Form der Kooperation und des

Zusammenwirkens werden wir gleich Beispiele hören. Ich sehe, dass es in den verschiedenen angestoßenen Prozessen mal besser und mal schlechter funktioniert. Aber darin liegt eine Riesenperspektive, auch bezogen auf die soziale Ungleichheit, gerade was „Kinder und Jugendliche at Risk“ angeht, die im Jugendhilfesystem vielleicht eher ihre Orte und Dinge finden, dann aber mit der Schule wieder bessern rückkoppeln können.

Inwieweit hat Schulsozialarbeit eine Wirkung mit Blick auf Herkunftsungleichheiten und Berufsvorbereitung? – Schulsozialarbeit ist ein bisschen Mädchen für alles, gerade in der Sekundarstufe I. Das ist in den 80er-Jahren so gewesen, und es ist heute immer noch so. Da, wo die Schule den Bedarf sieht, setzt sie die Schulsozialarbeit ein. Das kann massiv im Sinne der Unterstützung bei familiären Problemen sein, wo die Schule dann im Extrem mit Einzelfallhilfe arbeitet. Es kann aber auch sein, dass sie sehr stark in Kooperationsprojekte mit der Agentur für Arbeit eintritt usw. Man kann nicht sagen, es ist eher das oder eher das. Bei der Sozialarbeit in den Schulen reagieren die Menschen, je nachdem wie sie da angestellt sind, wie sie vernetzt sind und wie die Problemstellungen sind, sehr stark. Ich erlebe es so, dass die Schulsozialarbeit informell, ohne wirklich eine Macht darüber zu haben, eine sehr starke Schnittstellenfunktion bekommt, dass sie bei Problemen als Anlaufpartner genutzt wird, dafür aber personell teilweise unterausgestattet ist. Ein Schulsozialarbeiter an einer großen Bündelschule, der sich extrem bemüht, muss sehr viele Fragestellungen gleichzeitig bearbeiten. Das ist ein Punkt. Ich sehe die Schulsozialarbeit schon als eine Schnittstelle. Das wird auch von vielen Schulsozialarbeitern so gelebt. Sie nehmen diese Rolle offensiv an, weil sie damit auch eine Gestaltungshoheit bekommen.

Zur Berufsvorbereitung: Hier sehe ich auch eine Diskrepanz. Unsere Realschulen, Hauptschulen und auch andere Schulen sind massiv in das System eingestiegen und machen da viel. Sie sind gerade über ihre Netzwerke zu den Betrieben und Ähnlichem extrem aktiv. Bei den Gymnasien sehe ich das überhaupt nicht so. Es gibt natürlich auch da Verbindungen. Aber da das Selbstverständnis bei den Gymnasien häufig noch Richtung Hochschule geht, geht es eher um Kooperationsprojekte mit dem Berufsinformationszentrum, wo man sich über das richtige Studium informiert. So ist das ist auch im Bewusstsein meiner Studierenden, wenn ich mit denen darüber rede. Gerade die Frage: „Wie komme ich in das Studium, und wie gehe ich da wieder raus?“ hat sehr viel mehr mit Eigeninitiative, Zufällen und Informationssuche zu tun, als dass die Schule systematisch darauf vorbereiten würde. Das wäre meine Annahme bei den Gymnasien. Ich sehe nicht, dass sie das zu ihrer zentralen Aufgabe machen. Die anderen Sekundarstufenschulen sind da wesentlich aktiver, vielleicht auch aus einem größeren Leidensdruck heraus, weil die Gymnasiasten ihren Weg ja finden, so die Annahme.

Zu den herkunftsbedingten Unterschieden im Übergangssystem: Da spiegelt sich das wider, was wir auch bei den „Risikokindern“, die ich Ihnen vorhin beschrieben habe, sehen. Wir haben eine Gruppe – Albert Scherr hat es schon gesagt – gerade von jungen Migranten oder Leuten, die den Hauptschulabschluss nicht geschafft haben, die viel länger im Übergangssystem verweilen, viel mehr Probleme haben und den Exit auch nicht irgendwann über drei Umwege schaffen. Man kann sich das vorstellen wie eine lange Schlange, und alle sollen durch eine Tür gehen. Das Übergangssystem versucht sozusagen, den Leuten das Durchgehen zu ermöglichen. Aber es bleiben immer welche, die ganz hinten anstehen. Darum bemüht sich das Übergangssystem. Es wird es aber nicht verhindern, dass gerade die Gruppe, von der wir vorhin sprachen, auch da hinten ansteht, salopp formuliert.

(Beifall)

Vorsitzender: Prima. – Dann schauen wir ganz gespannt zu Frau Lison und freuen uns auf Ihren Vortrag.

Frau **Lison:** Schönen guten Tag und vielen Dank für die Einladung. Ich freue mich, dass ich hier zu Ihnen sprechen darf. Mein Name ist Simona Lison. Ich bin Dipl.-Pädagogin, habe an der Universität Marburg studiert und arbeite seit zehn Jahren beim bsj Marburg. Der bsj ist ein freier Träger der Jugendhilfe, der bereits seit beinahe 30 Jahren die nicht verbalen Anteile von kindlichen und jugendlichen Lebensäußerungen zum Ausgangspunkt und zum Medium sozialer Arbeit macht. Das bedeutet, dass vor allem die bewegungs- und körperorientierte Sozialarbeit von der frühen Bildung über die Kooperation Jugendhilfe/Schule und die kommunale Jugendarbeit ein großer Arbeitsschwerpunkt ist, aber auch Gesundheitsprojekte und Fortbildung für Fachkräfte.

Ich leite das Projekt „Lebensweltbezogene Schulsozialarbeit“ des Landkreises Marburg-Biedenkopf, das es bereits seit 13 Jahren gibt, und die Servicestelle Jugendhilfe-Schule der Universitätsstadt Marburg, die es seit 15 Jahren gibt. Heute werde ich nicht so explizit auf die Schulsozialarbeit eingehen. Sollten Sie nach meinem kleinen Vortrag noch Fragen dazu haben, werde ich darauf eingehen. Ich selbst war sieben Jahre an verschiedenen Schulstandorten als Schulsozialarbeiterin tätig. Bis heute begleite ich einzelne Projekte für Kinder und Jugendliche.

Ich habe Ihren Fragenkatalog erhalten und möchte auf einige Fragen aus Sicht der Praxis einer ländlichen Region in Hessen eingehen. Das sage ich gerne noch einmal dazu, Hessen ist einfach sehr unterschiedlich. Im Landkreis und in der Stadt Marburg haben wir auf der einen Seite ein stark ausgebautes und gutes System der Jugendhilfe, auf der anderen Seite aber auch ländliche Regionen. Das geht von der Universitätsstadt bis hin zu Dörfern weitab im Landkreis, die ganz klein sind, wo ich aber auch viel an Schulen tätig war.

Zu Beginn werde ich mich vor allem mit den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beschäftigen und dann noch einmal auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule eingehen. In diesem Schritt möchte Ihnen dann auch das Marburger Modell vorstellen, also die Servicestelle Jugendhilfe-Schule, die im Vergleich zur klassischen Schulsozialarbeit – von der man vielleicht schon viel gehört hat – noch ein besonderes Alleinstellungsmerkmal hat. Sie wurde vor 15 Jahren von der Stadt Marburg eingerichtet, ist bei uns, dem Jugendhilfeträger, angesiedelt und stellt einen interessanten Aspekt der Kooperation und der Beratungsfunktion für Schulen und Jugendhilfeträger dar.

(Präsentation)

Wenn wir die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen betrachten, können wir in der Praxis – in den letzten zehn bis 20 Jahren – sowohl deutliche Veränderungen erkennen – davon wird häufig gesprochen – als auch eine große Beständigkeit bei übergeordneten Lebens- und Entwicklungsthemen der Jugendlichen. Ich möchte vorwegnehmen, dass ich mich heute nicht auf diese vier Bereiche, die bei den Lebenswelten ganz häufig angegeben werden, beziehen möchte, sondern vielmehr deutlich machen will, dass die Bereiche zusammengehören – das haben wir heute schon öfter gehört –, also Familie, Schule, der Freundeskreis, Medien, und Vereine gehören auch dazu. Diese Bereiche kann man nicht getrennt betrachten, sondern sie gehören ganz deutlich zusammen und wirken auch aufeinander.

Die Kindheit – wenn wir erst einmal vom Grundschulalter ausgehen, ich beziehe mich dann aber noch länger auf die Jugend – ist von einem großen Schub der Exploration, des Rausgehens und des Erfahrungensammelns geprägt. Die kindliche Neugierde entspricht dem Lerninput der Schule – erst einmal auf jeden Fall – und der Freizeit, wenn dies einladend, anregend und abwechslungsreich gestaltet wird. Das heißt, wir haben in der Regel Kinder, die in die Schule kommen und lernen wollen, die unbedingt die Nachfrage haben.

Wenn wir dann die unruhigen oder rastlosen Kinder, die Kinder mit sogenannten Verhaltensauffälligkeiten schon im Grundschulalter in der Schule beobachten, erkennen wir als Schulsozialarbeiter in der Praxis ganz häufig, dass bewegungs- und auch abwechslungsarme Lern- und Lebenswelten vorherrschen, sowohl in der Schule als auch in der Freizeit. Ein einzelner Blick auf das Freizeitverhalten: „Dann müssen die am Nachmittag mehr Sport machen“ ist ebenso unvollständig wie die Fokussierung allein auf Unterrichtssituationen oder gar die Idee, zu sagen: Dann muss eben der Unterricht aktiver und bewegungsreicher gestaltet werden. – Auch hier kann es nur um ein Zusammenspiel gehen, eine gemeinsame Beratung von Eltern und Schule, Lehrkräften, und nicht um die Fokussierung auf einen Teil, der dann alles ausbügeln soll.

Zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Kindheit und auch der Jugend: Autonomiefindung, Loslösung vom Elternhaus, z. B. Freundschaften außerhalb der Familie eingehen, eigene Interessen verfolgen, sich verlieben und wieder trennen, Zukunftswünsche entwickeln sind nach wie vor zentrale Bewährungsthemen der Jugendlichen; da hat sich in der Lebenswelt der Jugendlichen nichts geändert. Es zeigt sich in der Praxis, dass ein ganz großer Teil der Jugendlichen diesen Bewältigungsaufgaben deutlich optimistisch entgegensieht und sowohl Hilfen und Unterstützungen aktiv einfordert – auch von Sozialarbeitern – als auch Angebote von Begleitungen und Beratungen gerne annimmt. Unsere Aufmerksamkeit gilt hier den Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien, die auch nach der Shell-Jugendstudie ihre Zukunft deutlich seltener als positiv bezeichnen.

Auch weiterhin bleibt der Schulabschluss der Schlüssel zum Erfolg; da sage ich, glaube ich, nichts Neues. In Deutschland hängt er so stark wie in keinem anderen Land von der jeweiligen sozialen Herkunft der Jugendlichen ab. Das ist ein Ergebnis der Shell-Studie. Vermehrt ist es für die Jugendlichen eine große Last – das erkennen wir ganz deutlich in der Praxis –, sich schon früh auf die Arbeitswelt vorzubereiten und sich in der Ausbildungs- und Berufswelt zurechtzufinden. In der Praxis zeigt sich, dass die Jugendlichen auf der einen Seite ganz konkrete Vorstellungen von ihrer möglichen Zukunft oder von ihren Wünschen für die Zukunft haben, auf der anderen Seite fehlt ihnen aber häufig das konkrete Handwerkszeug, dies auch anzugehen.

Die Veränderungen in den Lebenswelten lassen sich vor allem – das haben wir eben auch schon einmal gehört – durch Umzüge, Zuzüge, Lebenspartnerwechsel von Erziehungsberechtigten erkennen. Große Veränderungseinschnitte in den Lebenswelten der Kinder vor allem alleinerziehender Elternteile, die häufig spontan den Lebensort wechseln, haben deutlich zugenommen. Das bedeutet einen ganz großen Anspruch an schnelle Veränderungsmöglichkeiten, dass man sich also darauf einstellt, sich schnell in einer neuen Lebenswelt zurechtzufinden.

Die Bedeutung der Familie für Kinder und Jugendliche ist enorm hoch. Sie bietet einen konstanten Rückhalt und eine emotionale Stützung. Auch in eigenen Untersuchungen ist herausgekommen, dass die Familie, wenn wir von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen oder von ressourcenarmen Familien reden, dennoch einen ganz großen

Stellenwert für die Kinder und Jugendlichen hat, einmal für das Aufwachsen, aber auch für die Berufsfindung oder die Orientierung. Das bedeutet, dass der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl – Berufsorientierung von Lehrern hin und her – größer ist als das, was Pädagogen in der Schule leisten können.

Wir beobachten in unseren Tätigkeiten als Schulsozialarbeiter, dass vor allem Suchtmittelerkrankungen und psychische Erkrankungen von Erziehungsberechtigten, nahen Verwandten oder Freunden die Kinder und Jugendlichen stark belasten und Bildung und Zukunftsplanung absolut in den Hintergrund treten. Da gibt es eine deutliche Zunahme in den letzten Jahren.

Ein besonderer Einschnitt in die Lebenswelten – das wurde auch schon erwähnt – stellt zweifellos die intensive Nutzung neuer Medien dar: Handy, Internet, vor allem Spielkonsolen – bei den Jungen. Das bindet bei den Jugendlichen ganz viele zeitliche Ressourcen. Wir reden nicht nur von 20 Minuten oder einer Stunde, sondern von einer ganz intensiven Nutzung der Medien. Das hat zur Folge, dass man sich viel in den eigenen vier Wänden aufhält oder bei den Freunden, eben da, wo die Spielkonsole ist, und dass die Jugendlichen vergessen, die eigene Lebenswelt zu betrachten, also vor die eigene Haustür zu schauen: Was geht überhaupt bei mir zu Hause ab? Was verändert sich dort vielleicht? Wo kann ich wirken? Es gilt für uns, die Jugendlichen wieder für ihren Sozialraum zu interessieren und eine Motivation zur Mitgestaltung des realen Lebensraums durch Wirksamkeitserfahrungen und Projekte, die das fördern, zu ermöglichen.

Trotz dieser anspruchsvollen Veränderungen und Bewältigungsaufgaben der Lebenswelten möchte ich aber keinen Zukunftspessimismus oder defizitären Blick auf die Kinder und Jugendlichen richten. Vielmehr gibt es die ganz große Chance der Schule und der Jugendhilfe, bei den Kindern und Jugendlichen Stärken und Ressourcen zu erkennen und diese durch die direkte Arbeit zu fördern. Das ist mir besonders wichtig. Wenn wir über Kindheit und Jugend reden, dann nehme ich in meiner eigenen Arbeit vor allem ganz viele Ressourcen wahr, die es einfach nur zu sehen und zu hören gilt. Wir müssen in Kontakt treten und damit arbeiten.

Die Angebote der Sozialarbeiter werden von den Kindern und Jugendlichen gerne angenommen. Das ist eine Erfahrung, von der ich berichten kann. Sie können einen Beitrag dazu leisten, die Schule in den Sozialraum zu öffnen. Schule braucht außerschulische Partner der Jugendhilfe, um diesen Aufgaben zu begegnen. Die Zusammenarbeit schärft den professionellen Blick für die Zuständigkeit in den einzelnen Belangen. Das meint, dass im Austausch auch ganz häufig deutlich wird, wo die Schule eben nicht mehr zuständig ist, sondern sich vielmehr ihren Kernaufgaben der schulischen Bildung zuwenden kann, und vielleicht die Jugendhilfe einen größeren Auftrag hat.

Von einer Antwort auf die Veränderungen der Lebenswelten oder die Aufgaben, die uns dort begegnen, haben wir eben schon gehört: Das ist die Sozialarbeit an der Schule, das sozialpädagogische Handeln an der Schule; das Kind hat vielen Namen. Das ist mit Sicherheit eine Antwort, die es zu benennen gilt. Es ist seit vielen Jahren notwendig und wichtig für die Bearbeitung und Unterstützung in konkreten Anliegen – wir haben eben schon von Einzelfallunterstützungen bis hin zu §-8a-Fällen gehört, wenn es um Kindeswohlgefährdung geht –, aber auch für präventiv ausgerichtete Angebote für Klassen, Gruppen, einzelne Kinder und Jugendliche.

Vielleicht kann ich noch kurz auf eine Frage eingehen: In dem Landkreis Marburg-Biedenkopf hat das Bundesprogramm zu einem absoluten Ausbau geführt, der auch nicht zurückgefahren wurde. Das bedeutet, 2012 wurde verdoppelt. Seit 13 Jahren gibt

es ist die lebensweltbezogene Schulsozialarbeit im Landkreis, und sie wurde massiv ausgebaut. Einmal wurden neue Schulen dazugenommen, die vorher aufgrund der Ressourcen nicht mehr berücksichtigt werden konnten, zum anderen konnten Schulen, die schon bedient waren, ihre Stundenzahl erhöhen, wenn der Bedarf nötig war und ausgesprochen wurde. Dieser Ausbau konnte gesichert und gehalten werden.

„Lebensweltbezogene Schulsozialarbeit" ist ein Projekt, das an freie Träger der Jugendhilfe gegeben wurde, vor 13 Jahren an den bsj Marburg. Ein wichtiges Moment für die Schulsozialarbeit ist für mich der eigene Auftrag der Jugendhilfe vor Ort. Ich bin als Mitarbeiterin der Jugendhilfe an einer Schule vor Ort und nehme einen eigenen Auftrag war – in enger Kooperation mit der Schule, aber dennoch auch als eigenen Auftrag.

An den jeweiligen Schulstandorten sind regelmäßige Kooperations- und Reflexionsgespräche mit Schulleitungen, Lehrkräften sowie Kindern und Jugendlichen und deren Eltern üblich und für uns unverzichtbar als Instrument der Abwägung der Angebote, um diese gezielt auf die Bedarfslagen abstimmen zu können. Ich kann berichten, dass Lehrkräfte und Schulleitungen diese Kooperationen sehr zu würdigen wissen. Die fachliche Bereicherung, die dort von allen Seiten eingebracht wird, ist in der Regel sehr gewinnbringend.

Wichtig ist mir, wenn wir über Schulsozialarbeit reden, dass Lebensweltorientierung nicht nur ein Name ist, sondern auch Programm. Wir legen sehr viel Wert darauf, dass wir Schulsozialarbeit lebensweltorientiert betrachten. Das bedeutet immer die Einbeziehung der Eltern, des familiären Umfelds, des Sozialraums, der Gemeinwesenarbeit, von Vereinen, Kirchen, anderen Angeboten, Sportvereinen. Das ist besonders wichtig. Ich möchte davor warnen, die Sozialarbeit innerhalb der Schule zu sehr um sich selbst kreisen zu lassen, sondern wir müssen die Öffnung deutlich betonen.

Eine weitere Antwort: Neben der klassischen Schulsozialarbeit, die ich jetzt nur ganz kurz angerissen habe, gibt es die Praxis-, Koordinations- und Servicestelle Jugendhilfe-Schule der Universitätsstadt Marburg. Diese stellt jenseits der konkreten Sozialarbeit an der Schule ein Instrument der Qualitätssicherung dar und ist damit beauftragt, die Vernetzung und Kooperation der für die Kinder und Jugendlichen lebensweltlich relevanten sozialen und pädagogischen Institutionen zu fördern und zu intensivieren. Damals wie heute ergibt sich daraus der Auftrag, auf die veränderten Bildungsherausforderungen und gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere auf die sich verändernden Entwicklungsaufgaben für heranwachsende Mädchen und Jungen zu reagieren und die Bildungs- und Erziehungssysteme in Marburg dabei zu unterstützen, diesen Herausforderungen mit kontinuierlicher Reflexion und qualitativer Weiterentwicklung zu begegnen.

Seit 1999 gibt es die Servicestelle, die ich Ihnen jetzt etwas genauer vorstellen möchte. Auf das Marburger Modell gilt es noch einmal zu schauen. Jenseits der Schulsozialarbeit ist die Servicestelle für die Vernetzung der Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen tätig. Es ist eine Ideenwerkstatt für exemplarische Praxis an den Schulen. Das bedeutet – das sehen Sie gleich noch –, es gibt dort ganz viele Angebote, ein Laboratorium des Neuentwickelns, um Angebote auszuprobieren und darzustellen. Neben der Praxis stellt sie vor allem ein Austauschforum für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule dar und bietet Fortbildungen und Fachtagungen an. Vor allem der Bereich Beratung durch den Beirat, den ich Ihnen gleich noch vorstelle, ist ein ganz wichtiger Bestandteil der Servicestelle.

Auf der linken Seite dieses Bildes können Sie sehen: Die Stadt Marburg hat den bsj beauftragt, die Servicestelle auszufüllen. In der Servicestelle habe ich Mitarbeiter, die an Kooperationsschulen exemplarische Praxis vorbereiten, durchführen und auswerten, um

die Erfahrungen dann allen Schulen und Jugendhilfeträgern in Marburg gegenüber zu öffnen und diese innovative exemplarische Praxis vielleicht auch an anderen Schulen umzusetzen. Ich berate alle Kooperationspartner in dem Feld und biete Fortbildungen und Fachveranstaltungen an; dazu zeige ich Ihnen gerne gleich noch etwas.

Der Halbkreis auf der rechten Seite ist der Beirat Jugendhilfe-Schule, der sich aus Mitgliedern des Fachbereichs Familie und Jugend, des Jugendhilfeausschusses, des Staatlichen Schulamtes, des Schul- und Kulturausschusses und anderen erfahrenen Personen aus dem Bereich Kooperation Jugendhilfe und Schule zusammensetzt. Der Beirat tagt regelmäßig – ungefähr viermal im Jahr – und berät zu verschiedenen Themen. Er berät auch ganz aktiv Kooperationspartner, lädt sich ein oder wird zu spezifischen Fragestellungen an Schulen oder zu Jugendhilfeträgern eingeladen und verteilt Projektmittel für verschiedene Kooperationsprojekte. Ich will Ihnen gleich noch vorstellen, welche Möglichkeiten wir in der Stadt Marburg haben.

Die Übersicht habe ich gerade schon benannt. Ich gehe zunächst auf die innovative Praxis ein: Es gibt zurzeit zwei ausgesuchte Kooperationsschulen. Ab 2015 werden es zwei Grundschulen sein; wir sind zum Jahreswechsel gerade in einem Umbruch. Es sind gruppen- und klassenbezogene Angebote. Das ist nicht etwas, was die klassische Schulsozialarbeit oder Einzelfallunterstützung unnötig macht oder zusätzlich abdeckt, sondern das ist explizit gruppen- und klassenbezogen. Wir gehen an Schulen und kommen jetzt z. B. ganz neu zusammen mit der Stadt ins Gespräch, welche Schule einen besonderen Bedarf hat. Dann führen wir Gespräche mit Schulleitungen und Lehrkräften: Welche Bedarfe gibt es an der Grundschule? Wo können wir dort in der Praxis unterstützen? Was bedeutet das vielleicht für alle Schulen in Marburg?

Die thematischen Schwerpunkte dieser Praxis sind: Bewegungsorientierung – also mehr Schwung in die Kindheit zu bringen –, Inklusion, Übergänge gestalten – damit sind die Übergänge von der Kita in die Grundschule gemeint, aber auch von der 4. in die 5. Klasse, was in Marburg bis auf eine Schule immer einen Schulwechsel bedeutet – und Elternarbeit, von der wir jetzt auch schon viel gehört haben, die als Indikator gelingender Bildung nicht mehr wegzudenken ist.

Der zweite Punkt sind die Beiratsprojekte. Hier sehen Sie eine kurze Auflistung. Wahrscheinlich können Sie kaum etwas mit den Abkürzungen anfangen; das müssen Sie auch nicht. Alle grauen Kästchen sind Schulen in Marburg, und alle grünen Ovale sind Jugendhilfeträger. Das sind alle Jugendhilfeträger und Schulen, die in den letzten Jahren über den Beirat in der Zusammenarbeit gefördert wurden, auf der einen Seite finanziell – Projekte wurden genehmigt und finanziell unterstützt –, auf der anderen Seite wurde aber auch beraten. In der Mitte ist die Servicestelle, das bin ich.

Die geförderten Projekte seit 1999: Insgesamt sind wir beinahe bei 500 Projekten; wir knacken im Mai mit großer Sicherheit die 500. Die Fördersummen für die Projekte liegen zwischen 300 und 10.000 €. 10.000 € sind eine absolute Ausnahme, in der Regel sind es ca. 6.000 €. Ein Projekt wurde jetzt besonders gefördert, in Marburg wurden zwei große Schulen zusammengelegt. Wir haben insgesamt 19 Jugendhilfeträger und 22 Schulen gefördert. Das reicht von Grundschulen bis zu beruflichen Schulen.

Es gibt ein Budget für die Projekte. Seit 2011 sind es ungefähr 73.000 € pro Jahr, die der Beirat verteilt. Pro Jahr werden ungefähr 40 Projektanträge gestellt. Über die Art der Projekte und den Umfang der Förderung entscheidet der Beirat in Sitzungen.

Grundsätze der Förderung sind Projekte in echter Kooperation. Das bedeutet, es gibt eine hohe Erwartung an die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität der Projekte. Sowohl Schule als auch Jugendhilfeträger müssen einen gemeinsamen Antrag stellen. Es wird genau geschaut: Welcher Beitrag wird von den jeweiligen Seiten geleistet? Welche Vorhaben sollen die Servicestelle und das Geld des Beirats unterstützen? Aber auch: Wie können Ergebnisse gesichert werden und fernab von der Finanzierung in das schulische Leben wirken?

Es gibt zwei Projektformen. Seit dem letzten Jahr unterscheiden wir zwischen verstetigten Projekten und jungen Projekten. Verstetigte Projekte sind all die Projekte, die bereits im fünften Jahr stattfanden, also mit Folgeanträgen durchgeführt wurden. Die Idee dahinter ist, dass man Projekte auf jeden Fall häufiger als nur einmal unterstützen möchte, dass man sich aber auch davor schützen will, nur noch verstetigte Projekte zu fördern und die Innovation, das Neue zu verlieren. Wir überlegen dann neu: Ist das Angebot noch richtig? Sind wir noch dabei?

Die jungen Projekte sind nicht älter als fünf Jahre. In 2014 und auch für 2015 wurden ganz viele Projekte erstmalig beantragt. Zurzeit finden die Schwerpunktthemen „Elternarbeit“ und „Übergänge gestalten“ bei der Antragstellung besondere Berücksichtigung.

Der dritte Punkt: Neben den Projekten und der innovativen eigenen Praxis, die wir durchführen und auswerten, gibt es das Fachforum Jugendhilfe-Schule. Das ist ein gemeinsames Angebot der Servicestelle und des Jugendamtes der Stadt Marburg. Es ist ein regelmäßiger Austausch für Fachkräfte, der in der Regel zweimal im Jahr zu besonderen Fragestellungen stattfindet. Dort informieren wir und regen an für die eigene Praxis. Das Angebot richtet sich an Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe und der Verwaltung. Deutlich zu erkennen war für mich in den letzten anderthalb Jahren – nur davon kann ich sprechen, weil ich das Projekt erst seitdem leite –, dass neben den Schulleitern, die schon kommen, noch mehr Lehrkräfte teilnehmen müssen. Es kommen sehr viele Fachkräfte aus der Jugendhilfe und aus der Verwaltung. Jetzt schauen wir: Wie können wir mehr Lehrkräfte in das Forum bekommen?

Die bisherigen Themen sehen Sie hier: Es ging um Bildungsprozesse, im Jahr 2012 um Inklusion als Schwerpunktthema, in 2013 um Elternarbeit sowie um Kinderschutz – §-8a-Fälle waren ein ganz aktuelles Thema –, und 2014 hatten wir ein Fachforum zum Thema „Körpererleben und Körperpraxen Jugendlicher“. Häufig werden zu den Fachforen Experten eingeladen, die gemeinsam mit uns das Forum gestalten.

Der vierte Punkt sind die Fachtagungen. Ich habe Ihnen einmal vier Beispiele aus den letzten Jahren mitgebracht: Das waren im Jahr 2009 „Soziales Lernen als Aufgabe der Jugendhilfe“ und „Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe“, im Jahr 2010 „Belastetes Aufwachsen – schwierige Kinder?“ oder im Jahr 2011 „Phänomen Schulverweigerung“.

Abschließend habe ich Ihnen noch ein Bild von Kindern mitgebracht, die in einer nicht sehr stark durchstrukturierten Zeit mit uns draußen auch mal lümmeln dürfen und nicht nur die ganze Zeit lernen müssen.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen herzlichen Dank auch von meiner Seite. – Fragen, Anregungen, Wünsche? – Herr Boettcher.

Sachv. Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Das war ein sehr interessanter Bericht, für den ich mich bedanke. Mich als Empiriker interessiert aber erstens: Sind die Projekte oder auch die Arbeit der Servicestelle insgesamt einmal evaluiert worden? Lernen von guten Beispielen möchte ich gerne, aber ich möchte auch wissen, ob es Indikatoren, Indizien dafür gibt – abgesehen von interessanten subjektiven Berichten –, dass tatsächlich wirkt, was bewirkt werden sollte.

Meine zweite Frage bezieht sich auf ein Thema, dass Sie zwei- oder dreimal als wichtig bei Ihrer Arbeit herausgestellt haben, nämlich die Gestaltung von Übergängen. Sie sprachen auch davon, dass der Übergang von der 4. in die 5. Klasse in Marburg offenbar ein Problem zu sein scheint, außer an einer Schule; Sie haben zumindest mehrfach betont, dass das ein Arbeitsbereich bei Ihnen ist. Wenn es Probleme im Übergangsbereich gibt, würde mich aus Sicht der Praxis interessieren: Welche sind das? Wodurch sind die bedingt? Wie reparieren Sie diese?

Sachv. **Dr. Katharina Gerarts:** Vielen Dank für Ihren Vortrag, Frau Lison. Ich fand den Vergleich von Theorie und Praxis sehr interessant. Vorausgesetzt dass die Arbeit gut funktioniert und man das empirisch nachvollziehen könnte, ist meine Frage, ob Sie für die Enquetekommission, die sich hier im Landtag mit Bildung befasst, Ideen oder Anregungen hätten, wie man die engere Verzahnung von Jugendhilfe und Schule landesweit besser strukturieren oder einbetten könnte.

Frau **Scheffels:** Meine Frage bezieht sich auf die neueren Projekte. Die Rolle der etablierten Schulsozialarbeit ist ganz bewusst getrennt von der Schule. Sie kooperiert, aber es ist ganz klar, dass diejenigen, die in dem Bereich arbeiten, in eine Auseinandersetzung mit der Schule gehen können; denn sie vertreten ja die Schülerinnen und Schüler. Das ist etwas unheimlich Wichtiges.

Wir sehen jetzt, dass es bei der Modellregion Inklusion aufgeweicht wird, da sind die Rollen leider nicht mehr klar. Wir haben es im Hauptpersonalrat noch geschafft, sicherzustellen, dass bei der unterrichtsunterstützenden sozialpädagogischen Arbeit, die über die zusätzliche Zuweisung kommt, also bei dem Erlass, klar ist: Das sind jetzt Beschäftigte der Schule, die innerhalb der Schule arbeiten und auch in Konferenzen usw. eingebunden sind – nicht, weil wir die Zusammenarbeit nicht wollen, sondern weil wir die Rollen klar haben und sicherstellen wollen, dass vor allen Dingen die Schülerinnen und Schüler die Unterstützung der Schulsozialarbeit und ein Stück weit Abgrenzung und Schutz gegenüber der Schule bekommen, sodass auch jemand in einen Konflikt für sie gehen kann. Auch wenn Sie aus Ihrer Erfahrung von einer stärkeren Verzahnung sprechen: Gibt es da Konflikte, oder bekommen Sie das geregelt? Denn die Rolle ist ja wirklich immer getrennt. Oder verändert sie sich da?

Abg. **Kerstin Geis:** Sie haben im Rahmen Ihres Berichts auch angesprochen, wie die Kriterien oder die Projekte aussehen, die Sie für Ihr Angebot auswählen. In dem Bereich innovative Praxis sind zwei Kooperationsschulen ausgesucht worden, ab dem kommenden Jahr werden es zwei Grundschulen sein. Welche Kriterien legen Sie bei der Auswahl Ihrer Schulen und auch bei der Auswahl der Projekte überhaupt an? Welche Indizes

spielen dabei eine Rolle, wenn Sie über Innovation sprechen? Kommen die Schulen auf Sie zu und sagen: „Wir möchten das unbedingt“, weil es bei Ihnen ohnehin schon geübte Kultur ist, oder werden Sie initiativ und machen Vorschläge? Wie werden soziale Bedarfslagen in dem Kontext bewertet?

Frau **Lison:** Zu Ihrer Frage nach empirischen Beweisen, der Wirkung oder einer Auswertung: Die Servicestelle veröffentlicht jedes zweite Jahr einen Bericht, in dem zusammengefasst wird, mit welchen Themen sich Marburg in dem Bereich Kooperation Jugendhilfe/Schule bewegt hat, welche Angebote stattfanden, mit welchen Kooperationspartnern gearbeitet wurde, wie viele Schüler erreicht wurden, welche neuen Kooperationspartner dazugekommen sind, das Ganze mit vielen Statistiken und Belegen. Reicht Ihnen das als Antwort?

(Sachv. Prof. Dr. Wolfgang Boettcher: Keine Evaluation ist die Antwort!)

– Die Evaluation wäre, zu schauen, ob die Projekte eine Wirkung haben.

(Sachv. Prof. Dr. Wolfgang Boettcher: Zum Beispiel!)

– Eine Evaluation in dem Sinne, dass Berichte geschrieben und Problemlagen, die benannt wurden, kritisch betrachtet werden, ob es eine Veränderung gab, gibt es schon; die sind auch einsehbar.

Die Gestaltung von Übergängen: Ich glaube nicht, dass es ein Marburger Phänomen ist. Ich habe eine Schule ausgenommen, die bis zur 6. Klasse geht, wo der Schulwechsel erst dann stattfindet. Bei allen anderen Schulen erfolgt er nach der 4. Klasse. Das ist kein besonderes Problem in Marburg, dennoch führt ein Schulwechsel, das Sichumstellen häufig dazu, dass z. B. Informationen nicht weitergegeben werden. Das erfahren wir im Landkreis und auch in der Stadt immer wieder, wenn Kinder die Schule wechseln. Wir müssen schauen: Wie kann man Informationen weitergeben? Wie kann man Bedarfe, die schon festgestellt wurden, transparenter machen? Wie kann man das sichern? Wir reparieren nichts, sondern wir unterstützen oder bringen in Kontakt. Das ist Ziel nicht, etwas zu reparieren, sondern eher, in Kontakt zu bringen, zu verzahnen, ins Gespräch zu bringen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufzuzeigen.

Sie haben nach neuen Projekten und der Rollenklarheit gefragt. Bei den Projekten für die Beiratsmittel habe ich eben das Wort „echte Kooperation“ genannt. Das ist tatsächlich so gemeint. Es geht nicht um Dienstleistungsangebote, dass sich Schulen besonders günstig Projekte einkaufen können, und dann kommt jemand und macht etwas, sondern es wird explizit danach gefragt und auch geprüft, wie Kooperationen an der Schule gelebt werden, einmal mit der Lehrkraft, aber auch mit der Schulleitung. Es hat den Anspruch, auf Schule zu wirken und Schule zu öffnen. Es gibt viele Projekte gemeinsam mit Gemeinwesenorganisationen und Schulen, wo z. B. eine Förderung gewünscht wird, dass man noch einmal explizit in die Elternarbeit oder in die Vereinsarbeit einsteigen kann. In dem Marburger Modell „Querfeldein“ ging es speziell um Vereinsarbeit und darum, Kinder aus sozial benachteiligten Stadtteilen wieder mehr in die Vereine einzubinden. Es gibt eine enge Verzahnung auf der kooperativen Ebene. Dennoch gibt es eine ganz klare Rollenverteilung zwischen den Aufgaben der Jugendhilfeträger und der Schulen, aber auch eine unbedingte Zusammenarbeit für ein gemeinsames Projekt. Wir brauchen beide Partner. Es ist nicht ein Projekt der Jugendhilfe, das an Schule angesiedelt wird, und das Geld fließt einfach nur.

Wie treffen wir die Auswahl der Schulen? – Das ist eine interessante Frage, mit der ich mich jetzt beschäftigt habe, weil es einen Wechsel gibt, den ich angestoßen habe, nachdem wir merkten, dass eine Schule, an der die innovative Praxis stattfand, quasi ausgereizt war. Dort wurden Stunden der Schulsozialarbeit ausgebaut, eigene Projekte konnten übernommen werden und sind in einer anderen Form der Verstetigung gelaufen, sodass die Praxis der Servicestelle dort nicht mehr so notwendig und relevant ist.

Treten wir in Kontakt mit der Stadt und den zuständigen Mitarbeitern in der Verwaltung und schauen: Welche Schulen haben aus Sicht der Stadt einen Bedarf? Wo sind noch nicht so gefestigte Strukturen? Wo gibt es wenig Kooperationsmöglichkeiten oder Modelle? Wo gibt es einen besonderen Bedarf? Wo werden immer wieder Fälle gemeldet, die z. B. zum Allgemeinen Sozialen Dienst kommen, die wir gut unterstützen könnten? – Wir sind darauf angewiesen, dass sich Schulen melden, aber wir wollen auch von dem Schulträger hören, wo es einen Bedarf gibt. Dann treten wir in Verhandlungen. Wenn wir kommen, ist das ja nicht immer nur ein Geschenk in dem Sinne, dass man denkt: „Juchhu, jetzt sind die da“, sondern das bedeutet auch eine Mitarbeit und Zusammenarbeit mit uns und der Jugendhilfe, ein gemeinsames Bewegen. Das ist in der Praxis fast immer erfolgreich und auf jeden Fall sehr spannend.

Abg. **Marcus Bocklet:** Der Jugendhilfeausschuss Frankfurt hat im Jahr 2001 eine Untersuchung über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gemacht. Eines der Hauptprobleme, das gerade vonseiten der Jugendhilfe immer wieder genannt wurde, ist die sogenannte Augenhöhe, die man nicht empfand. Wie ist die aus Ihrer Sicht herzustellen, gerade vor dem Hintergrund, dass dort zwei Systeme aufeinandertreffen, das KJHG auf der einen Seite und die Schule auf der anderen Seite? Denn es sollte eben nicht bei dem Zufallsprinzip bleiben. Marburg-Biedenkopf ist gut aufgestellt, andere sind es nicht, und prompt passiert da nicht mehr. Gehen Sie davon aus, dass die Jugendhilfeangebote, die Sie machen, sozusagen nice to have sind, oder sind sie eine dringende Notwendigkeit für glückliche Kinder, eine glückliche Kindheit und gelingende Bildungsbiografien? Dann wäre ja die Frage: Was muss strukturell getan werden, um nicht nur zufällig so etwas wie im gut regierten Marburg-Biedenkopf zu erhalten? Diese Fragen treiben einen ja um. Zwei Systematiken treffen aufeinander. Wer hat den Hut auf?

Die Erfahrung an der Bettinaschule in Frankfurt heißt: Die Schulsozialarbeit sitzt von 15 Uhr an im Keller. Symbolischer kann man es nicht mehr machen. Wenn es tagsüber ein Problem gibt, schicken die Lehrer die Kinder später nach unten. Die Frage ist: Wie kann man das so verändern, dass es unter Umständen sogar tagsüber zu gemeinsamen Konzepten kommt? Wie könnte man die Situation des nachmittäglichen Reparierens verändern?

Abg. **Gerhard Merz:** Es gibt ja den kategorischen Imperativ: Handele so, dass die Maxime deines Handelns zum allgemeinen Gesetz werden könnte. – Wenn es ein Landesgesetz respektive ein Landesprogramm zur Förderung von Schulsozialarbeit gäbe, welche Elemente könnten aus Ihrer Erfahrung in ein solches Programm eingehen?

Herr **Nagel:** Mir ist jetzt spontan eingefallen, was die Symbolik und die Frage der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen angeht, die heute ein breites Thema war: Auch die Landesschülerinnen- und -schülervertretung in Hessen sitzt im Keller, nicht nur die Schulsozialarbeit an der Bettinaschule.

Vorsitzender: Die Beteiligung der Schülervertretungen und die politische Partizipation werden in einem anderen Themenblock noch behandelt. Da können wir gerne noch einmal aufnehmen, wer in welchen Kellerräumen untergebracht ist.

(Herr Nagel: Richtig! Das kam mir nur spontan! – Abg. Gerhard Merz: Dann machen wir noch einen „Kellerkinderblock"!)

Frau **Lison:** Zu Ihrer Frage nach der sogenannten Augenhöhe: Das ist tatsächlich ein Thema, mit dem wir uns immer wieder beschäftigen. Wir werden es auch nicht ein für alle Mal endgültig lösen können, sondern müssen immer wieder dran sein und reflektieren: Wie arbeiten wir miteinander? Sind die Partner auf Augenhöhe, gleich stark, haben sie genauso viel Mitspracherecht etc.?

Die Arbeit auf Augenhöhe wird sehr stark durch gelingende Kooperationserfahrungen begünstigt. Gewinne müssen für die Partner sichtbar sein. Das sind Gewinne für die Jugendhilfe, dass wir am Ort Schule, wo nun mal fast alle zusammenkommen, wirken können, aber auch für die Schule: Welchen Zugewinn haben sie, wenn bei ihnen außerschulische Partner mit einer eigenen Profession, mit einem eigenen Auftrag und mit anderen Möglichkeiten arbeiten? Schulsozialarbeiter haben häufiger einen großen Freiraum, um dort unterstützend tätig zu werden.

Ein Gewinn ist nach meiner Erfahrung vor allem die Elternarbeit, die wir als Schulsozialarbeiter häufig ganz anders angehen können, von Besuchen zu Hause bis zur einladenden Elternarbeit. Das klassische Beispiel ist, dass wir einfach Eltern abholen, die kein Auto haben, die aus dem äußersten Hinterland des Landkreises nicht zu einem Elternsprechtag kommen können, wenn er weiterhin so klassisch stattfindet, wie es in vielen Schulen der Fall ist. Da kann man Anregungen, einen Außenblick auf die Schule geben und beispielsweise sagen: Ihr wundert euch schon seit vielen Jahren, dass so wenige Eltern zum Elternsprechtag kommen; meine Beobachtungen sind folgende … – Dort können wir als Schulsozialarbeiter häufig ganz unkonventionell überlegen: Wie können wir Eltern in die Schule bringen? Oder auch: Wie können wir Lehrer mal nach außen bringen? Elternarbeit kann auch zu Hause bei den Eltern oder in einem anderen Raum stattfinden.

Die Gewinne müssen sichtbar sein, und es braucht Anerkennung und Respekt voreinander, vor der eigenen Profession. Ich möchte nicht nur daran appellieren, dass die Schule Respekt vor der Jugendhilfe haben sollte, sondern auch umgekehrt. Für mich ist es ganz wichtig, dass wir als Jugendhilfe, die von außen kommt, wissen, dass wir andere Bedingungen haben. Häufig ist es für uns wesentlich einfacher, blinde Flecken zu sehen oder Systeme zu entlarven, die stören. Wir kommen ja von außen und dürfen auch mal wieder in unser Büro fahren und dort mit Kollegen über unsere Beobachtungen reden. Durch die Distanz haben wir häufig einen ganz anderen Blick. Dann müssen wir aber auch die Sensibilität haben, wenn wir zurückkommen. Das Zurückkommen ist wichtig. Es reicht nicht, nur zu sagen: „Schau mal, wie die Schule dort handelt, die müssen sich gar nicht wundern", sondern wir müssen in Kontakt treten und sagen: „Das ist ein Angebot" oder: Hier sehe ich den Bedarf. – Das ist der eigene Auftrag der Jugendhilfe, den ich eben schon einmal betont habe.

Für mich ist es sehr wichtig, dass ein Schulleiter ein Kooperationspartner ist und nicht die Dienstaufsicht über meine Tätigkeit hat. Denn ich bin nicht in erster Linie dazu da, den Unterricht für die Lehrer einfacher zu machen, sondern wir müssen überlegen: Welche

Bedarfe gibt es? Das kann auch eine Lehrerberatung und eine Entlastung von Lehrern im Hinblick darauf sein, dass ich meine eigene Professionalität anbiete, um mit zusätzlichen Ideen gemeinsam mit den Lehrern zu wirken. Die besten Arbeitsbedingungen haben wir, wenn wir uns die Themenfelder gemeinsam mit Lehrern und Schulleitungen anschauen.

Vorsitzender: Sind die politischen Bedingungen hinreichend für Sie, dass Sie so weiterarbeiten können? Das war die Frage.

Frau **Lison:** Wenn ich für mich spreche, für den Landkreis Marburg-Biedenkopf und die Stadt, sind die politischen Bedingungen gut, um so arbeiten zu können.

> (Abg. Gerhard Merz: Die Frage war: Welche Erfahrungen würden Sie bei der Ausgestaltung eines Landesprogramms einbringen? Was wäre Ihr zentraler Anforderungspunkt?)

– Ein Kriterium, das ich unbedingt einbringen würde, wäre eine partnerschaftliche Zusammenarbeit; das habe ich jetzt schon mehrfach betont. Die ist unverzichtbar und ganz wichtig. Wir sehen das im direkten Vergleich: Wenn Schulsozialarbeiter an der Schule angestellt sind, liegt die Dienst- und Fachaufsicht eben beim Schulleiter. Das sind alles sehr geschätzte Kollegen, die sich besonders bemühen, aber sie haben weniger den Austausch und die Vernetzung. Mit der Anbindung an freie Jugendhilfeträger gibt es einfach eine andere Vernetzungs- und Fortbildungsmöglichkeit. Das ist einer der wichtigsten Punkte, die ich anregen möchte.

Außerdem sollte man sozialräumlich und lebensweltorientiert denken und arbeiten. Man muss unbedingt aus dem Schulraum hinaus in die Lebenswelt der Kinder gehen, sowohl theoretisch als auch in der praktischen Arbeit. Schule muss sich in die Lebenswelt öffnen, um es ganzheitlich betrachten zu können.

Abg. **Marcus Bocklet:** Die Frage, die Herr Merz gestellt hat, treibt auch mich um. Sie sagen, dass die Schulen in der Regel einen Mehrwert durch Ihre Tätigkeit erkennen und auch bereit sind. Die Frage ist: Was ist, wenn es für die Schule zwar eine Notwendigkeit von Jugendhilfeangeboten gibt, die Schulleitung das aber nicht sieht? Wir hatten Fälle von Grundschulen, die gar nicht ganztägig arbeiten wollten. Die Gesellschaft sieht das als notwendig an, aber die Schulleitung nicht unbedingt. Sie sagen: Mit Zwang geht gar nichts; wenn da eine uneinsichtige Schulleitung sitzt, hat auch die Jugendhilfe keinen Erfolg.

Sie haben angeführt, es sei schlauer, die Trägerschaft zu trennen, damit die Dienst- und Fachaufsicht nicht bei der Schule liegt. Die Frage ist: Müsste man nicht auch politisch landesweit etwas regeln, wonach weiterführende Schulleitungen tatsächlich eine Kooperationspflicht mit der Jugendhilfe haben, die Pflicht zur Öffnung, damit Sie die Augenhöhe herstellen und nicht immer nur auf Vernunft bzw. auf Freiwilligkeit der Schulleitungen setzen müssen? Ist das zu wenig, oder reicht das nach Ihrer Erfahrung aus?

Abg. **Wolfgang Greilich:** Das schließt direkt daran an. Ich habe schon dreimal überlegt, ob ich mich überhaupt melde. Aber jetzt haben Sie es noch einmal in die Richtung geschoben, und Ihre klaren Aussagen provozieren mich regelrecht dazu. Das, was Sie

dargelegt haben, ist alles sehr überzeugend, auch was die Unabhängigkeit von und die Kooperation mit Schulleitungen angeht. Nun weiß ich aus der Praxis, aber auch von dem einen oder anderen Fall, bei dem Schulen, Schulleitungen, Lehrer Probleme diagnostiziert und erkannt haben, sich die institutionalisierte Jugendhilfe aber eher ablehnend verhalten hat. Dort wäre es schon hilfreich gewesen, wenn Schulleitungen direkten Zugriff auf entsprechende Ressourcen der Sozialarbeit gehabt hätten. Das scheint mir in Marburg völlig anders zu sein. Wie lösen wir dieses Problem, diesen Konflikt?

Frau **Lison:** Es ist nicht alles rosarot in Marburg – das ist mir wichtig zu sagen –, aber es ist wichtig, das aktiv anzugehen. Und das spüre ich in Marburg und im Landkreis Marburg-Biedenkopf. Man macht sich aktiv Gedanken darüber und versucht, möglichst wenig dem Zufall zu überlassen.

Zu Ihrer Frage nach der Kooperationspflicht: Ist man darauf angewiesen, dass der Schulleiter gerne kooperieren möchte? – Selbstverständlich kenne auch ich einige Beispiele, dass die Kooperation mit Schulen besonders schwierig ist. Das sind manchmal vielleicht die Schulleiter, häufiger aber einzelne Lehrer, die nicht bereit oder willig sind, zu kooperieren. Die verweigern sich einfach. Da gibt es die Möglichkeit, dass ein Schulleiter einwirkt oder Mut macht oder verpflichtet. Vor allem die Verpflichtung von Lehrern, mit der Jugendhilfe zu kooperieren, ist eine äußerst schwierige Voraussetzung, überhaupt Angebote gelingend umsetzen zu können.

Ich glaube, dass die Kooperationserfahrung wachsen muss. Gute, gelingende Kooperation braucht Erfahrung, um sich weiter zu öffnen und Mut zu machen. Ich meine, zu beobachten – in den letzten zehn Jahren zumindest, seitdem ich in dem Feld tätig bin –, dass sich dort viel getan hat. Die Partner haben sich angenähert, sowohl die Jugendhilfe an die Schule als auch die Schule an die Jugendhilfe. Es ist nicht mehr so bedrohlich, wie es vor vielleicht 15 Jahren noch war, wenn die Jugendhilfe in die Schule kommt, und man dann denkt: Was wollen die denn jetzt hier? Dazu trägt tatsächlich bei, dass die Gewinne deutlich sichtbar sind und man in gewissen Bereichen von einer Entlastung, aber auch einer sehr gelingenden Zusammenarbeit sprechen kann.

Freiwilligkeit ist immer gut. Das ist ja auch besonders schwierig. Ich versuche manchmal zu erklären, was meine Aufgabe ist. Dabei kann ich gar nicht so gut abgrenzen, worum ich mich noch kümmere und worum nicht mehr. Es geht darum, miteinander im Gespräch zu sein und zu schauen: „Welche Angebote gibt es denn, wo ist der Bedarf?“, sodass man da beweglich bleibt. Das ist wichtig. Es ist nicht einmal festgeschrieben und für alle Zeiten genau so. Kinder und Jugendliche und Lebenswelten verändern sich. Lehrerschaften und Kollegien verändern sich. Darüber gilt es regelmäßig und mehr als einmal im Jahr miteinander zu sprechen. Ein Faktor ist noch die Kommunikation über Kooperationen. Es ist ganz wichtig, dass man aktiv schaut: „Wie läuft denn die Kooperation?“ und es nicht einfach geschehen lässt.

Dass sich die Jugendhilfe ablehnend verhält, finde ich interessant. So etwas wäre für uns eine wichtige Rückmeldung. Das Wichtige an der Servicestelle ist, dass wir uns mit der Jugendhilfe nicht nur treffen, um uns Klagelieder anzuhören, wie schwierig es ist, sich an Schulen zu etablieren oder Kooperationspartner zu finden, sondern dass es genauso eine große Rückmeldekultur von den Schulen gibt, dass von der Stadt oder vom Landkreis sogar explizit abgefragt wird. Also: Wie ist die Kooperation angelaufen? Gibt es Felder, die noch offen sind? Wie zufrieden ist man z. B. mit der Kooperation der Schulsozialarbeiter am eigenen Schulstandort? Sollte es da keine Gründe geben, warum man sich ablehnend verhält, dann wäre dem auf jeden Fall nachzugehen. Ich könnte

mir vorstellen, dass die Jugendhilfe auch abgelehnt wird, weil man sagt: Das ist nicht die Aufgabe der Jugendhilfe, sondern der Schule. – Das sind Situationen, die mir eher einleuchten.

(Abg. Wolfgang Greilich: Das kann ich mir auch vorstellen! Aber es ging um andere!)

– Wenn es anders ist, wäre das eine wichtige Rückmeldung. Es gibt viele Beziehungen. Es gibt eine klare Rückmeldestruktur, aber auch eine sehr niedrige Hemmschwelle, einander anzurufen und mitzuteilen, um dann zu schauen: Wie kann man das wieder verbessern? Wie kann man miteinander in Kontakt treten? Da ist die Servicestelle ein neutraler Partner, der sowohl für die Schule als auch für die Jugendhilfe ansprechbar ist, und das wird auch genutzt.

Vorsitzender: Es gibt keine weiteren Wortmeldungen mehr. – Dann bedanke ich mich sehr herzlich für Ihre Ausführungen, Frau Lison.

(Beifall)

Wiesbaden, 16. Januar 2015

Für die Protokollierung: Der Vorsitzende:

Michaela Öftring Marcus Bocklet

Kooperation Jugendhilfe-Schule

am Beispiel der Servicestelle Marburg

von Simona Lison

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen werden heute maßgeblich bestimmt durch:

Familie,
Schule,
Peers und
Medien.

Sie sind gekennzeichnet durch beständigen Wandel, Vielschichtigkeit und Komplexität.

Lebenswelten der Kinder und Jugendliche

Loslösung vom Elternhaus

Bewegungsarmut

Autonomieförderung

Freundschaft
und Liebe

Suchtmittelkonsum

Ausbildungsmarkt

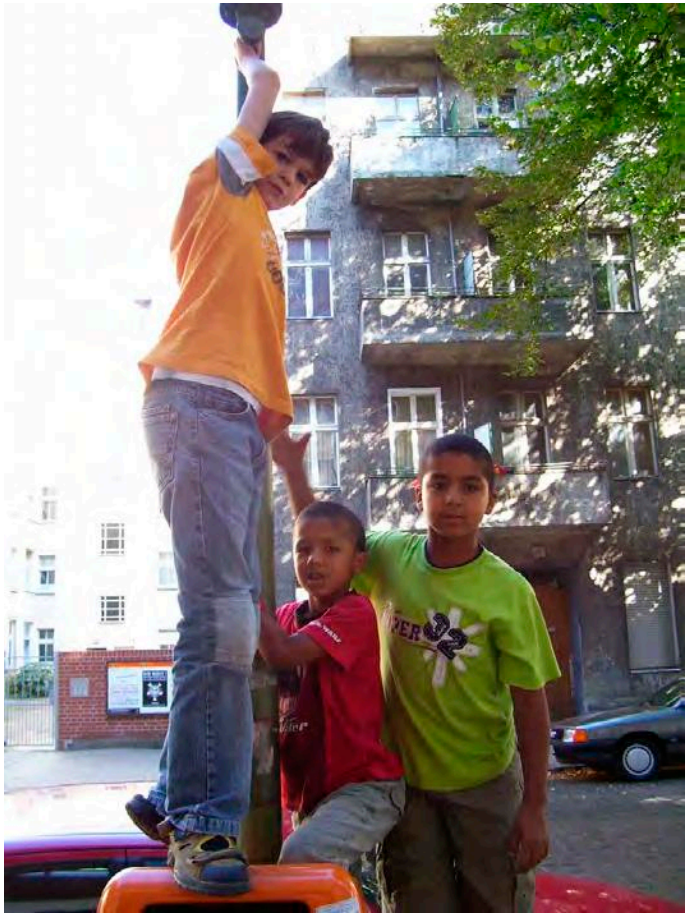
Psychische Erkrankungen

Berufsplanung

Erwachsen werden

Handy, Internet & Co.

- Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen unterliegen Veränderungen
- Lebenswelten bieten Entwicklungs-chancen aber auch Einschränkungen/ Bedrohungen
- Chancen sind ungleich verteilt
- Insgesamt sind die Potenziale der Kinder und Jugendlichen nicht ausgeschöpft
- dennoch sind die Kinder und Jugendliche stark beansprucht



Servicestelle Jugendhilfe-Schule

Qualifizierungoffensive

Ideenwerkstatt

Beratungsnetzwerk

Austauschforum

Schulsozialarbeit / SPHS / SaS

Anliegen

Probleme

Fragestellungen

Servicestelle Jugendhilfe-Schule

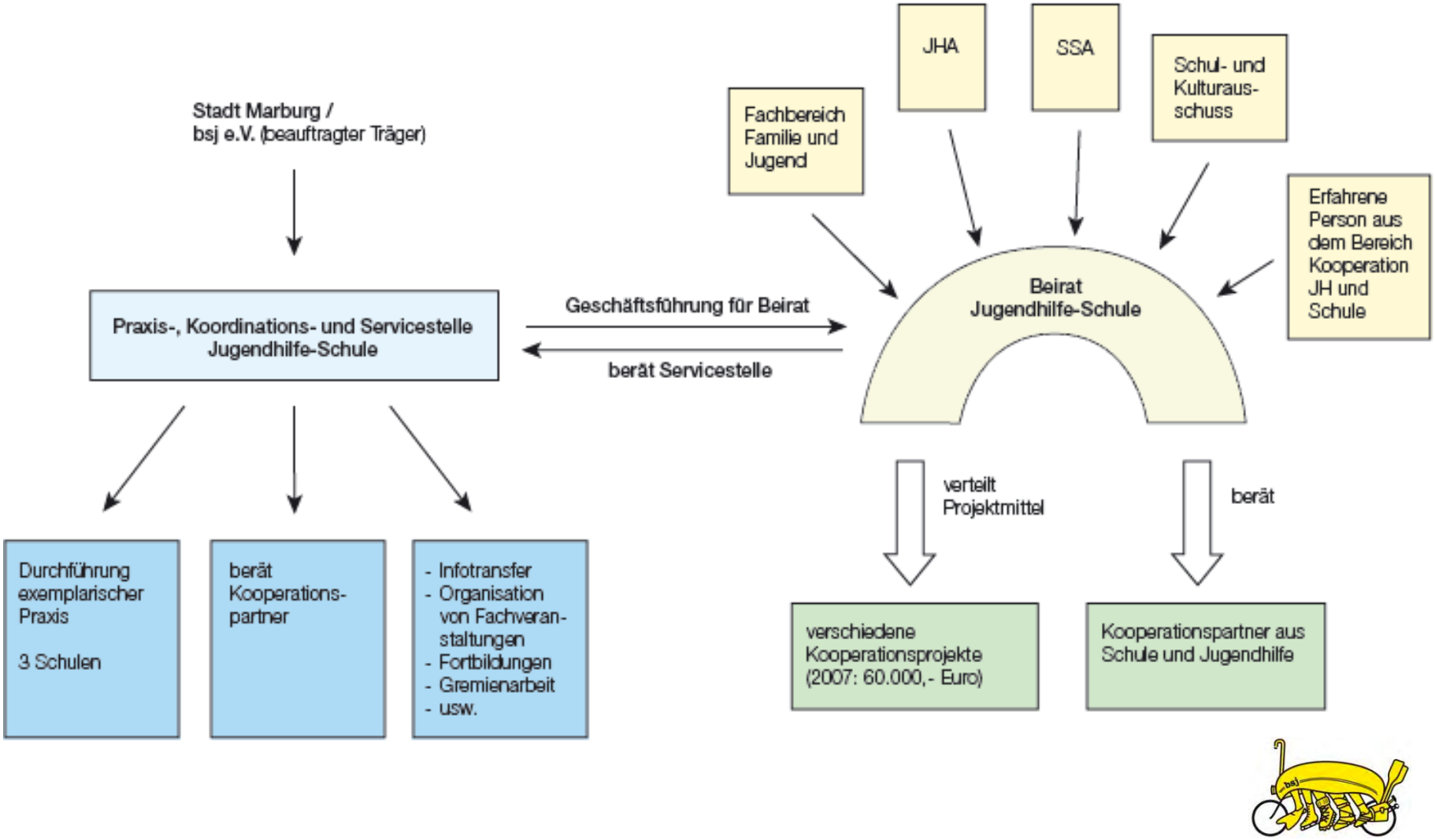
(seit 1999)

- Vernetzung von Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen auf der Grundlage einer lebenswelt- und sozialraumorientierten pädagogischen Arbeit
- Ideenwerkstatt und exemplarische Praxis an Schulen
- Austauschforum der Fachkräfte in Jugendhilfe-Schule
- Professionalisierungsraum für Fortbildung und Fachtagungen
- Beratung durch Beirat Jugendhilfe-Schule

Servicestelle Jugendhilfe-Schule

Ziele der Servicestelle:

- Verhinderung der Ausgrenzung, Unterstützung des Verbleibs verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher an Regelschulen
- Entwicklung einer Austausch- und Unterstützungskultur zwischen Lehrkräften und sozialen Fachkräften
- Stärkung der pädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften hinsichtlich lebensweltlicher Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen
- Unterstützung einer Flexibilisierung und Sozialraumorientierung von Jugendarbeit


Stadt Marburg /
bsj e.V. (beauftragter Träger)
Praxis-, Koordinations- und Servicestelle Jugendhilfe-Schule
Geschäftsführung für Beirat
berät Servicestelle
Fachbereich Familie und Jugend
JHA
SSA
Schul- und Kulturaus-schuss
Erfahrene Person aus dem Bereich Kooperation JH und Schule
Beirat Jugendhilfe-Schule
Durchführung exemplarischer Praxis
3 Schulen
berät Kooperations-partner
- Infotransfer
- Organisation von Fachveran-staltungen
- Fortbildungen
- Gremienarbeit
- usw.
verteilt Projektmittel
berät
verschiedene Kooperationsprojekte (2007: 60.000,- Euro)
Kooperationspartner aus Schule und Jugendhilfe

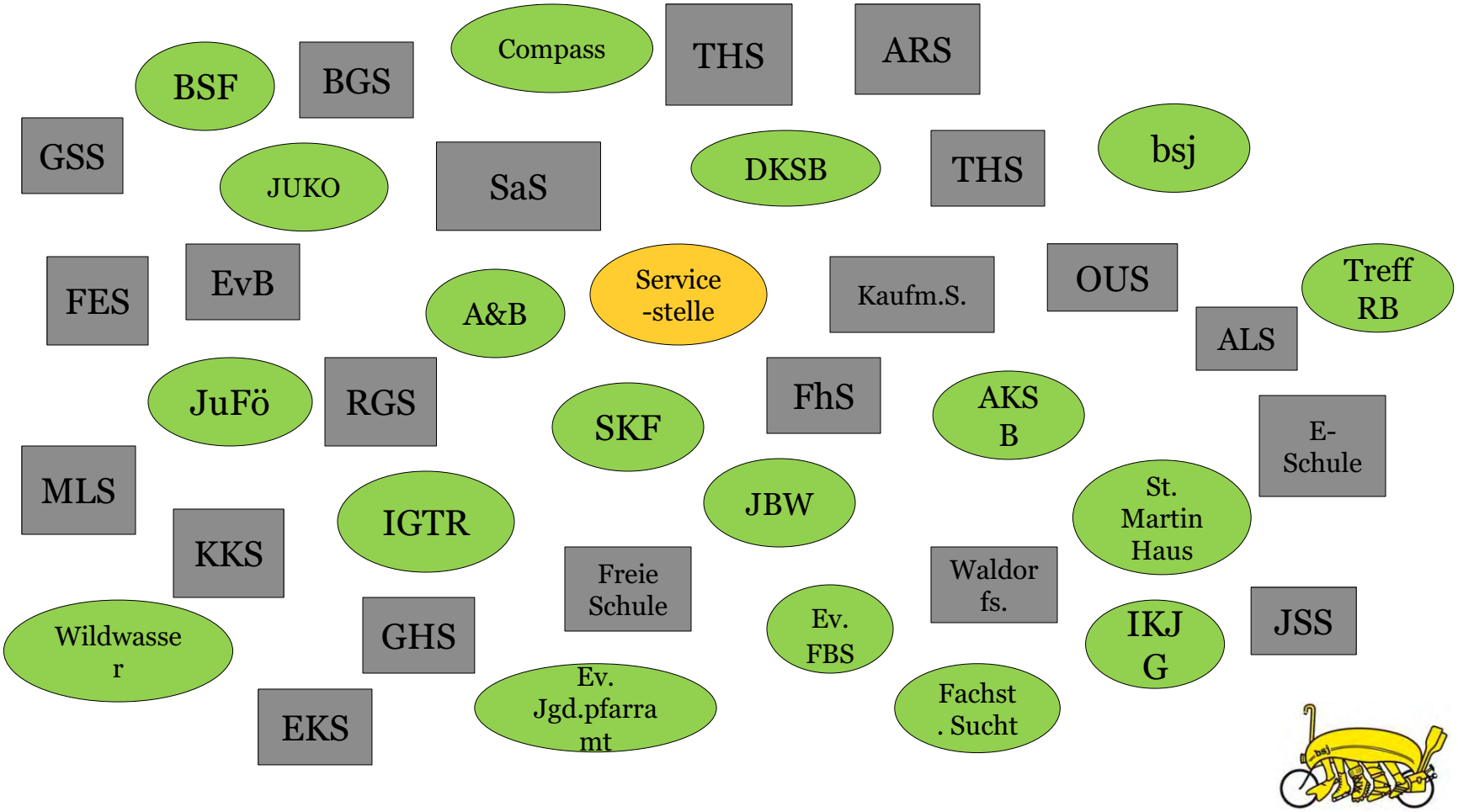
Inhaltliche Übersicht der Angebote

1. Innovative Praxis an Kooperationsschulen
2. Beiratsprojekte
3. Fachforum Jugendhilfe-Schule
4. Fachtagungen

1. Innovative Praxis

- an zwei ausgesuchten Kooperationsschulen
- ab 2015 zwei Grundschulen
- gruppen- und klassenbezogene Angebote
- Vernetzung mit allen Fachkräften vor Ort
- Thematische Schwerpunkte:
  - Bewegungsorientierung
  - Inklusion
  - Übergänge gestalten
  - Elternarbeit

2. Beiratsprojekte



Geförderte Projekte seit 1999

- Gesamtanzahl: 483 Projekte
- Fördersummen zwischen: 300,00 – 10.000,00 €
- 19 Jugendhilfeträger
- 22 Schulen (von Grundschulen bis Berufliche Schulen)

Fördermöglichkeiten

- Budget: 73.000,00 Euro für Projektförderung im Jahr (seit 2011)
- Ca. 40 Projektanträge pro Jahr

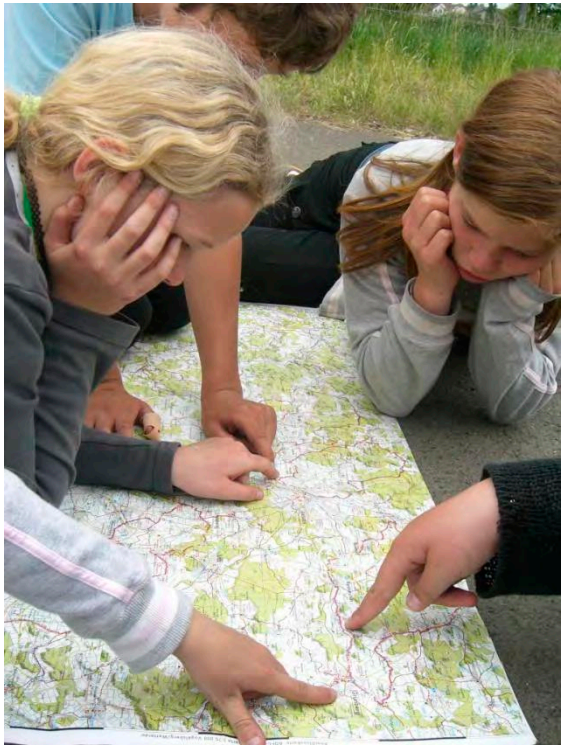
⇨ Über Art und Umfang der Förderung entscheidet der Beirat

Grundsätze für die Förderung

- Projekte in „echter“ Kooperation – Erwartungen an die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität
- Unterstützung durch pädagogische und fachliche Beratung
- Anteilige Kostenübernahme für Personal- und Sachausgaben

Verstetigte Projekte

- Regelmäßige Durchführung seit 2007 und früher
- in unterschiedlichen Projektzusammenhängen



- Leben gestalten - Zukunft planen
- Soziales Lernen
- Streitschlichtung, Konfliktbewältigung
- Abenteuer- und Lebensweltorientierung
- Orientierung und Mobilität

Junge Projekte

- innovative, neue Projekte (nicht länger als 5 Jahre)

Schwerpunktthemen aktuell:

- Elternarbeit
- Übergänge gestalten

3. Fachforum Jugendhilfe-Schule

Forum Jugendhilfe-Schule

- ein gemeinsames Angebot der Servicestelle Jugendhilfe-Schule und des Jugendamtes der Stadt Marburg
- regelmäßiger Austausch der Fachkräfte zu gemeinsamen Fragestellungen
- Information über aktuelle Entwicklungen im Feld
- Anregungen für die eigene Praxis

- Das Angebot richtet an: Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte aus der Jugendhilfe und Verwaltung.

Bisherige Themen

- 2010: Reflexion der bisherigen Kooperationspraxis
- 2010: Heterogenität

- 2011: Bildungsprozesse in der Jugendhilfe und ihre Bedeutung für die Kooperation

- 2012: Inklusives Arbeiten in Jugendhilfe und Schule
- 2012: Inklusion – nicht ohne Kooperation

- 2013: Freud und Leid der Elternarbeit – die Bedeutung von Arbeitsbündnissen mit Eltern
- 2013: Kinderschutz an der Schnittstelle Jugendhilfe – Schule

- 2014: Körpererleben und Körperpraxen Jugendlicher

4. Fachtagungen

März 2009

Soziales Lernen als Aufgabe der Jugendhilfe

Dezember 2009

Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe

Der 13. Kinder- und Jugendbericht – Perspektiven für die Region

November 2010

BELASTETES AUFWACHSEN – SCHWIERIGE KINDER?

Herausforderung für die Bildungs- und Erziehungssysteme

April 2011

Phänomen Schulverweigerung
Bedingungsfaktoren kennen – Chancen effektiv nutzen

Philipps Universität Marburg

„Kein Kind zurücklassen, Rahmenbedingungen, Chancen, Zukunft schulischer Bildung in Hessen

Prof. Dr. Ivo Züchner

Input beim 7. Hearing der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“ 19.12.2014

Aufbau

I. Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Voraussetzungen für Lernen und Sozialverhalten
II. Wandel der Bildungseinrichtungen
III. Ganztagsschule
IV. Kooperation Schule – Jugendhilfe
V. Fazit

I. Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Voraussetzungen für das Lernen und des Sozialverhaltens

I. Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Voraussetzungen des Lernens

Vorwort: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

Soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht als zentrale personengebundene Einflussgrößen auf Bildungsungleichheit, Stadt-Land-Unterschiede von wachsender Bedeutung

„Risikogruppe“ im Schulsystem

- Anteil lag in den letzten Jahren recht stabil bei 17-20 % der Schüler/innen der Sek. I, Anteil in der Sek I größer als in der Grundschule
- In der Risikogruppe sind überproportional viele Hauptschüler/innen (+ Förderschüler/innen), deutlich erhöhter Anteil Migrant/innen (auch „vermittelt“ über die soziale Herkunft), überproportional vertreten auch Jungen
- Individuelle familiäre Belastungssituationen als Risikofaktor für die Schulkarriere

These: Hinter der Variable „soziale Herkunft“ verbergen sich ein ganzes Bündel an Einflussfaktoren: Ressourcen der Familien, Alltagspraxen in den Familien, Ressourcen für und Bemühungen um außerschulische Aktivitäten, Bildungsaspiration der Eltern, elterliche Schulunterstützung und Schulinteresse, soziale Beziehungen der Eltern und der Kinder, Einflussmöglichkeiten auf das Bildungssystem, Erziehungsstile

I. Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Voraussetzungen des Lernens

Wandel der Rahmenbedingungen des Lernens (I)

- Wachsende *Institutionalisierung* des Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen
- (Damit einhergehend) Steigende zeitliche Einbindung in organisierte Lernprozesse/Einschränkungen der Zeitautonomie von Kindern und Jugendlichen
- Wachsende Bedeutung von Online-Medien und –Netzwerken für jugendliche Alltagspraxen und Sozialisation
- Demographischer Wandel und Arbeitsmarktentwicklung bieten derzeit günstige Rahmenbedingungen für Übergänge im Bildungssystem

→ *Dabei allerdings deutliche herkunftsbedingen Unterschiede!*

I. Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Voraussetzungen des Lernens

Web 2.0 und schulische Bildung

- Bislang eindeutiger Nachweis auf eingeschränkte Leistung durch intensive Mediennutzung; Problematisch dann, wenn es – wie andere Aktivitäten – Zeit für (konzentriertes) Lernen/Vorbereitung einschränkt. Soziale Netzwerke – als Raum jugendlichen Selbstdarstellung und Alltagsorganisation – nur begrenzt „pädagogisierbar“

Broken-home-Situation und Schulerfolg

- Erhöhtes „Risiko“ bei individuellen Belastungssituation, abhängig vom Erleben und Einbezug der Kinder und Jugendlichen der Familiensituation (Schlemmer 2004)

Feminisierung der Lehrberufe

- Untersuchungen fanden keine systematischen Unterschiede mit Blick auf Schulnoten, Schulleistungstest oder Sozialverhalten in Abhängigkeit von Geschlecht der Lehrkräfte oder Zusammensetzung des Lehrkollegiums (u.a. Helbig 2010)

Bildungsaspiration und Kinderzahl

- Kein direkter Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration und Kinderzahl, allerdings haben Akademiker/innen weniger Kinder, höhere Bildungsaspiration (Bujard 2012)

II. Wandel der Bildungseinrichtungen

II. Wandel der Bildungseinrichtungen

Schule & andere Bildungseinrichtungen

- Stark gestiegene Bedeutung der Schule für die Betreuung im Grundschulalter, insbesondere durch den Ausbau von Ganztagsschulen bzw. bzw. Halbtagsschulen mit entsprechenden Angeboten
- Veränderung der Hausaufgabenpraxis; Hausaufgabenhilfe/Lernzeiten: Verlagerung der Schulvorbereitung in institutionelle Settings
- Herausforderung Inklusion/Bedeutungsgewinn der Sprachförderung
- Ausbau der Aktivitäten der Berufsvorbereitung/Unterstützung des Übergangs in die Ausbildung
- Ausbau von Schulsozialarbeit (Bundesprogramm) mit individueller Unterstützung und Beratung sowie sozialem Lernen an Schulen (als Unterstützung der Schule sowie Unterstützung der Schüler/innen)
- Verlagerung von Angeboten der Eltern- und Erziehungsberatung an Schulen
- Verstärkte Orientierung anderer Bildungseinrichtungen an Schulen
- Hauptschule als „Restschule“
- Demographischer Wandel

These: Strukturelle Überforderung des bestehenden Schulsystems, Kooperationen mit außerschulischen Trägern erforderlich (s.u.)

III. Ganztagsschule

III. Ganztagsschule

Heterogenes System von Ganztagsschulen in Deutschland; Differenzierungen unterhalb von Typen oder Profilen nach

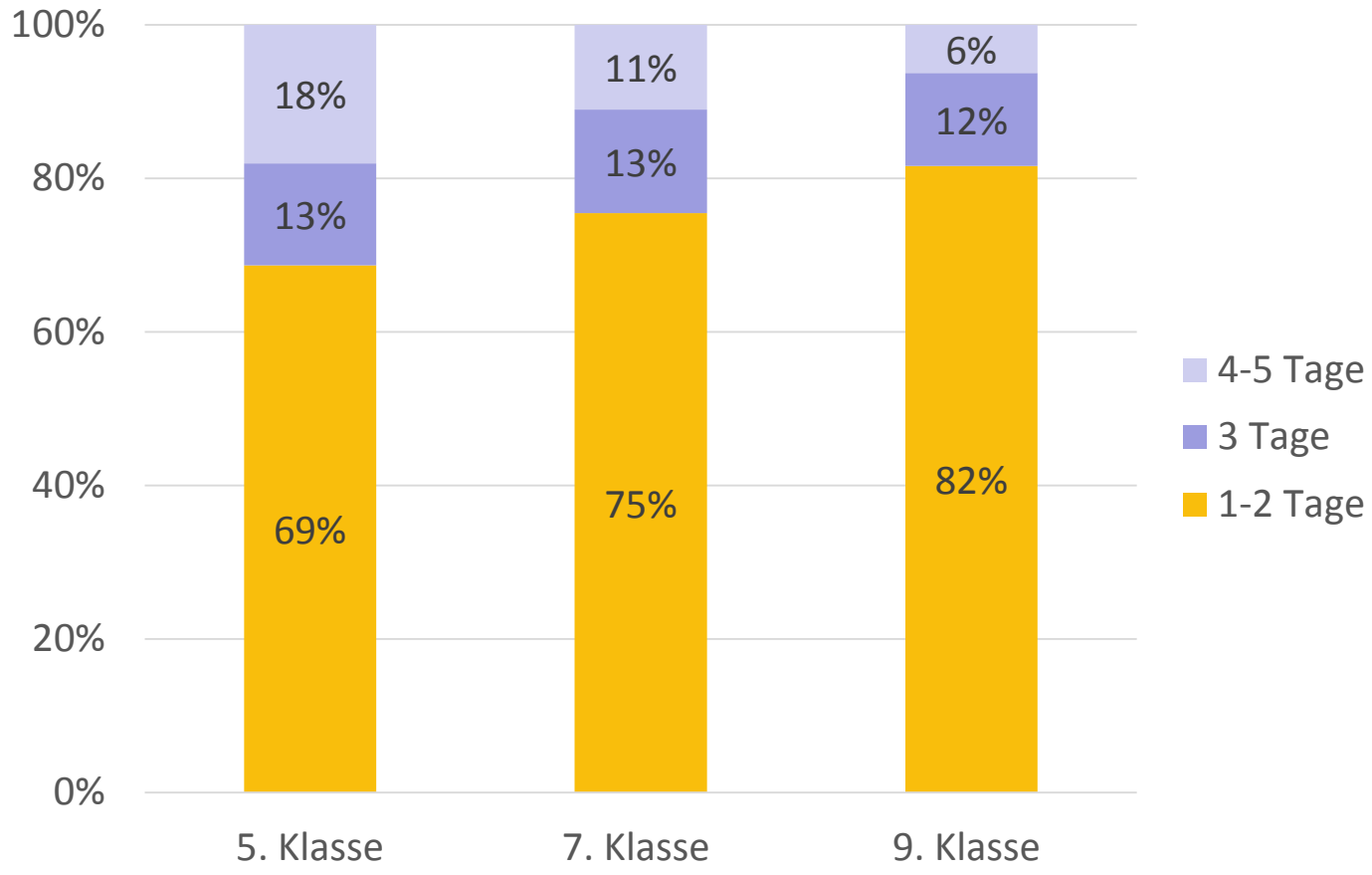
- Verpflichtungsgrad der Teilnahme
- Organisation/Trägerschaft des Ganztagsbetriebs
- Zeitlicher Organisation von Unterricht und Angeboten
- Ort des Ganztagsbetriebs

In Hessen drei Profiltypen, allerdings bislang ganz überwiegend Ganztagsschule „light“ als pädagogische Mittagsbetreuung (2013/14 über 80 %, Hopf et al. 2014)

→ Anspruchsvoller Qualitätsrahmen
→ Weiterer Ausbau allerdings zunächst unter Betreuungsaspekten („Pakt für den Nachmittag“)

III. Ganztagsschule

Abb. 1: Tage pro Woche mit GT-Teilnahme der Ganztagsschüler/innen (Hessen)



Quelle: StEG 2009, Schülerbefragung Hessen, n=1706

III. Ganztagsschule

Fragen an die inhaltliche Ausrichtung der Ganztagsschulen:

- Primat Betreuungsfunktion vs. Primat Förderung/Lernwelten?
- Primat Flexibilität vs. Primat verbindlicher Besuch zur pädagogischen Gestaltung (auch freiwillige Teilnahme kann verbindlich sein!)
- Ganztagsschule als ganztägige Schule bzw. als System ganztägiger Bildung (→Kooperation, s.u.)

III. Ganztagsschule

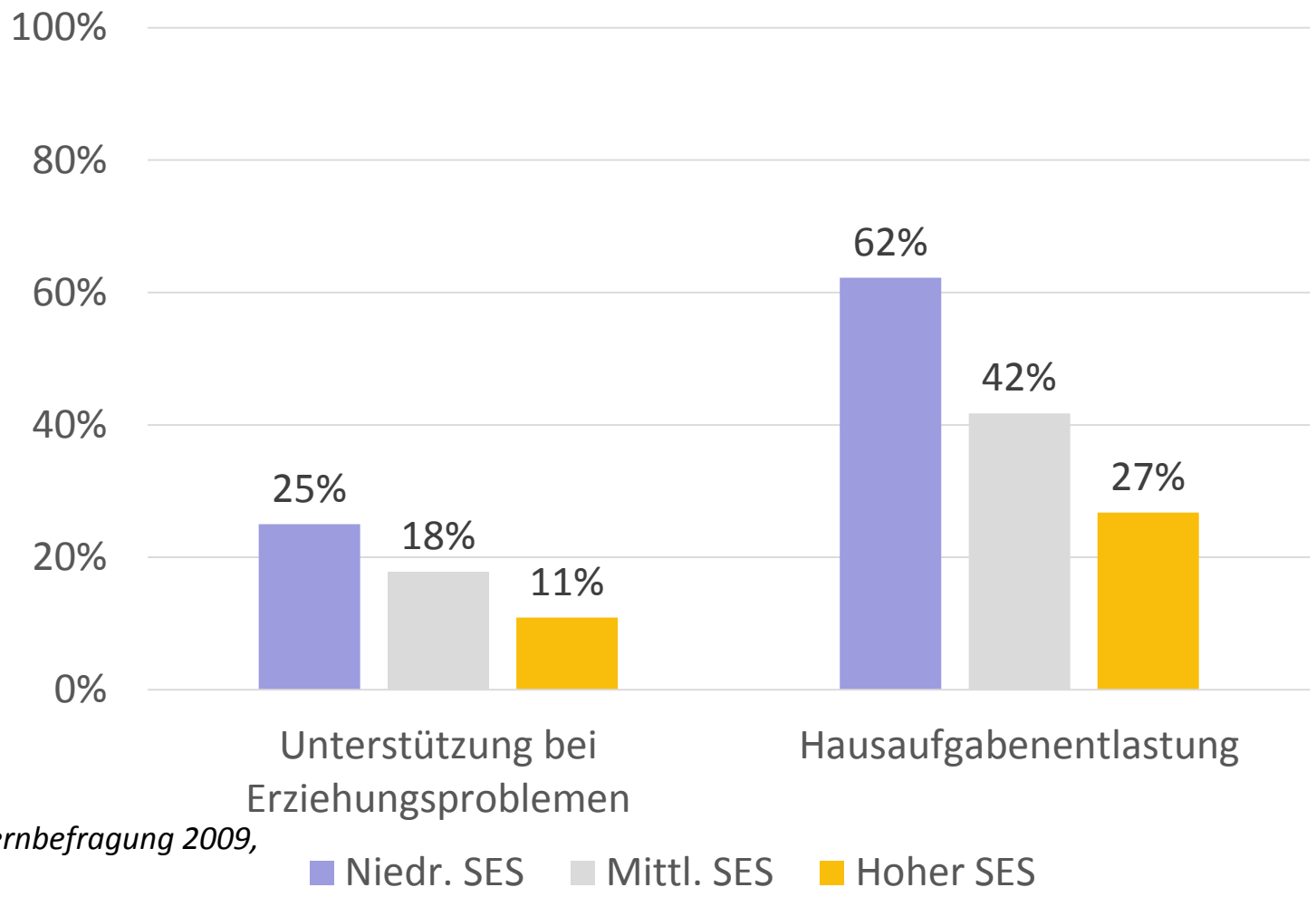
Forschungsstand Auswirkungen von Ganztagschulen (I)

a) „Heterogene Intervention“
b) Auswirkungen zentral abhängig von der inhaltlichen Gestaltung des Ganztags und vom Umfang der Nutzung

- Empirische Hinweise darauf, dass verbindlichere Teilnahme sozialer Selektivität in der Notengebung entgegenwirkt (Schulnoten, Sitzenbleiben)
- Ganztagsangebote weniger sozialer selektiv als außerschulische Freizeit- und Bildungsorte (Sportvereine, Kunst- und Musikschulen etc.)
- Kooperationspartner als „Türöffner“ in die Kommune
- Bei aller Heterogenität positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten feststellbar
- Verbesserung von Schulleistungen abhängig von Ganztagsschulqualität und Intensität der Teilnahme
- Positive Auswirkungen auch auf Familien (Reduktion Familienkonflikte, Vereinbarkeit - gerade in Familien mit geringeren Ressourcen)
- Herausforderung Teilnahme – Soziale Selektivität gerade in den Grundschulen
- Ganztagsaktivitäten als Zugangsmöglichkeit zu Eltern

III. Ganztagsschule

Abb. 2: Von den Eltern empfundene Unterstützung durch die GTS (Hessen)



Quelle: SteG- Elternbefragung 2009, Hessen n=994

IV. Kooperation Jugendhilfe - Schule

IV. Kooperation Schule - Jugendhilfe

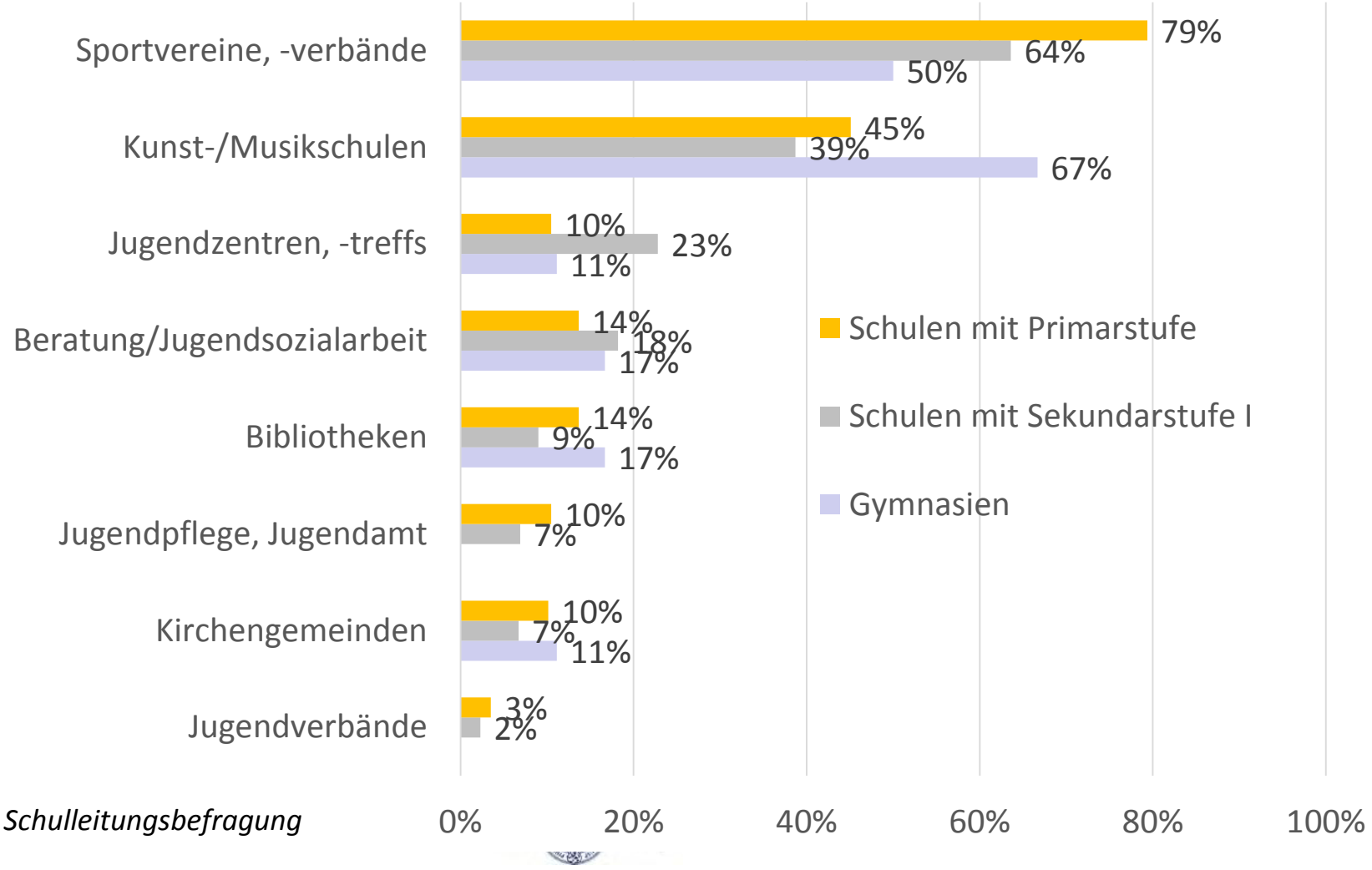
- Kooperationen Schule mit außerschulischen Partnern nicht nur, aber insbesondere im Kontext von Ganztagsschulen (Grundlagen Rahmenvereinbarung, Qualitätsrahmen)

- Kooperationsformen vor allem:
  - Trägerschaft des Ganztagsschulbetriebs (ca. 10 % der Ganztagsschulen)
  - Angebote an/für Schulen
  - Beratungsangebote (Familienberatung), Schulsozialarbeit
  - Lokale Bildungslandschaften

- In Hessen vielfältige Kooperationen von Schulen mit Partnern vorhanden, allerdings systematisch-organisatorische Kooperationen (mit mehreren Partnern bzw. mit den Jugendämtern/der Jugendförderung) noch nicht stark ausgeprägt
- Jugendhilfe nur begrenzt Kooperationspartner, eher Sport und Kunst/Musik

IV. Kooperation Schule - Jugendhilfe

Abb. 3: Anteil der Ganztagsschulen in Hessen, an denen regelmäßig Angebote von Kooperationspartnern stattfinden (2012, inkl. Schulen ohne KP, Auswahl)



Quelle: StEG- Schulleitungsbefragung 2012, n=84

IV. Kooperation Schule - Jugendhilfe

Herausforderungen

- Kooperationsbeziehungen (Gleichberechtigung überhaupt möglich?)
- Unterschiedliche „Logiken“ der Kooperationspartner Jugendhilfe und Schule
- Strukturelle Kooperation (Mitbestimmung, Gremienmitarbeit, gemeinsame Konzeptionsarbeit) kaum vorhanden
- Chance der Öffnung der Schule in den Sozialraum
- Kooperation mit Schule als Strukturwandel der Organisationen
- Kooperationsrichtlinien erst in weitergehende Ganztagsmodellen (Profil 2 und 3) systematisch verankert
- Verbesserte Elternarbeit über Kooperationspartner
- Kooperation mit Migrantenorganisationen?

Thesen:

1. Kooperation mit Jugendhilfe als Chance für „Risikokinder“ (Beratung, Familienarbeit, andere Formen der Bildung, neue „Ressourcen“)

2. Kooperationsarbeit als große Herausforderung für Schulen und Partner, bislang eher „Angebotserbringung“, weitergehende Kooperationen erfordern möglicherweise auch Strukturveränderungen der Schule

V. Fazit

V. Fazit

Kein Kind zurücklassen - Herausforderungen für das Bildungssystem

- Bildungsbenachteiligung entstehen über Prozesse in und außerhalb von Schule
- Soziale Herkunft dabei nicht nur als unterschiedliche Ausstattung mit finanziellen Mitteln, sondern auch Bedingung kindlicher Entwicklung und Sozialisation, eigener Bildungsraum sowie schulisches Unterstützungssystem
- Gesellschaftlicher Wandel wird herkunftsbezogen wirksam
- Demographischer Wandel als Herausforderung, aber auch als Chance für Benachteiligte
- Kooperation und Ganztagsschulen als Chance herkunftsbedingter Ungleichheit entgegenzuwirken, auch über die Eltern – in der Praxis derzeit noch viele Fragen
- Prüfung bildungspolitische Entscheidungen auf sozial selektive Nebenwirkungen (Schulautonomie, Ganztagsschulteilnahme und Elternbeiträge, ….)